

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Mitteilungsblatt des Südafrikanischen Germanistenverbandes

Band 11

Jahrgang 1980

Heft 2

I N H A L T

J. du Pisani Boeke	Zum Plural des Substantivs im Afrikaans und im Deutschen	1
H.E. Struckmann	Hörverständnis. Übungs- und Prüfungsmittel	10
F. Grenz	Meyers <i>Amulett</i> : Novelle der dialektischen Negation	15
G. Dedekind	Bergengruens <i>Kaschubisches Weihnachtslied</i> . Eine Interpretationshilfe	27
H. Stielau	Etymologische Plaudereien	39
Rezensionen		42
Briefkasten		54

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Posbus 339, 9300 Bloemfontein. Bestellungen des *Deutschunterrichts in Südafrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. Duits, Randse Afrikaanse Universiteit, Posbus 524, 2000 Johannesburg. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages den *DUSA* gratis. Für Nicht-Mitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R1.00 erhältlich.

Die Zeitschrift *Deutschunterricht in Südafrika* wird herausgegeben im Auftrage des Südafrikanischen Germanistenverbandes. Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht-kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1981. Verfasser von literaturkundlichen Beiträgen finden zu ihrer Information auf S. 55 die Lektüreliste der 4 Provinzen bis 1982.

Herausgeber: Klaus von Delft (Universität O.V.S., Bloemfontein)
Mitherausgeber: Dieter Esslinger (Windhoek)
Leo van der Westhuizen (Universität van die Noorde, Pietersburg)

ZUM PLURAL DES SUBSTANTIVS IM AFRIKAANSEN

UND IM DEUTSCHEN

(*Johanna du Pisani Boeke*)

Obwohl das Deutsche unter Afrikaanssprachigen eine der beliebtesten Fremdsprachen ist, gibt es keine Deutschkurse, die die spezifischen Probleme des Afrikaanssprachigen berücksichtigen. Um einen geeigneten Sprachkurs für eine bestimmte Sprachgruppe aufzubauen, bedarf es eines Vergleichs zwischen der Muttersprache der Gruppe, der Ausgangssprache, und der Fremdsprache, der Zielsprache; denn viele der Schwierigkeiten, die beim Erlernen einer fremden Sprache entstehen, sind auf die Muttersprache des Lernenden zurückzuführen. Wer die Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache kennt, müßte diese Schwierigkeiten voraussagen und eine Erklärung für bestimmte Fehler bieten können, die dann durch eine entsprechende Zusammenstellung des Lernmaterials auszuschalten wären.¹⁾

Die Erfahrung von Lehrern und Dozenten zeigt, daß Afrikaanssprachige u. a. beträchtliche Schwierigkeiten mit dem Plural des Substantivs haben. Im folgenden soll hingewiesen werden auf einige Ergebnisse meiner Untersuchung zum Plural des Substantivs im Afrikaansen und im Deutschen²⁾, die für die Unterrichtspraxis nützlich sein könnten.

Das Afrikaanse kennt vor allem zwei Pluralmorpheme, /ə/ und /s/, das Deutsche aber vier, /ə/, /ən(n)/, /ər/ und /s/. Dazu gibt es im Deutschen ein zusätzliches Pluralkennzeichen, den Umlaut. Während im Afrikaansen alle Plurale morphologisch als solche gekennzeichnet sind, gibt es im Deutschen Substantive, die ohne Formunterschied als Singular und als Plural benutzt werden.

Aus diesen Tatsachen kann man ableiten, daß das Pluralsystem in den beiden Sprachen prinzipiell übereinstimmt, daß die Verwirklichung des Prinzips in den beiden Sprachen sich aber stark unterscheidet.

Obwohl die Untersuchung von verwandten Substantiven³⁾ diese Feststellungen zum größten Teil bestätigt, bringt sie doch einiges, das für den Deutschlehrer (oder Textbuchautor) von Nutzen sein könnte:

1. Das Morphem /ə/ ist in beiden Sprachen am stärksten vertreten. Von den 397 Substantiven aus dem "Grundwortschatz Deutsch"⁴⁾, die für diese Untersuchung herangezogen wurden, haben 265 (66,75%) im Afrikaans und 174 (43,83%) im Deutschen dieses Morphem als Pluralzeichen. 164 (61,89%) der 265 afrikaans Substantive mit /ə/-Plural haben auch im Deutschen ein /ə/. Davon bekommen 72 der 164 Substantive im Deutschen auch den Umlaut als zusätzliches Pluralzeichen. Es bleiben also 92 (34,72%) von 265 afrikaans Substantiven mit /ə/-Plural, deren deutsche Äquivalente den Plural genauso bilden. Davon wäre im Anfängerunterricht auszugehen.

Substantive mit Pluralmorphem /ə/ in beiden Sprachen

<u>Afrikaans</u>		<u>Deutsch</u>	
<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
aand	aande	Abend	Abende
apparaat	apparate	Apparat	Apparate
atoom	atome	Atom	Atome
oomblik	oomblikke	Augenblick	Augenblicke
bevel	bevele	Befehl	Befehle
begrip	begrippe	Begriff	Begriffe
been	bene	Bein	Beine
berg	berge	Berg	Berge
berig	berigte	Bericht	Berichte
beroep	beroepe	Beruf	Berufe
besoek	besoeke	Besuch	Besuche
bewys	bewyse	Beweis	Beweise

Afrikaans

Deutsch

<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
bier	biere	Bier	Biere
blits	blitse	Blitz	Blitze
brief	briefe	Brief	Briefe
brood	brode	Brot	Brote
bus	busse	Bus	Busse
dief	diewe	Dieb	Diebe
diens	dienste	Dienst	Dienste
ding	dinge	Ding	Dinge
druk	drukke	Druck	Drucke
vyand	vyande	Feind	Feinde
vel	velle	Fell	Felle
fees	feeste	Fest	Feste
vis	visse	Fisch	Fische
vlugteling	vlugtelinge	Flüchtling	Flüchtlinge
vliegtuig	vliegtuie	Flugzeug	Flugzeuge
vriend	vriende	Freund	Freunde
gas	gasse	Gas	Gase
gebied	gebiede	Gebiet	Gebiete
gedig	gedigte	Gedicht	Gedichte
gevangenis	gevangnisse	Gefängnis	Gefängnisse
geruis	geruise	Geräusch	Geräusche
gereg	geregte	Gericht	Gerichte
geskenk	geskenke	Geschenk	Geschenke
geweer	gewere	Gewehr	Gewehre
gewig	gewigte	Gewicht	Gewichte
graad	grade	Grad	Grade
greep	grepe	Griff	Griffe
haar	hare	Haar	Haare
herd	herde	Herd	Herde
hond	honde	Hund	Hunde
ideaal	ideale	Ideal	Ideale
instrument	instrumente	Instrument	Instrumente
jaar	jare	Jahr	Jahre
konsert	konserte	Konzert	Konzerte
kruis	kruise	Kreuz	Kreuze
leerling	leerlinge	Lehrling	Lehrlinge
liniaal	liniale	Lineal	Lineale
maat	mate	Maß	Masse
metaal	metale	Metall	Metalle
moord	moorde	Mord	Morde
net	nette	Netz	Netze
oord	oorde	Ort	Orte
oseaan	oseane	Ozean	Ozeane
paar	pare	Paar	Paare
paket	pakette	Paket	Pakete
papier	papiere	Papier	Papiere
perd	perde	Pferd	Pferde
pond	ponde	Pfund	Pfunde

<u>Afrikaans</u>		<u>Deutsch</u>	
<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
prys	pryse	Preis	Preise
probleem	probleme	Problem	Probleme
produkt	produkte	Produkt	Produkte
program	programme	Programm	Programme
punt	punte	Punkt	Punkte
reg	regte	Recht	Rechte
res	reste	Rest	Reste
ring	ringe	Ring	Ringe
roep	roepe	Ruf	Rufe
skaap	skape	Schaf	Schafe
skip	skepe	Schiff	Schiffe
sluk	slukke	Schluck	Schlucke
sin	sinne	Sinn	Sinne
spel	spele	Spiel	Spiele
steen	stene	Stein	Steine
ster	sterre	Stern	Sterne
stof	stowwe	Stoff	Stoffe
sisteem	sisteme	Sistem	Sisteme
dag	dae	Tag	Tage
deel	dele	Teil	Teile
telefoon	telefone	Telefon	Telefone
telegram	telegramme	Telegramm	Telegramme
dier	diere	Tier	Tiere
doek	doeke	Tuch	Tuche
onderskeid	onderskeide	Unterschied	Unterschiede
verlies	verliese	Verlust	Verluste
weg	weë	Weg	Wege
wyn	wyne	Wein	Weine
werk	werke	Werk	Werke
wind	winde	Wind	Winde
woord	woorde	Wort	Worte

Substantive mit Pluralmorphem /e/ in beiden Sprachen
und Umlaut als zusätzliches Pluralzeichen im Deutschen

<u>Afrikaans</u>		<u>Deutsch</u>	
<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
angs	angste	Angst	Ängste
uitgang	uitgange	Ausgang	Ausgänge
bal	balle	Ball	Bälle
band	bande	Band	Bände
bank	banke	Bank	Bänke
buik	buike	Bauch	Bäuche

<u>Afrikaans</u>		<u>Deutsch</u>	
<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
boom	bome	Baum	Bäume
besluit	besluite	Beschluss	Beschlüsse
bedrag	bedrae	Betrag	Beträge
bors	borste	Brust	Brüste
koor	kore	Chor	Chöre
damp	dampe	Dampf	Dämpfe
draad	drade	Draht	Drähte
indruk	indrukke	Eindruck	Eindrücke
invloed	invloede	Einfluss	Einflüsse
(ge)val	(ge)vaille	Fall	Fälle
vuist	vuiste	Faust	Fäuste
vlug	vlugte	Flug	Flüge
vrug	vrugte	Frucht	Früchte
voet	voete	Fuß	Füße
gas	gaste	Gast	Gäste
gebruik	gebruike	Gebrauch	Gebräuche
gesang	gesange	Gesang	Gesänge
gesprek	gesprekke	Gespräch	Gespräche
grond	gronde	Grund	Gründe
groet	groete	Gruß	Grüße
haan	hane	Hahn	Hähne
hals	Halse	Hals	Hälse
hand	hande	Hand	Hände
hof	howe	Hof	Höfe
hoed	hoede	Hut	Hüte
kam	kamme	Kamm	Kämme
knop	knope	Knopf	Knöpfe
kop	koppe	Kopf	Köpfe
krag	kragte	Kraft	Kräfte
kuns	kunste	Kunst	Künste
loop	lope	Lauf	Läufe
loon	lone	Lohn	Löhne
lus	luste	Lust	Lüste
mag	magte	Macht	Mächte
mark	markte	Markt	Märkte
mars	marse	Marsch	Märsche
muis	muise	Maus	Mäuse
nag	nagte	Nacht	Nächte
nood	node	Not	Nöte
pas	passe	Paß	Pässe
ploeg	ploeg	Pflug	Pflüge
plan	planne	Plan	Pläne
sak	sakke	Sack	Säcke
sap	sappe	Saft	Säfte
slag	slae	Schlag	Schläge
snoer	snoere	Schnur	Schnüre
skoot	skote	Schuß	Schüsse
swam	swamme	Schwamm	Schwämme

eingeführt werden.

3. Es gibt viele verwandte Substantive im Afrikaans und im Deutschen, die im Deutschen /ə/ im Auslaut haben, im Afrikaans aber den Konsonanten, der dem /ə/ im Deutschen vorangeht. Diese Wörter sind interessant, weil der Plural der Afrikaans Substantive lautlich mit dem Singular der deutschen Substantive übereinstimmt. Da es sich hauptsächlich um diejenigen Wörter handelt, die - wegen der Übereinstimmung des Artikels im Singular und im Plural - im Plural ein zusätzliches Morphem erhalten, sollte diese Tatsache dem Deutschlernenden kein besonderes Problem sein. Die Möglichkeit, das muttersprachliche Interferenz auf diesem Gebiet zu Fehlern führen könnte, darf aber nicht ausgeschlossen werden.

Substantive, die im Deutschen /ə/ im Auslaut haben, im Afrikaans aber den Konsonanten, der dem /ə/ im Deutschen vorangeht

adres	adresse	Adresse	Adressen
apteek	apteke	Apotheke	Apotheken
oog	oë	Auge	Augen
blom	blomme	Blume	Blumen
bril	brille	Brille	Brillen
brug	brûe	Brücke	Brücken
vlam	vlamme	Flamme	Flammen
fles	flesse	Flasche	Flaschen
vlieg	vlieë	Fliege	Fliegen
gevolg	gevolge	Folge	Folgen
vraag	vrae	Frage	Fragen
gordyn	gordyne	Gardine	Gardinen
tydgenoot	tydgenote	Zeitgenosse	Zeitgenossen
geloog	gelowe	Glaube	Glauben
klok	klokke	Glocke	Glocken
grens	grense	Grenze	Grenzen
groep	groepe	Gruppe	Gruppen
hut	hutte	Hütte	Hütten
koffiekan	koffiekan	Kaffeekanne	Kaffeekannen
kaart	kaarte	Karte	Karten
kat	katte	Katze	Katzen
kerk	kerke	Kirche	Kirchen

<u>Afrikaans</u>		<u>Deutsch</u>	
<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>	<u>Sing.</u>	<u>Plu.</u>
staf	stawe	Stab	Stäbe
stad	stede	Stadt	Städte
stal	stalle	Stall	Ställe
stam	stamme	Stamm	Stämme
strand	strande	Strand	Strände
stok	stokke	Stock	Stöcke
stroom	strome	Strom	Ströme
stuk	stukke	Stück	Stücke
stoel	stoele	Stuhl	Stühle
dans	danse	Tanz	Tänze
toon	tone	Ton	Töne
droom	drome	Traum	Träume
oorsprong	oorspronge	Ursprung	Ursprünge
verkoop	verkope	Verkauf	Verkäufe
voorraad	voorrade	Vorrat	Vorräte
wand	wande	Wand	Wände
wens	wense	Wunsch	Wünsche
wors	worse	Wurst	Würste
tandarts	tandartse	Zahnarzt	Zahnärzte

2. Aus den Ergebnissen der Untersuchung zur Pluralbildung verwandter Substantive im Afrikaans und im Deutschen läßt sich eine mögliche Reihenfolge für die Einführung des Plurals im Anfängerunterricht aufstellen:

1. Die 92 Substantive der Gruppe /ə/: /ə/, die ihren Plural im Deutschen ohne Umlaut bilden (s. oben).
2. Die Substantive der Gruppe /ə/: /ə/, die im Deutschen den Umlaut als zusätzliches Pluralzeichen bekommen.
3. Die Substantive der Gruppe /s/: /s/.
4. Die Substantive der Gruppe /ə/: /ən(n)/.
5. Die Substantive der Gruppe /s/: /ən(n)/.
6. Die Substantive der Gruppen /ə/: /ər/ und /s/: /ər/.
7. Die Substantive der Gruppe /s/: - mit Umlaut als zusätzlichem Pluralzeichen im Deutschen.
8. Die Substantive der Gruppe /s/: - ohne Umlaut als zusätzlichem Pluralzeichen im Deutschen.
9. Die Substantive der Gruppen /s/: /ə/, /ə/: - .
/ə/: /s/ könnten zwischendurch als Einzelfälle

klas	klasse	Klasse	Klassen
kool	kole	Kohle	Kohlen
kryt	kryte	Kreide	Kreiden
kus	kuste	Küste	Küsten
lamp	lampe	Lampe	Lampen
leer	lere	Lehre	Lehren
lip	lippe	Lippe	Lippen
lys	lyste	Liste	Listen
merk	merke	Marke	Marken
masjien	masjiene	Maschine	Maschinen
matroos	matrose	Matrose	Matrosen
minuut	minute	Minute	Minuten
mus	musse	Mütze	Mützen
naam	name	Name	Namen
neus	neuse	Nase	Nasen
os	osse	Ochse	Ochsen
pyp	pype	Pfeife	Pfeifen
plant	plante	Pflanze	Pflanzen
plaat	plate	Platte	Platten
ry	rye	Reihe	Reihen
reis	reise	Reise	Reisen
rol	rolle	Rolle	Rollen
roos	rose	Rose	Rosen
saak	sake	Sache	Sachen
skêr	skêre	Schere	Scheren
skool	skole	Schule	Schulen
siel	siele	Seele	Seelen
seep	sepe	Seife	Seifen
sy	sye	Seite	Seiten
son	sonne	Sonne	Sonnen
sorg	sorge	Sorge	Sorgen
spits	spitse	Spitze	Spitzen
stem	stemme	Stimme	Stimmen
straf	strawwe	Strafe	Strafen
straat	strate	Straße	Straßen
som	somme	Summe	Summen
sop	soppe	Suppe	Suppen
tablet	tablette	Tablette	Tabletten
tas	tasse	Tasche	Taschen
toilet	Toilette	Toilette	Toiletten
traan	trane	Träne	Tränen
trap	trappe	Treppe	Treppen
wang	wange	Wange	Wangen
week	weke	Woche	Wochen
wolk	wolke	Wolke	Wolken
wond	wonde	Wunde	Wunden
sigaret	sigarette	Zigarette	Zigaretten
tong	tonge	Zunge	Zungen

ANMERKUNGEN

1. Vgl. Wilkens 1972, S. 190 - 206 zum Einfluß der Muttersprache auf den Fremdsprachenerwerb und zur Rolle der kontrastiven Linguistik in diesem Zusammenhang.
2. Boeke 1976.
3. Vgl. Boeke 1976, S. 25 - 34.
4. Oehler 1966.

LITERATURVERZEICHNIS

- Boeke, J. du P. 1976: Konfrontative Untersuchungen zum Plural des Substantivs im Afrikaans und im Deutschen, Diss. Stellenbosch (masch).
- Oehler, H. (Bearb.) 1966: Grundwortschatz Deutsch. Essential German. Allemand fondamental Stuttgart.
- Wilkens, D.A. 1972: Linguistics in Language Teaching, London.

HÖRVERSTÄNDNIS, ÜBUNGS- UND PRÜFUNGSMITTEL

(H.E. Struckmann)

I. Einleitung

"Der Einsatz von Bildern gehört heute zu den methodischen und didaktischen Selbstverständlichkeiten von Fremdsprachen- didaktik und Fremdsprachenunterricht." Dieses Zitat, einem Aufsatz von K.H. Köhring entnommen, trifft auch auf alle anderen Medien zu, die im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden. Allerdings wird man diese Aussage mit dem Zusatz einschränken müssen, daß die Praxis, d.h. die Situation in den Schulen sich diesem Idealzustand noch kaum genähert hat. Das mag daran liegen, daß die meisten Fremdsprachenlehrer wohl mit der Vielzahl der Medien vertraut sind, deren Wert auch anerkennen, den Einsatz aber aus organisatorischen Gründen, aus Mangel an Erfahrung und Ausbildung und dem Fehlen des nötigen technischen Apparats ablehnen.

Die genannten Gründe halten einer genauen Untersuchung jedoch nicht stand. Guter Wille und Einsatzbereitschaft vermögen manche Lücke zu überbrücken, vor allem dann, wenn der Fremdsprachenlehrer sich an die didaktische Wahrheit hält, die da sagt, daß "variety in the use of equipment and material is vitally important". (Allen + Valette: *Modern Language Classroom Techniques*.)

II. Ziel des Fremdsprachenunterrichts

1. Ziel eines jeden Sprachunterrichts ist u.a., die gesprochene Sprache zu verstehen, d.h. die Fähigkeit zu entwickeln, zusammenhängend gesprochenes Deutsch dem Sinn nach zu verstehen.
2. Dem Fremdsprachenlehrer, der dieses Ziel anstrebt, bieten sich die folgenden Möglichkeiten:
 - (a) Er spricht selber während des Unterrichts weitgehend Deutsch.

- (b) Er ermutigt seine Schüler, deutsche Radioprogramme abzuhören und sich deutsche Schallplatten zu kaufen - beides kaum überprüfbar.
- (c) Er lädt deutschsprechende Personen ein, die über ein passendes Thema zu den Schülern sprechen - in den Anfangsklassen kaum zu verwirklichen und Lernzielkontrolle schwierig.
- (d) Die Hörverständnisübung, die in allen Klassenstufen eingesetzt werden kann; die Lernzielkontrolle ist verhältnismäßig einfach und objektiv, und der Einsatz erfordert ein Minimum an komplizierter Apparatur.

III. Material - "software"

Es bieten sich drei Möglichkeiten an:

1. Der Lehrer wählt ein modernes audio-visuelles Lehrwerk, z.B. *Auf Deutsch, bitte!* oder *Deutsch 2000* und gebraucht die dazu gehörenden Tonbänder.
2. Der Lehrer wählt selber Texte aus und läßt diese von einem deutschsprechenden (native speaker) Kollegen oder Bekannten aufs Tonband sprechen. Dabei ist zu beachten, daß die Texte dem Niveau der Klasse, für die sie bestimmt sind, entsprechen, und daß die nötigen Übungen (Fragen, multiple-choice tests, Rasterbögen, Ergänzungsaufgaben) vom Lehrer erstellt werden müssen.
3. Der Lehrer benutzt Material, das im Handel oder von "Inter Naciones" erhältlich ist.

IV. Beispiele

1. *32 Interviews als Hörverstehensübungen* - Inter Naciones
2. W. + A. Beile: *Sprechsituationen* - Inter Naciones

3. *Kurz Hörspiele für den Deutschunterricht - Inter Nationes*
4. *Faber: Was gibt's Neues? Inter Nationes*
5. *Kulturspiegel aus Deutschland - Inter Nationes*

V. Vorschläge zur Methodik

1. Eine Hörverständnisübung ist genau das, was der Name besagt - vom Schüler wird erwartet, daß er Gehörtes verstehen lernt und das Hören übt. Das kann er aber nur dann, wenn er bereits über die im Text verwendeten Sprachelemente verfügt - was nicht besagt, daß diese nicht in neuer Anordnung gebracht werden dürfen. Es wäre aber falsch, den Schüler mit Wortschatz und Redewendungen zu konfrontieren, die ihm völlig fremd sind.
2. Schritt 1
Behandlung von im Text vorhandenen unbekanntem Wörtern und Strukturen - Tafelanschrift und kurze Übungen.
3. Schritt 2
Hören des Textes. Je nach Schwierigkeitsgrad sind zwei bis drei Durchgänge erforderlich.
4. Schritt 3
Beantwortung von "multiple-choice" Fragen. An Hand der Schülerantworten läßt sich nun leicht feststellen, ob und in welchem Maß der Text von den Schülern verstanden worden ist.
5. Schritt 4
Der Text wird noch einmal gehört. Wortschatzübungen und Grammatikübungen können sich anschließen.
6. Schritt 5
Schriftliche Nacherzählung als Hausaufgabe.

VI. Hören - Sprechen

Die unter 5 gemachten Vorschläge beziehen sich auf reines Hörverstehen. Selbstverständlich läßt sich auch die Sprechfertigkeit an einem gehörten und verstandenen Text üben.

VII. Die Hörverständnisübung als Prüfungsmittel

1. Jedes Lernziel soll überprüfbar sein. Das heißt Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle bilden eine Einheit und müssen, soll der Unterricht erfolgreich sein, als solche gesehen werden.
2. Testverfahren
Erfahrungsgemäß eignet sich bei Hörverständnisübungen der "multiple-choice test" am besten. Aber auch kurze Diktate, "true-false tests", Zuordnungsaufgaben, Beantwortung von Fragen (mündlich und schriftlich) und die Nacherzählung sind Testverfahren, die dem Lehrer an die Hand gegeben sind.
3. Seit einigen Jahren wird in Natal die Hörverständnisübung als Prüfungsmittel bei dem mündlichen Examen der Matrikulanten eingesetzt. Die nachstehende Übersicht über einige Ergebnisse läßt allerdings Zweifel am Wert der Hörverständnisübung als Prüfungsaufgabe entstehen.

Schüler	Bewertung des Lehrers	Bewertung des
	(Max.: 20)	externen Examinators (Max.: 20)
A	18	20
B	14	8
C	10	12
D	10	6
E	16	14
F	12	10
G	12	14
H	4	12
I	8	16
J	16	14
K	14	6
L	18	14
M	12	8
N	18	13
O	18	14
P	16	14
Q	18	14
R	18	12
S	12	6
T	14	14

4. (i) Vier der Schüler wurden vom Externen Examinator bei der Kontrolle höher bewertet.

- (ii) Bei einem Schüler zeigte sich in der Bewertung kein Unterschied.
- (iii) Fünfzehn Schüler schnitten bei der Kontrollprüfung schlechter ab, wobei ferner zu bemerken ist, daß die Unterschiede in einigen Fällen erheblich sind.

5. Nimmt man die Ergebnisse dieser 20 Schüler, die, und das ist wichtig, völlig planlos aus der Menge der Kandidaten herausgezogen wurden, als Maßstab, so entstehen berechnete Zweifel an dem Wert der Hörverständnisübung als Prüfungsaufgabe. Bevor ein endgültiges Urteil gefällt werden kann, müßten allerdings erst Antworten auf die folgenden Fragen gefunden werden:

- (i) Wird die Hörverständnisübung als Unterrichtsmittel regelmäßig eingesetzt?
- (ii) Welchen Schwierigkeitsgrad enthielt die Übung, die der Lehrer seiner Bewertung zugrunde legte?
- (iii) Entsprach die Qualität der Tonbänder, die benutzt wurden, den Anforderungen?
- (iv) Wurde ein gutes Tonbandgerät verwendet?
- (v) Wie waren die "multiple-choice" Fragen formuliert?

6. Trotz der ausgesprochenen Bedenken sollte die Hörverständnisübung weiterhin als Unterrichtsmittel und Prüfungsmittel eingesetzt werden. Die angeführten Zahlen erlauben keine endgültige Aussage.

VIII. Schlußbemerkung

Das sinnentnehmende Hören ist Teil eines jeden Unterrichts. Schon das Kleinkind hört seine Muttersprache, bevor es sie spricht. Auch im Fremdsprachenunterricht nimmt das Hören, vor Sprechen, Lesen und Schreiben, den ersten Platz ein. Wird ferner in Betracht gezogen, daß alle Sprachhandlungen das Hören als Ausgangspunkt haben, so sollte der Hörverständnisübung im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Stellung eingeräumt werden.

(Friedemann Grenz)

Den 91 Studenten, deren Aufsätzen zu dieser Novelle ich viel verdanke, und Klaus Köhnke mit Dank für wichtige Hinweise.

Es geht im *Amulett* um Toleranz und den Weg nicht nur dorthin. Schadau, der diesen Weg geht, ohne es zu wissen, beginnt als tumber Tor, der auszieht, das alte Unwahre zu vernichten. Dafür muß er es nachher fressen. Rahmen haben wir genug, auch für verwöhnte Gaumen: drei erzähltechnische und dazu etliche begriffliche Verweisungsrahmen, in denen Schadaus Bahn sich zieht: Toleranz und Fanatismus, aber auch Herz und Kopf, Mensch und Dogma, Schöne Seele und gesellschaftliche Wirklichkeit, Religion und Sitte, Ethnozentrismus und Politik, Traum und Bewusstsein, Prädestination und Gnade, Theologie und Christentum - alles Gegensätze, die in der Novelle durcheinander vermittelt und so kritisch aufgelöst werden, genauer: dialektisch. Reich genug ist die Novelle also.

Der auffallendste motivisch durchgeführte Gegensatz ist der von Herz und Kopf. Ich zeige zunächst, daß er mit den anderen motivischen und dem thematischen Gegensatz von Toleranz und ihren Gegenteilen so verbunden ist, daß diese in ihm direkt erscheinen und er in ihnen. Zuvor jedoch eine Bemerkung über die dialektische Negation, der ja der Verlauf der Geschichte dieser Gegensätze in der Novelle entsprechen soll.² Dialektisch ist eine Negation, wenn eine Entgegensetzung so gedacht wird, daß sie aus Widersprüchen in einem Zustand A zu einem Zustand B führt, dergestalt daß in A ein non-A als integrales Moment und Ferment enthalten ist, das notwendig die Zersetzung von A and somit B herbeiführt. Das Problem, das die dialektische Negation aufgibt, ist das des Endes dieses Prozesses. Denn das erreichte B entwickelt nach Hegel nur so lange ein non-B, das zu C führt,

wie das Ziel der Geschichte nicht erreicht ist. Hegel und Marx nahmen solche Ziele an: Hegel in der preussischen konstitutionellen Monarchie, Marx in der klassenlosen Gesellschaft. Solche teleologischen Konzeptionen verschlingen die Dialektik nachträglich vollständig, denn das non-X in einem beliebigen X ist dann außerdem stets ein noch-nicht-Omega, noch-nicht-Ende: die Dialektik wird so metaphysisch, auch bei Marx. Daran geht Meyer vorbei, indem er die Bewegung seiner Novelle streng nach dem A-plus-non-A-wird-B-Modell konstruiert und sie doch nicht in eine Utopie münden läßt.

Das Toleranzproblem wird im Text der Novelle häufig thematisch diskutiert, doch ist das Räsonnieren Chatillons und Montaignes in bezug auf die religiöse Toleranz nicht wichtig: beide sind vom Religiösen her gleichgültig, denn Chatillon argumentiert als Wissenschaftler und Montaigne als Politiker, der die Gefahren des Ethnozentrismus genau erkannt hat. Religiöse Toleranz kann ja nur der zeigen, der fest an eine Konfession gebunden ist, was beide nicht sind: Chatillon findet zu dieser Haltung, die ihm dann den Märtyrertod beschert, erst später. Aber auch Boccasards Thesenhaftes ist zunächst unwichtig. Schadau ist ja für Argumente sowieso nicht zugänglich.

Dabei ist er doch so streng logisch erzogen worden! Im Streitgespräch ist er trotzdem, trotz calvinistischer Kopf-Erziehung unterlegen und muß sich in ein billigstes non sequitur flüchten. Diese Erziehung schüttet die emotionale Schicht in Schadau zu, jedenfalls sieht es so aus. Doch hat das einen doppelten Boden. Die emotionale Kraft in Schadaus Anfängen darf nicht übersehen werden: sie bedingt seine spätere Entwicklung. In der Jugend bestimmt die Kopfseite der erziehende Pfarrer, das Emotionale vertritt der Oheim, ein Dissident des Katholizismus. In dem Gegensatz dieser beiden Vaterersatz-Figuren bildet sich das theologische Dogmen-Thema aus: katholische Gnade gegen calvinistische Unbarmherzigkeit. Diese Gnade erscheint säkularisiert in Boccasards Argumenten, vor allem aber in seiner Freund-schaftlichkeit; die Unbarmherzigkeit in Schadaus Fatalismus. Den hat er gelernt vom Theologen. Doch ist seine Dogmenfestig-

keit ganz löchrig: durchschossen von Herzenskräften. Darum versagt er in der Debatte über die Prädestination in dem Moment, als Bocard an Herz und gesunden Menschenverstand appelliert. Die vielzitierte Stelle über Schadaus Jugend lautet:

"Meine Denkkraft übte sich mit Genus an der herben Konsequenz der calvinistischen Lehre und bemächtigte sich ihrer, ohne eine Masche des festen Netzes fallen zu lassen; aber mein Herz gehörte sonder Vorbehalt dem Oheim."³ Wenn es dem Oheim gehört, ist das Herz auch da. Aber die Logik herrscht vor. Doch ist es gerade keine Kopf-Logik, sie ist nicht kühl und distanziert, sondern affektiv besetzt: das Herbe ihrer calvinistischen Ausformung gefällt Schadau. Da spielen Emotionen mit. So treten zur Logik Herzenskräfte hinzu. So desinteressiert sich Schadau am Denken des geliebten Oheims: "Seine Zukunftspläne beschäftigten mich wenig", heist es dazu. Desto mehr Gewicht erhält das Kopfhafte, das Calvinistische. Hat es den Raumvorteil schon in der Gegenüberstellung von Pfarrer und Oheim, so wird das gleich ergänzt: Schadau lernt beim Calvinisten auch Mathematik und Kriegswissenschaft, Fächer ohne Emotionen. Selbst für das Schöne der Mathematik dürfte Schadau unempfindlich sein. Das sein Hang zur Logik auch eine Liebe ist, zeigt der Satz, er habe begonnen, in dem Religionsstreit "mit warmem Herzen Partei zu ergreifen". Also ist Schadaus Weg vom Fanatismus zur Toleranz nur prima vista einer vom Kopf zum Herzen. Daß er sein Herz an die Logik hängt, macht die A-plus-non-A-Ausgangslage aus. So wird anfangs der Grund gelegt für das Erschließen der emotionalen Schicht in Schadau. Die Herzenskräfte sind zwar verschüttet, nämlich irregeleitet, aber nicht weggeschafft.

Der vorläufige Sieg des Kopfes über das Herz wird so deutlich gemacht, daß es weh tut. Der Pfarrer siegt auf ganzer Linie. Daß Schadaus Herz dem Oheim gehört und also überlebt - oder überwintert -, bleibt zunächst ohne Folgen. Diese Irreleitung des Herzens interpretiert Schadau als Verkümmern. Die beiden "ärgerliche[n] Erlebnisse", die ihn zum Aufbruch nach Paris treiben, dienen Meyer zur Explikation. Gemeint sind die erste Fechtmeister-Episode und die Hochzeit in Biel. Beide Male ist

es der Ausgang des Ereignisses, der Schadau ärgert, und beide Male wird ein Protokoll seines Verlustes an Herzenskräften gegeben, zuerst im Bilde eines Kunstherzen: der Fechtmeister mit der schwarzen Seele näht sich ein rotes Lederherz ans Wams, um Schadaus Phlegma pädagogisch entgegenzuwirken. Trotz der anfeuernden Ausrufe, die Schadau wütend machen sollen, bleibt er "theoretisch vollkommen fest" und verliert seine - angeblich "angeborene" - "Gelassenheit" nicht. Es gelingt ihm nicht, sein "Tempo zu beschleunigen". Selbst der Ruf "Tod dem Ketzer Coligny! An den Galgen mit ihm!" kann Schadau nicht aus der Ruhe bringen. Der Fechtmeister hat zumindest ein pädagogisches Herz, wenngleich aus eigenen Gründen: er verbirgt sich in dieser Stellung vor polizeilicher Verfolgung. Sein Verbrechen ist Gattenmord aus Eifersucht: vom Herzen her, es sei denn, man hält den Fechtmeister für einen abgebrühten Sexisten, der einen Fehltritt seiner Frau zur Gelegenheit nahm, der also nicht wirklich aus Eifersucht tötete. Das synthetische Herz auf seinem Wams jedoch spiegelt die Trockenheit in Schadaus Gemüt. Das schiene weit hergeholt, wenn nicht dasselbe Erzählmuster in der darauf folgenden Hochzeitsepisode noch einmal verwendet würde.

Diese umfaßt eine kompliziert gebaute Passage, in der zunächst die Einladung berichtet wird, die Schadau "nicht besonders" "lächelte", denn er gilt als arrogant, hat keine Freunde unter den Bielern, hält sich für hässlich und ist "den Frauen gegenüber" deshalb "schüchtern". Er fühlt, daß er "die ganze Summe [seines] Herzens auf eine Nummer zu setzen habe, und die Gelegenheit dazu, so schwebte [ihm] dunkel vor, mußte sich in der Umgebung [seines] Helden finden". Mit diesem für einen jungen Mann von zwanzig Jahren ungewöhnlich deutlichen Bekenntnis emotioneller Dürftigkeit, das wieder darauf zeigt, über wie wenig Herz Schadau verfügt, verbindet sich sofort eine Prädestinationsphantasie. Schadau erwartet, die Geliebte in Paris zu finden, bei Coligny. Daß es sich dann tatsächlich um eine natürliche Tochter von dessen Bruder handeln wird, kann man an dieser Stelle noch so verstehen, als liege eine einfache

Vorausdeutung vor. Spätestens beim Ausritt aus Paris wird jedoch klar, daß es sich hier um ein Stück prédestination clairvoyante handelt. So verbindet sich wieder das KopftHEMA mit dem Prädestinationsproblem.

Nicht nur tritt ein, was Schadau sich auf der Hochzeit für seine eigene Geschlechtsrollenzukunft erträumte; die Pointe davon ist, daß es Gasparde ist, die sein verschüttetes Herz wieder ausgräbt. Man hat behauptet, die Handlung der Novelle sei nicht von Meyer, aber die angebliche Vorlage, die *Chronique du règne de Charles IX* von Prosper Mérimée, ist eine billige Räuberpistole, ganz ohne Meyers Motive. Das Duell hat dort eine Kokotte zum Gegenstand, keine edle Calvinistin. Meyers Gasparde aber ist eine Schöne Seele, als Schadau ihr begegnet. Sie ist so entrückt von allem Irdischen, daß sie nicht einmal im Religiösen teilhat an den erscheinenden Institutionen: sie lebt unmittelbar zu Gott. Das zeigt sich nicht nur in ihrem Geständnis, daß sie den eigenen Pastor beim Predigen nicht versteht, sondern vor allem in ihrer artikulierten Gleichgültigkeit den Dogmen gegenüber. Nach der vollendet demagogischen Hetzpredigt Panigarolas gegen die Calvinisten wird sie geschildert:

Gasparde wohnte der unheimlichen Szene fast gleichgültig bei und richtete ihr Auge auf einen schönen Stern, der über dem Dache der Kapelle mild leuchtend aufstieg.

Das ist Weihnachten, Bethlehem. Für Gasparde ist Weihnachten ein Dauerzustand: in dem Stern leuchtet für sie das Licht Gottes direkt. Daher hat sie Dogmen nicht nötig, nicht einmal die calvinistischen. Doch ist sie weder eine Susanne von Klettenberg noch eine Kellersche Anna, eher eine Mischung aus Anna und Judith, beide ganz umfassend. Anna hätte die Frechheiten Guises weder wahrgenommen noch verstanden und wäre in Paris an Kontaktlosigkeit eingegangen. Anders Gasparde: zwar verzaubert sie Schadau mit ihrer reinen Seele, die ihr aus den Augen guckt - und der arme, gemütlose Schadau interpretiert das als Familienähnlichkeit mit seinem Idol, denn er kann sich gar nicht vorstellen, warum ihre Augen so faszinierend auf ihn wirken -,

doch steht Gasparde auch im Leben. Zuerst ist sie freilich noch weltfremd, denn sie läßt Schadau das Duell unbekümmert auf den Hals, später aber wird sie ganz bürgerlich: damit ihr Mann, der frisch geheiratete, in der Hochzeitsnacht auch ja nach Hause kommt, nimmt sie ihm ein Pfand ab. Den Verlauf dieser Ehe deutet Meyer ganz zart an, wo es heißt, der aus ihr entspringende Sohn sei mit einer "blonden runden Holländerin" verlobt. Auch Gasparde ist auf dem Weg zu solch bäurischer Gesundheit. Ihr Ottilienhaftes, Heiliges ist also Schein, aber wirkender Schein. Wir sehen an ihr, wie eine Figur von einem Extrem her (der Weltabgeschiedenheit) zur Mitte findet. Dasselbe geschieht mit Schadau, in zunächst unmerklichen Stufen, dann in einer Klimax. Die wichtigsten Schritte sind dabei erstens das Ende des ersten Streitgesprächs mit Boccard, zweitens die Szene nach dem Duell und drittens die Ereignisse der Bartholomäusnacht. Bei dem Streitgespräch ist Gasparde anwesend. Nachdem Chatillon vermittelt hat: "Herr Schadau wird seinem harten Urteile über den Mariendienst in Zukunft nicht vergessen, die Klausel anzuhängen: mit ehrenvoller Ausnahme der lieben Frau von Einsiedeln" reagiert Schadau so:

"Dazu bin ich gerne bereit", sagte ich, auf den Ton des alten Mannes eingehend, freilich nicht ohne eine innere Wallung gegen seinen Leichtsinnsinn.

Daß ihm der Leichtsinnsinn auffällt, ist Sache des Kopfes. Aber sein Herz beginnt schon, sich zu rühren: er hat eine innere Wallung, noch im Zusammenhang mit Theologie, noch katholikenfeindlich. Wieder sieht man deutlich, wie das Denken affektiv besetzt ist. Als strenger Calvinist dürfte er sich auf diesen Kompromiß nicht einlassen, und schon gar nicht dürfte er lügen, was er aber tut, denn er denkt gar nicht daran, diese Klausel anzuhängen. Das zeigt sich nach dem Duell, in welchem ihm das Amulett Boccards das Leben gerettet hat. Als er davon erfährt, nennt er die Münze immer noch Götzenbild. So entlarvt ihn diese Stelle: er ist immer noch fantisch, jedoch zum letzten Mal.

Denn unmittelbar darauf ändert sich das:

"Läge ich doch lieber tot", murmelte ich, "als das ich bösem Aberglauben meine Rettung verdanken muss!"

Aber allmählich lichteten sich meine Gedanken. Gasparde trat mir vor die Seele und mit ihr alle Fülle des Lebens. Ich war dankbar für das neu geschenkte Sonnenlicht, und als ich wieder in die freudigen Augen Boccards blickte, brachte ich es nicht über mich, mit ihm zu hadern, so gern ich es gewollt hätte.

Sehr deutlich ist das: Gasparde bläst ihm die Toleranz ein, indem sie seine Emotionen entzündet, ihr Irregeleitetein korrigiert. Liebe als Überwinder, ein klassisches Motiv. Zurück vom Duell fällt Schadau dann auch in ihre Arme. Nicht Chatillons Gründe, nicht Montaignes Klugheit lösen seine Bekehrung vom Fanatismus aus, sondern Gasparde allein: durch ihre bloße Anwesenheit.

In der Bartholomäusnacht geschehen dann drei entscheidende Stufen von Schadaus Entwicklung. Die erste besteht aus der Erkenntnis der furchtbaren Folgen des Fanatismus in einer Art déjà-vu. Das geht den Kopf an: "kein Fiebertraum kann schrecklicher sein als diese Wirklichkeit." Was sieht Schadau? Den König, seinen Bruder und Katharina di Medici in einer Aura von Unheil: an ihren Gesichtern liest er ab, das Schreckliche geschehen wird. Da wehrt sich sein Innerstes: noch hat er kein Grauen gesehen, noch ist kein Schuß gefallen, noch hat er nichts in der Hand als die Verhaftung durch seinen Freund, die er nicht versteht. Dennoch erleidet er einen Anfall von Entsetzen, der ihn erschöpft. Der Traum, den er darauf hat, ist die zweite Stufe. Sie bringt die Anerkennung der Kopf-Argumente gegen den Fanatismus. Es erscheint die Göttin der Seine; sie spricht zu einer "Steinfrau, die dicht neben mir die Zinne trug, auf welcher die drei fürchterlichen Verschwörer gestanden". Die Seine beschwert sich über das Blut, mit dem sie verunreinigt wird und vermutet - bei Meyer merkwürdig genug - eine soziale Revolution: "Machen vielleicht die Bettler den Reichen den Garaus?"; die Antwort ist berühmt geworden. Sie lautet: "sie

morden sich, weil sie nicht einig sind über den richtigen Weg zur Seligkeit." Doch ist das folgende viel wichtiger. Es heist:

Und ihr kaltes Antlitz verzog sich zum Hohne, als belache sie eine ungeheure Dummheit ...

Das eine Flussgöttin redet, ist noch verständlich. Aber die Antwortende ist aus Stein und verzieht dennoch ihr Antlitz: da bröckelt etwas, da bricht etwas, nämlich Schadaus kopfhafte Sicherheit, das Starre, Versteinerte an der konfessionellen Blindheit. Bewusst kann er das noch nicht vollziehen, darum muß ein Traum ihm sagen, daß er mit dem unverständigen Fanatismus abgeschlossen hat. Kalt und steinern war er bisher, nun bricht das entzwei.

Mit dem Widerruf des Fanatismus ist seine Entwicklung aber noch nicht abgeschlossen: es fehlt der Erweis, daß seine Logik überholt wird von seinem jetzt, nachdem das Petrifizierte, Tote, sich verlebendigt hat, erwachenden Herzen: Kaum kennt er den Plan, alle Hugenotten zu töten, so erfolgt der Aufschrei der Sorge: "Mein Weib! mein armes Weib!" Daraus entwickeln sich das Altruistische in Schadau und die gesunde Aktivität, das Andere des Fatalismus. Zugleich wirft Schadau das ganze religiöse Argumentieren über Bord. Denn endlich ist er Bocard ebenbürtig: endlich kann Schadau verstehen, was die Madonna von Einsiedeln für Bocard ist, nämlich das, was Gasparde für Schadau ist. Sein Werben um Boccasards Hilfe in höchster Not beginnt Schadau mit den Worten: "Im Namen des barmherzigen Gottes" - damit hat er das Prinzip der Gnade anerkannt - "- Bei allem, was dir teuer ist" - dir: was dem andern teuer ist, macht Schadau zur Grundlage. Erst jetzt weis er überhaupt, was das heißt, teuer sein. Deshalb ist er auch als Waisenkind konzipiert. Nun aber werden die fehlenden Eltern, wird Urvertrauen ihm von Gasparde geschenkt. Im Namen von Boccasards Vater und Mutter bittet er diesen um Freiheit. Treulich notiert dieser Schadaus Kopfflosigkeit: "Du bist von Sinnen" - "Nimm Vernunft an!" - er appelliert jetzt fälschlich an Schadaus Kopf, an intellektuelle Einsicht. Doch Schadau dreht den Spieß um und appelliert

an Boccasards Liebste: "Im Namen der Mutter Gottes von Einsiedeln!" - da kann Bocard sich nicht mehr wehren und hilft Schadau, Gasparde zu retten und findet dabei den Tod. Dieser Anruf der Mandonna kann als beides gelesen werden: als Durchbruch religiöser Toleranz und als Vergleichgültigung von Konfession, was sich unterscheidet.

Dem logischen Fanatismus ist die Schöne Seele als sein Anderes gegenübergetreten, wie er der Schönen Seele gegenübertrat. Beide ziehen das Andere in sich hinein und verwandeln sich ihm an. Es entsteht eine unverkrampfte, tätige, bürgerliche Religiosität ohne Dogmen. Das ist das Einander-Aufheben der beiden extremen Standpunkte, die dialektische Negation, die ich herausholen wollte. Doch bleibt noch eines rätselhaft: der Tod Boccasards.

Dieser Tod ist vielleicht das Aufregendste an der ganzen Novelle. Bevor ich abschließend auf ihn und seine Implikationen komme, fasse ich zusammen. In Schadau und Gasparde entwickelt sich das Einseitige zur mesotes, zur Mitte, zum rechten Maß. Die Theodizeefrage, angesichts der Bartholomäusnacht dringlicher als durch das Erdbeben von Lissabon, wird von Meyer positiv beantwortet: er zeigt, wie nur in diesem Grauen, durch dieses Grauen der Weg zum friedlichen, blonden, runden Leben der Mittel-lage geöffnet werden kann, in reicher Zeit ein Weg zum guten Normalen. Darin, daß sie die Helden nicht überhöht, sondern bürgerlich bleiben läßt, und auf alles Absolute, auch die absolute Toleranz verzichtet, ist sie eminent dialektisch, indem sie keine Idealzeit als Endlösung anbietet. Undialektisch ist sie freilich auch: im Tode Boccasards wird der Prädestination Vorrang vor der Gnade gegeben. Weithin gilt die These, daß die Handlung sowohl nach katholischer als auch nach calvinistischer Theologie aufgeht, übrigens auch nach dem gesunden Menschenverstand. Ob es sich bei dem zentralen Wunder (der Rettung Schadaus im Duell) um einen direkten Eingriff der Madonna handelt, ob das eine calvinistisch prädestinierte Panzerung ist oder bloß Zufall, das ist nicht entscheidbar. Wohl aber sieht der Blitzstrahl, der Schadau in die Herberge zurückzwingt, wo er Bocard, Chatillon und Gasparde kennenlernt, sehr prädestiniert aus. Könnte er

nicht aber auch ein Gnadenwunder sein?

Dem widerspricht aber Boccards Tod. In der Literatur sterben ja immer die, deren Sache die falsche ist. Ich weiß, daß es da Ausnahmen gibt. Warum aber hier die Verwerfung des Katholizismus? Warum darf dagegen der Fechtmeister weiterleben? Ist Boccard überflüssig, nachdem er Schandau und Gasparde gerettet hat? Oder stirbt er in Gnade, im Augenblick der Erfüllung? Oder muß der gerechte Katholik sühnen, was seine Glaubensgenossen den Calvinisten antun? Jedenfalls läßt Meyer ihn sterben, und nicht bloß weil er den durchschossenen Hut als Aufhänger braucht. Am wahrscheinlichsten ist, daß Boccard sterben muß, weil er zu rein, zu künstlich und absolut tolerant, zu modellhaft ist. Das würde meine Analyse bestärken, daß es Meyer nicht auf Endgültiges, sondern nur auf Schritte im historischen Prozeß ankommt.

Inmitten des Chaos verwirklicht sich inselhaft Menschlichkeit, aber lebenskräftige. Das ist ein Hoffnungsstrahl, der die Theodizee selbst für die Bartholomäusnacht rettet. Die große Katastrophe gebiert bürgerliche Normalität, die schlicht weiterlebt und Söhne zeugt, die weitermachen.

Man wird Meyer nicht vor dem Vorwurf retten können, daß er die strukturellen Probleme seiner Zeit missachtet hat. Solch blind klassenkämpferische Kritik sieht aber daran vorbei, daß es auch Wege gibt, Aktualität zu erreichen, ohne Industrie-reportagen zu schreiben. Meyer hat aus dem Strom Hegelscher Gedanken im 19. Jh. einen äußerst modernen Strang herausgepickt und aufbewahrt: die unideologische Dialektik der Geschichte ist in dieser Novelle gestaltet.⁴

ANMERKUNGEN

1. Das Manuskript dieser Interpretation der Novelle lag einem Vortrag zugrunde, den ich am 22.09.1979 vor dem Siebten Südafrikanischen Germanistentag in Johannesburg hielt. Dort trug ich eine etwas theoretische Einleitung vor, deren Text ich hier für Interessierte wiedergeben möchte:

Daß es sich beim *Amulett* um Meyers "schwächeren Erstling" handle, daß diese Novelle "qualitativ keine der großen späteren Leistungen" erreiche - solche Bemerkungen verärgern: sie halten das Ideal vom Kraftgenie hoch, machen Figürliches zum Kriterium wie die Zahl der Rahmen. Die chronistische Fiktion sei "dem Werk nicht einkomponiert, sondern nur als Randnotiz mitgegeben" (Kindler p. 1005b). Dabei haben wir die schönsten Rahmentricks gerade in solchen Novellen, die mindestens einen Rahmen dementrieren, wenn z.B. der ursprüngliche Überlieferer des *Schimmelreiters* dem berittenen Gespenst selber begegnet, oder wenn, was als Rahmen begann, plötzlich in die Handlung tritt, wie im *Blonden Eckbert*.

Ob dergleichen aber just den Wert der Dichtungen ausmacht, wäre nur von Bedeutung, wenn das Werten selbst noch sinnvoll wäre. Scherers Programm der Nüchternheit wollte es als Phrase verbannen. Doch Oberlehrertum ist zählebig. Tucholskys Musterschulaufsatz über Hitler und Goethe hat das würdigende Geschwafel ein für alle Mal denunziert, dennoch wuselt es fort: in der Vorstellung davon, dieser sei frühvollendet gewesen, jener aber habe das Geschäft erst lernen, wie ein Boxer seine Form erst finden müssen. Nicht nur mit Dichtern geht man so zu Werke, auch Philosophen reicht man diesen Becher. Kants "vorkritische" Schriften tragen, so genannt, ein peioratives Odium. Dabei steht in ihnen schon der halbe Hegel, nämlich in der Schrift über die negativen Größen. Ich möchte den sehen, der heute an den "vorkritischen" Kant heranreicht. Die Kehrseite davon, das Aufwerten des Kuriosen wie Leibnizens Ahnenforschung, die neben die Theodizee gestellt wurde, ist nichts prinzipiell davon Unterschiedenes, sondern entweder schlicht die andere Seite dieser Münze, oder doch wenigstens ihr schlechtes Gewissen. Text ist Text, basta.

Demnach kann es erzähltechnische Schwächen gar nicht geben. - Nanu? - Aber dafür soll hier gar nicht geredet werden. Das Triviale unterscheidet sich vom anderen durch die Mimikry ans Erwartete. Erwartung aber ist seit Lessing von der Schwindsucht befallen, seit Wagner und Baudelaire von der galoppierenden. Erwartung ist ein fait social, lenkt sich jedoch durch ökonomische Zwangsvernunft selber, über die Köpfe der Erwartenden hinweg. Dem geben übrigens die Intentionen von Jost Hermand und Hans Robert Jauss nach, die mit dem statistischen Argument sich für das interessieren wollen, was die vielen lesen. Solche Ratifikation des Untergangs des Abendlandes agiert kulturfeindlich. Das strickt auch mit am Verfall des Deutschunterrichts, der immer mehr verlernt, den Blick in die Tiefe vorzumachen: auch in der Bunzreplik, wie Walser sie nennt.

Also müssen wir doch festhalten an den Kriterien der immanenten Wertung? Wohl kaum. Dichte, Konsequenz, Deutbarkeit und dergleichen sind in sich selbst nichts: sind überhaupt nichts. Wer meine Arbeiten seit einiger Zeit verfolgt hat, weiß, daß ich eine Sorte von Interpretationen höchst merkwürdig finde, nämlich die, die werkimmanent vorgehen und trotzdem Erkenntnisse über Gesellschaftliches gewinnen, das

Eine Interpretationshilfe

(Günter Dedekind)

dem Text transzendent zu sein scheint. Ich habe eine neue Merkwürdigkeit an ihnen entdeckt: sie sind zumeist voll übelsten Gelehrtenlobs. Schön deutlich ist das in der Kafka-Literatur, aber auch über Goethen wurde so gearbeitet, wie ich anderswo gezeigt habe. Solche Untersuchungen ermitteln den gesellschaftlichen Gehalt der jeweiligen Dichtung. Diese Studie widmet sich neben der allgemeinen Schimpferei auf Sekundärliteratur der Frage, was der gesellschaftliche Gehalt einer realistischen Novelle sein kann. Ich möchte zeigen, daß diejenige bürgerliche Freiheit, an der Keller verzweifelte, für Meyer in einer äußerst problematischen und prekären, auch vorübergehenden Form zwar, aber doch als möglich und erreichbar galt.

2. Man macht sich das folgende am besten an einem Beispiel klar. Ist der Zustand A die bürgerlich/kapitalistische Gesellschaftsform, so ist der Grundwiderspruch in A die Existenz der nicht-bürgerlichen, ja anti-bürgerlichen Klasse der Proletarier. Das heißt, die bürgerliche Gesellschaft kann nur bestehen, wenn sie ein ihr feindliches Element in sich enthält. Die Proletarierklasse ist demnach das non-A in A. B wäre dann der Zustand nach der Revolution, die Klassenlose Gesellschaft, bei der für Marx die Geschichte der Revolutionen aufhört.
3. Alle Zitate aus der historisch-kritischen Ausgabe von Meyers Sämtlichen Werken. Band II, ed. A. Zäch. Bei der Kürze des Textes erübrigen sich Stellennachweise.
4. Die Hegelforschung ist, wie ich auf dem 13. Internationalen Hegelkongress in Belgrad feststellen konnte, gerade erst dort angekommen, wo Meyer schon lange war. Sie unternimmt die ersten Schritte, Hegel so zu lesen, daß übrigbleibt, was die Teleologie in der dialektischen Tradition verdorben hat.

Schon Theo Vater stellte in seinem 1962 erschienen Aufsatz "Das Komische und der Humor" fest, daß der Behandlung heiterer dichterischer Werke im Deutschunterricht nur ein schmaler Sektor gegönnt sei. Man wird ihm wohl auch recht geben müssen, daß die Gründe dafür nicht allein darin zu liegen scheinen, daß die Zahl der heiteren Werke von Rang gering seien im Vergleich zu den Dichtungen ernsten Charakters, sondern auch darin, daß die Fülle der Untersuchungen über alle Erscheinungen des Heiteren in der Literatur eher zur Verwirrung als zur Klarheit in diesem Bereich geführt hätten.¹ Dennoch würden die Schüler, die außerhalb der Schule viel mehr dem Heiteren des Lebens eine Bedeutung zumessen, es sicherlich begrüßen, wenn der Unterricht noch mehr durch literarische Werke heiterer Art angereichert werden könnte, gewiß nicht allein deshalb, weil das den Unterricht auflockern würde, sondern weil die heitere Welt oft als besonders lebensnah empfunden wird. Es ist daher ein glücklicher Griff, daß man sich bei dem Angebot mannigfacher zeitgenössischer Weihnachtsgedichte für Werner Bergengruens "Kaschubisches Weihnachtslied" entschieden hat, in welchem die Schüler ein völlig anders gartetes Weihnachtsgedicht kennenlernen dürfen, das im Gegensatz zu vielen zur Sentimentalität neigenden Weihnachtsliedern geradezu derb volkstümliche Züge entwickelt.

Gedichte scheinen von ihren Verfassern so angelegt zu sein, als könnten sie dem Leser aus sich selbst heraus genügen. Trotzdem sind Gedichte nicht in dem Sinn abgeschlossen und selbständig, daß sie eine isolierte Welt für sich darstellen, sondern sie spiegeln immer zugleich gewisse Erfahrungen mit realen oder irrealen Kräften, auf die sie in unterschiedlicher Weise und Absicht Bezug nehmen.² Das Lesen und Betrachten von Gedichten ist eine Form der menschlichen Kommunikation. Bergengruen, der einiger slawischer Sprachen mächtig war, bekennt sich in seinem

Schrifttum zu seiner baltischen Heimat an der Ostsee wie zur südlichen Landschaft der Schweiz und Italien. In diesen Landschaften fand er Charaktere und Vorgänge, an denen er seine christliche Grundhaltung darstellen konnte. Die Kaschuben, die in seinem Gedicht auftreten, sind ein westslawischer, im Gebiet zwischen Stolp (ehem. Pommern) und Danzig beheimateter Volksstamm von etwa 150000 Menschen, der ursprünglich an der unteren Weichsel lebte. In diesem Gebiet sind Getreide, vor allem Hafer und Roggen, die Hauptanbaugewächse. Die Gänse-, Schweine-, Schaf- und Viehzucht ist beträchtlich. Viele Kaschuben sind auch Fischer. Die Kaschuben, die Balten, wie überhaupt die Menschen an der Ostsee, sind für ihre Gastfreundschaft bekannt. Ihre Herzenswärme und ihre Innigkeit, ihre Lebensfreude und ihr mystischer Sinn, diese Wesenskräfte werden alle lebendig im *Kaschubischen Weihnachtslied*.

KASCHUBISCHES WEIHNACHTSLIED

Wärst du, Kindchen, im Kaschubenlande,
Wärst du, Kindchen, doch bei uns geboren!
Sieh, du hättest nicht auf Heu gelegen,
Wärst auf Daunen weich gebettet worden.

Nimmer wärst du in den Stall gekommen,
Dicht am Ofen stünde warm dein Bettchen,
Der Herr Pfarrer käme selbst gelaufen,
Dich und deine Mutter zu verehren.

Kindchen, wie wir dich gekleidet hätten!
Mütest eine Schaffellmütze tragen,
Blauen Mantel von kaschubischem Tuche,
Pelzgefüttert und mit Bänderschleifen.

Hätten dir den eignen Gurt gegeben,
Rote Schuhchen für die kleinen Füße,
Fest und blank mit Nägelchen beschlagen!
Kindchen, wie wir dich gekleidet hätten!

Kindchen, wie wir dich gefüttert hätten!
Früh am Morgen weißes Brot mit Honig,
Frische Butter, wunderweiches Schmorfleisch,
Mittags Gerstengrütze, gelbe Tunke.

Gänsefleisch und Kuttelfleck mit Ingwer,
Fette Wurst und goldnen Eierkuchen,
Krug um Krug das starke Bier aus Putzig!
Kindchen, wie wir dich gefüttert hätten!

Und wie wir das Herz dir schenken wollten!
Sieh, wir wären alle fromm geworden,
Alle Kniee würden sich dir beugen,
Alle Füße Himmelswege gehen.

Niemals würde eine Scheune brennen,
Sonntags nie ein trunkner Schädel bluten,
Wärst du, Kindchen, im Kaschubenlande,
Wärst du, Kindchen, doch bei uns geboren!

Dieses Gedicht entstand im Jahre 1927 und wurde von Bergengruen in eine Gedichtsammlung *Die verborgene Frucht* aufgenommen, die 1938 erschienen ist. Die entscheidende Anregung für das Gedicht soll Bergengruen von einem kaschubischen Weihnachtslied erhalten haben, das er durch eine kaschubische Hausangestellte seiner damals in Danzig lebenden Eltern kennenlernte.³ In den Zeitschriften, die Kaschubisches druckten, wurden immer wieder kaschubische Weihnachtslieder mit geringen Textvarianten veröffentlicht. Alle Fassungen, bis auf eine stilisierte Nachdichtung von dem Schriftsteller Alojzy Budzisz, sind in polnischer Sprache nachgedruckt. Welche von den Fassungen Bergengruen als Quelle gedient haben mag, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Vergleicht man die ersten vier Strophen des Bergengruenschen Gedichts mit den Strophen 1, 4, 5 dieser Nachdichtung, so sind große inhaltliche Gemeinsamkeiten zu erkennen. Diese Strophen der Nachdichtung lauten folgendermaßen:⁴

(1)

1. Warum wolltest du, Kindchen, nicht bei uns geboren werden
2. In unserem festlichen und lieben kaschubischen Land?
3. Du würdest nicht auf hartem, wirrem Strandhaferstroh ruhen,
4. Du würdest in dicken Windeln und weichen Betten schlafen.
5. Niemals wärst du in den kalten Stall voller Vieh gekommen,
6. Dicht neben dem Ofen würde die Wiege auf der Kufe stehen,
8. Um dich und deine reine Mutter zu ehren.

(4)

25. Du würdest auch einen hübschen ledernen Gürtel mit einer gelben Schnalle haben,

26. An den Füßchen hättest du knallrote Schühchen,
27. Warme und mit fester Sohle, am Gürtelchen ein Knöpfchen,
28. Gestreifte Strümpfe, über den Knöcheln Strumpfbänder mit einer Troddel.
29. So, ja so, wolltet wir hier dieses Kind pflegen:
30. Morgens zum Frühstück kräftiges Brot mit Meibutter,
31. Mittags Rauchfleisch und Brühnudeln,
32. Aber zum Abend Pellkartoffeln mit Hering und einem Topf saurer Milch.

(5)

33. Gemüse, Salat und Eierkuchen mit Schnittlauch im Frühjahr,
34. Beeren und Reis mit Zucker und Zimt
35. Im Sommer; im Herbst Gänseklein und Gänseschmalz,
36. Im Winter Backobst, Pilze und Klöße.
37. Und täglich einen Krug kräftiges Bier aus Putzig
38. Lachs, Aal, Rauchfleisch, Meerrettich und Pfeffer,
39. Blanke Würste und Schinken, soviel du nur möchtest,
40. Du würdest so groß werden wie ein strammer Holzfüßler.

Eine vergleichende Betrachtung gewährt einen Einblick in die sich vollziehende inhaltliche und formale Verdichtung, die der Stoff in der Bergengruenschen Fassung erfährt. Im Gegensatz zu den acht Vierzeilern von Bergengruen setzt sich das kaschubische Gedicht aus sechs Achtzeilern zusammen. Die Zeilen der Nachdichtung von Kudzisz sind länger und neigen zur epischen Breite. Die Freude des Schenkens kommt darin noch mehr zum Zuge, eine größere Menge von Gaben wird aufgezählt, die dem Kind zuteil geworden wäre, hätte seine Geburt im Kaschubienlande stattgefunden. Die Aussagekraft wirkt durch die breitere Ausmalung stellenweise noch stärker als in der strafferen Fassung von Bergengruen. Das Bergengruensche Gedicht erhält in seiner schlichten Sprache und in der knappen Skizzierung der einzelnen Bilder etwas Volksliedhaftes. Es ist bezeichnend, daß der Herodesmord und die Kreuzigung, die in der zweiten und dritten Strophe des kaschubischen Gedichts mitten in die Weihnachtsidylle hineinragen, bei Bergengruen völlig fehlen.

Der Text läßt sich im Sinn der Erlebnispädagogik erschließen, denn das Weihnachtsfest ist bei den Schülern meistens noch unbefragte Sitte. Auch die Schüler im 9. und 10. Schuljahr erwarten von diesem Tag etwas, was ihnen Freude macht und sind ihrerseits bereit, anderen eine Freude zu machen. Daß sie dabei

in Wirklichkeit häufig schon an der Kommerzialisierung des Festes teilnehmen, ist ihnen in der Regel noch nicht bewußt. Der Unterricht kann mit einem Vergleich verschiedener Arten des Weihnachtsfeierns heute einsetzen. Er wird sich dabei an dem orientieren, was die Schüler über das Feiern bei sich zu Hause berichten oder bei anderen Menschen beobachten. In dieses einleitende Gespräch sollte die Weihnachtsgeschichte von Lukas einbezogen werden, um die Schüler vom eigenen Erleben über die Weihnachtsbotschaft zum eigentlichen Sinn des Weihnachtsfestes hinzuführen. Dabei müßten vor allem die ärmlichen Verhältnisse der Geburt des Christkinds, symbolisiert durch Krippe und Stall, und das Heil, das diese Geburt für die Menschheit bedeutet hat, in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden: Es mag für viele Schüler ebenso schwer wie für die Kaschuben im Gedicht nachzuempfinden sein, was es für die Zeitgenossen von Lukas bedeuten mußte, daß der Friedensherrscher, der Sohn Gottes, ein armes, machtloses Kind in der Krippe eines Stalles sein sollte, denn das Weihnachtsgeschehen erreicht sie eingebunden in verharmlosende öffentliche und häusliche Feierlichkeiten. Eine Vertiefung des Weihnachtserlebnisses kann dadurch erzielt werden, daß man sich auf ein bekanntes Advents- oder Weihnachtslied mit thematischen Berührungspunkten zu dem Bergengruenschen Gedicht besinnt. Ein solches Lied ist zum Beispiel "Macht hoch die Tür", das in evangelischen und katholischen Gesangbüchern steht und möglicherweise zur Weihnachtszeit von manchen Deutschlehrern mit den Schülern gesungen wird. Dieses Lied kündigt von der rechten inneren Einstellung zum Empfang des "Herrn der Herrlichkeit" und stellt einen geeigneten Hintergrund dar, vor dem das "Kaschubische Weihnachtslied" in seiner Besonderheit erst erkennbar wird. In den afrikaanschen und englischen Gesangbüchern gibt es gewiß ähnliche Lieder, die die meisten Schüler kennen. Selbstverständlich kann es im Rahmen des literarischen Unterrichts im 9. und 10. Schuljahr nicht darum gehen, eine detaillierte Analyse dieser Texte vorzunehmen, sondern das Gespräch sollte sich auf die Grundaussage der Texte konzentrieren, um die erwartungsvolle Stimmung erfahrbar zu machen. Fragen, wie zum Beispiel: Wer spricht? An wen wendet sich das Lied? Was ist

die Absicht der Liedaussage? sollten dabei berücksichtigt werden.

Der richtige Vortrag ist für die Erstrezeption dieses Gedichts ein wesentlicher Aspekt. Das Gedicht wird vom Lehrer laut vorgelesen. Es folgt ein (stilles) Einlesen durch die Schüler. Jutta Schutting hat auf vier Seiten in wenigen Perioden klarzumachen versucht, was sie darüber denkt, wie Gedichte gelesen werden sollen.⁵ Für sie wäre der Idealfall, wenn der Sprecher die Gedichte so lesen würde, wie der Dichter selbst sie läse, wäre er nicht durch Artikulations- und Atemschwierigkeiten behindert und verspürte er nicht Hemmungen, selbst seine Gedichte vorzutragen. Solche Hindernisse sind gewiß Ausnahmen. Unvergeßlich ist mir die Vortragsweise Paul Celans geblieben⁶: die Innigkeit seines sanften, ruhigen Tonfalls, als entstünden seine Verse im Augenblick seines Sprechens. Jutta Schutting weist darauf hin, das man Gedichte weder mit einer feierlich abgedunkelten Stimme lesen sollte, um Geheimnisse vorzutäuschen und die innere Stimme des Dichters nachzuahmen, noch sollte man Lyrik banalisieren, indem man beim Sprechen den Eindruck der Spontaneität und Improvisation wecken möchte, sodaß es sich so wenig wie möglich nach einem Gedicht anhört, als wären Gedichte nicht bis ins einzelne und letzte durchkalkuliert.

Es ist hier nicht meine Absicht, den Sprecher des "Kaschubischen Weihnachtsliedes" auf einen bestimmten Sprechgestus festzulegen, dennoch möchte ich einige Hinweise geben, worauf man beim Vortragen des Gedichtes achten müßte. Die Sprechbewegung muß natürlich sein und sich von dem ruhigen Rhythmus des Gedichtes tragen lassen. Der Atemspannbogen erstreckt sich jeweils über eine Zeile. Die Hebung am Anfang der Zeilen hält das Sprechtempo etwas auf, sodaß die Bewegung kaum in einen lebhafteren Fluß gerät. Der Tonfall ist abwärts gerichtet, sinkt aber nicht auf einen Tiefton, sondern bleibt eher in einer mittleren Lage in der Schwebe. Niemand wird alle fünf Hebungen gleichmäßig stark betonen, denn das würde zum "Klappern" führen. Einige Silben derjenigen Wörter, die für

den Sinn besonders wichtig sind, werden stärker betont als die anderen. Durch eine sinnvolle Betonung des literarischen Gehalts kann der Lehrer beim Lesen von Anfang an auf wesentliche Elemente der Substanz des Textes lenken. Das Gedicht kann selbstverständlich auch von Schülern vorgetragen werden, die die Technik des Lesens beherrschen.

Das Gedicht ist in seinem äußeren Vorgang leicht verständlich und bietet auch sprachlich nicht allzu große Schwierigkeiten. Es erscheint dem Leser zunächst als eine Reihung von zahlreichen Bildern, doch ist im Ganzen ein klar gegliederter Bau zu erkennen. Die Bilder sind zu Bildkomplexen zusammengesetzt. Immer je zwei Strophen bilden eine Sinneinheit, sodaß das Gedicht wie eine einfache, knappe Erzählung mit Einleitung (Strophen 1-2), Mittelteil (Strophen 3 - 4 und Strophen 5 - 6) und Schluß (Strophen 7 - 8) anmutet. In der Einleitung oder Exposition werden die Schüler die Spannung erkennen zwischen der historischen Wirklichkeit des Christkinds, das in großer Armut geboren wurde, und der unrealen Sphäre, wie es wäre, wenn das Kind bei den gastfreundlichen Kaschuben zur Welt gekommen wäre. Es hätte dann nicht auf Heu in einem Stall liegen müssen, sondern man hätte es wohligh auf weichen Daunen an einem warmen Platz am Ofen gebettet. Mit frommer Würde wäre es empfangen worden, der Herr Pfarrer, die zentrale Persönlichkeit des kaschubischen Dorfes, hätte dem Kind persönlich seine Aufwartung gemacht. Das das Kind bei den Kaschuben keinerlei äußere Not hätte leiden brauchen, drücken auch die Bilder in den Strophen 3 - 6 aus, in denen das Kind mit einer Fülle von irdischem Segen geradezu überschüttet wird. Während in den Strophen 3-4 die wärmsten und besten Kleidungsstücke aus der Garderobe der Kaschuben aufgezählt werden (Schaffellmütze, pelzgefütterter Mantel von kaschubischem Tuch, Gurt, rote Schuhchen mit Nägelchen verziert), sind es in den Strophen 5-6 die schmackhaftesten Gerichte aus der kaschubischen Küche (weißes Brot mit Honig, Butter, Schmorfleisch, Gerstengrütze, Tunke, Gänsefleisch, Kuttelfleck mit Ingwer, Wurst, Eierkuchen, Putziger Bier). Einige Wörter, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten mögen, sind: Daunen (sehr weiche Kissen und Decken aus Gänse- oder Entenflaumfedern),

Schmorfleisch (im zugedeckten Topf langsam geschmorter Braten), Grütze (Art Brei), Kuttelfleck (zerschnittenes Eingeweide vom frisch geschlachteten Tier), Ingwer (Art Gewürz) und Putzig (Kleinstadt an der Danziger Bucht). Bei der Besprechung der Diminutive, die dem Gedicht einen seltsam fremdartigen Klang verleihen, kann darauf hingewiesen werden, daß bei Bergengruen solche typisch osteuropäischen Spracheigenheiten häufig vorkommen. Die aufgezählten Dinge sind nicht hierarchisch geordnet, das Kleine hat den gleichen Wert wie das Große, was der Überzeugung der Kaschuben entspricht, daß vor dem göttlichen Kind alle Dinge gleich sind. Aktiv hätten die Kaschuben sich im gemeinsamen "Wir" auf das große Ereignis der Geburt des Christkinds eingestellt. Sie hätten dem Kind nicht nur all die schönen Gaben gebracht, sondern es auch selbst "gebettet", "gekleidet" und "gefüttert". Bild und Vorgang werden in diesem Sinn vom Pulsschlag des Verbuns geprägt, das allein zwanzigmal am Versende steht.

Bergengruens Dichtung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Irdischem und Ewigem. Von der Ewigkeit her erhält das irdische Geschehen auch in seiner Fragwürdigkeit seine Richte. Das äußere Geschehen der Exposition und des Mittelteils wird in den beiden Schlußstrophen zum inneren Geschehen. In der Geburt des Kindes liegt die Heilsbotschaft, die an alle Menschen ergeht. An dem Beispiel der Kaschuben, die dem Kind ihr ganzes Herz schenken wollten und dadurch Frieden erfahren würden ("Sieh, wir wären alle fromm geworden,/Alle Knie würden sich dir beugen, /Alle Füße Himmelswege gehen."), der eine heilsame Auswirkung auf das Zusammenleben in der Gemeinschaft hätte ("Niemals würde eine Scheune brennen,/ Sonntags nie ein trunker Schädel bluten,-") kann der Leser des Gedichts lernen, wie auch ihm dieses Heil zum Ereignis werden könnte.

Die Schüler werden es sicherlich als merkwürdig oder komisch empfinden, daß dem Christkind völlig unangemessene Dinge versprochen werden. Was die Kaschuben schenken würden, paßt doch nicht zu einem Neugeborenen. Gerade aber in der Konsequenz, mit der die komische Inkongruenz durchgehalten wird, liegt ein besonderer Reiz des Gedichts. Mit dem Stilmittel der Über-

häufung sollen die besondere Zuneigung und Verehrung der Kaschuben zum Ausdruck gebracht werden. Nicht der Verwendungszweck der Gaben ist für die Kaschuben das Entscheidende, sondern allein der Umstand, daß sie damit jenen Gast, den sie als ihren Heilbringer erkannt haben, auf ihre Weise huldigen möchten. Durch das Wort "Kindchen", das in dem Gedicht immer wiederkehrt, wird die erlösende Tat Gottes besonders hervorgehoben. Die Kaschuben empfinden sich als die Beschenkten, und aus der Heilsgewißheit wächst die Freude des Schenkens. Der Dichter versagt sich jeder Reflexion, dennoch darf der Anschein der Objektivität den Leser nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hier um eine fiktive Wirklichkeit handelt, die der Dichter mit einer bestimmten Wirkungsabsicht gestaltet hat. Der komische Konflikt wird überdeckt durch den Humor eines Dichters, der ein ungewöhnliches Gespür für Menschen und Situationen hatte, der die Welt mit ihren Unzulänglichkeiten bejaht und dessen Liebe zugleich das Regelwidrige einschließt. Der verständnisvolle Humorist geht eindringlich auf die Art und Weise ein, wie die Kaschuben das Christkind mit den normwidrigen Gaben beschenken wollen, denn er weiß, wie ernst und ehrlich ihre Absichten ausgesprochen dann sind, wenn sie in ihrer traditionellen Form bekundet werden.

In der Form drückt sich auf subtile Weise die Glaubenserfahrung der Kaschuben aus: ihre Betroffenheit über das Wunder der armseligen Geburt des Christkinds, ihre Sehnsucht und ihre verhaltene Zuversicht. Eine menschenwürdige Geburt hätten sie dem Kind von ganzem Herzen gegönnt. Sie hätten ihm ein Stück Geborgenheit schaffen wollen, in einer Grundstimmung der Heiterkeit, der Zärtlichkeit und Wärme. Sprachlich wird diese Stimmung beschworen durch die Vielheit der aufgezählten Dinge und durch die zärtlich beschwörenden Diminutive. Auf besondere Weise wird die Stimmung suggeriert durch die (schwebende) Tongestalt des Gedichts, die aus einem immer wiederkehrenden Wechselspiel von hellen I-, E-, EI-, Ü-Lauten und warmen, dunklen U-, O-Lauten entsteht, durch die Alliterationen, wie durch die weichen, weiblich ausklingenden Versenden.

Bei der Erarbeitung der Tongestalt muß darauf hingewiesen werden, daß nur die betonten Silben ins Gewicht fallen. Die Sehnsucht wird nicht nur gegenwärtig in der Intimität der Zwiesprache zwischen "wir" und "du", sondern vor allem auch in der konjunktivischen Sprache, die das ganze Gedicht prägt. Die Schüler, denen die Aussagemöglichkeit des Konjunktivs durch den Grammatikunterricht bekannt ist, werden erkennen, daß die aufgezählten Bedingtheiten in den Strophen dieses Gedichts gebunden sind an die Unbedingtheit des fast klagenden Wunschsatzes "Wärst du, Kindchen, im Kaschubenlande, / Wärst du Kindchen, doch bei uns geboren!", der das ganze Gedicht umschließt und den transparenten Bezug zu dem Unbegreiflich-Geheimnisvollen des himmlischen Kindes herzustellen versucht. Die Ehrfurcht vor dem Kind und die Verhaltnenheit der Zuversicht werden getragen durch den gedämpften, fünfhebigen Trochäus, der nur in Zeile 11 variiert. Kola und Zeilenende fallen zusammen, was die Pausen verstärkt und das Gleichmaß hervorhebt. Nicht zuletzt wird die nicht drängende Bewegung durch die vielen Kehrreime bestimmt, die nicht allein das Gedicht einrahmen, sondern auch als Rahmen der zusammengehörigen Strophen 3-4 und 5-6 fungieren. Im Zusammenspiel all dieser Elemente wird der verlangsamte, einlullende Rhythmus vermittelt, wie er dem Wiegenlied eigen ist. Der Widerspruch zwischen dem heiteren, aufgelockerten Inhalt des Gedichts und dem bezwingenden, verhaltenen Rhythmus schafft jenen Eindruck des Schwebenden, der sich aus der Spannung zwischen Irdischem und Heiligem ergibt.

Zu den Aufgaben des Literaturunterrichts gehört der Vergleich. Durch eine vergleichende Betrachtung können die wesentlichen Eigenarten des Gedichts um so deutlicher erkannt werden. Der Lehrer wird selbst entscheiden müssen, ob ein Text sich vom Thema oder von der Struktur her vergleichen läßt. Die Textreihe sollte nicht so umfangreich sein, daß der Einzeltext zugunsten eines relativierenden und kritischen Vergleichs vollständig zurückgedrängt wird, wodurch jene Funktion der Literatur nicht befriedigend erfüllt werden kann, die zunächst für den Heranwachsenden wichtig ist: "ein Stück Ausblick auf

noch nicht oder nicht so Erfahrenes zu sein, eine Form der Teilnahme an fremder Existenz, eine Möglichkeit vorläufiger Sinnorientierung, ein Anlaß zu emotionaler Entfaltung"? In der von Kurt Pahlen herausgegebenen Sammlung *Die schönsten Weihnachtslieder aus der ganzen Welt*⁸ bietet sich eine Reihe von ausgelassenen Liedern zum Vergleich an, die von der deutschen Weihnachtsinnerlichkeit abweichen. Erwähnt seien vor allem die zupackend rhythmisierten Lieder aus der spanischen Provinz Katalonien, aus Mittel- und Südamerika. Die Lieder sind jeweils zweisprachig gedruckt. Neben dem Klaviersatz werden auch Griffbezeichnungen für Gitarre angegeben. Eine andere Sammlung, die zu empfehlen wäre, ist *Das große Buch der Weihnachtslieder*⁹, das im Schlußkapitel *Lieder unserer Nachbarn* Melodien aus Nordamerika, England, dem Elsaß, aus Polen und der Tschechoslowakei anhängt. Zum Schluß seien zwei moderne Gedichte erwähnt, die sich zu einem thematischen Vergleich mit dem Gedicht von Bergengruen gut eignen:

ADVENT (René Peter)

Nebellichter tasten
kalt über gelbe Fassaden
Stoffpuppen locken:
Kaufe früher
schenke froh
Hoch oben ein Stern:
Ratsherren-Bräu

DEZEMBERNACHT (Marie Luise Kaschnitz)

Feldhüter haben in einem Gerätschuppen
(Steckrübenacker, Pflaumenbäume, Flußwind)
eine Geburt aufgespürt, hier unzulässig.
Flüchtlinge gehören ins Lager und registriert.
Der Schafhirt kam dazu, ein junger Mann
Der ging mit einem Stecken übers Mondfeld.
Sein Hund mit Namen Wasser sprang an der Hütte hoch.
Ein Alter drinnen gab Auskunft, er sei nicht der Vater.
Die Feldhüter verlangten Papiere. Das Neugeborene schrie.
Die Schafe versperrten die Straße. Drei Automobile
Ein Mercedes, ein Bentley, eine Isetta hielten an,
Drei Herren stiegen aus, drei Frauen schöner als Engel
Fragten, wo sind wir, spielten mit den Lämmern.

Spenden sie etwas, sagten die Feldhüter. Da gaben sie ihnen
 Ein Parfüm von Dior, einen Pelz,
 Einen Scheck auf die Bank von England.
 Die blieben stehen und sahen zu den Sternen auf.
 Glänzte nicht einer besonders? Ein Rauhreif fiel.
 Die kleine Stimme schluchzte noch und schwieg.
 Ein Mercedes, Ein Bentley, eine Isetta rührten sich
 Und summten wie Libellen. Der Hirte schrie
 Fort mit euch Schafen, fort mit euch Lämmern.
 Ist das Kind gestorben? Das Kind stirbt nie.

ANMERKUNGEN

1. Vater, Theo: Das Komische und der Humor. In: Der Deutschunterricht 14/5 (1962), S. 65-67.
2. vgl. Helmers, Hermann: Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig 1973, S.7.
3. Hinze, F.: Zur Quelle des "Kaschubischen Weihnachtliedes" von Werner Bergengruen. In: Zeitschrift für Slawistik 9 (1964), S.66.
4. Zitiert aus Hinze, F., S. 74 - 76.
5. Schutting, Jutta: ...liest Gedichte von...In: Literatur und Kritik, H.142 (1980), S.66-69.
6. Anlässlich der Hölderlin-Feier, März 1970, Stuttgart.
7. Kommentare und Methodische Hinweise zu TS (Texte für die Sekundarstufe). Herausgegeben und bearbeitet von Klaus Gerth und Hansjürgen Kiepe. Hannover 1979, S. 146.
8. Erschienen im Schweizer Verlagshaus, Zürich 1978. 144 S., geb., 19, 80 DM.
9. Hrsg. von Gerhard Haffner. Delphin Verlag, München 1978. 152 S., geb., 16, 80 DM. (2,33 DM = 1 R).

ETYMOLOGISCHE PLAUDEREIEN

(Hildegard Stielau)

Zusammensetzungen mit *Wind-* sind im Deutschen häufig, doch ist in vielen dieser Wörter die scheinbar auf der Hand liegende Bedeutung "Wind" irreführend. Die seit Mitte des 16. Jahrhunderts bekannte Bezeichnung *Windhund* will nicht andeuten - wie man wohl meinen sollte -, daß der Hund so schnell wie der Wind läuft. Sie ist vielmehr eine verdeutlichende Zusammensetzung oder Umschreibung (wie u.a. auch *Maulbeere* oder *Walfisch*) für älteres *Wind*, das ein Völkername ist. Die Bedeutung wäre also "wendischer Hund". *Wenden* ist die germanische Bezeichnung für die Slawen (ursprünglich die vor den Wenden in Ostdeutschland wohnenden illyrischen *Venethi* aus *uenetos* "befreundet"). Auf ähnliche Weise sind z.B. auch die Völkerbezeichnungen *Reuße* und *Wallach* zu Tiernamen geworden. Man denke an die bekannten Viehrassen in Südafrika: *Afrikaner*, *Fries*, *Jersey* usw! - Ältere Formen der Verdeutlichung in Frage sind mhd. *wintbracke* (vgl. afr. *brak!*) und *wintspil* 'Windspiel'.

Windsbraut und *windschief* sind zwei Wörter, bei denen der erste Teil der Zusammensetzung zu *winden* 'drehen, wickeln, sich wenden' (vgl. engl. *wind*) gehört und nicht zu *Wind*. *Windsbraut* (seit dem 8. Jahrhundert als *wintes prūt*, mhd. *windesbrūt*, frnhd. *wind(e)braut*) bedeutet also "Wirbelwind", der in der Volksmythologie als weibliches Wesen aufgefaßt wird, wie in gleichbedeutendem nnl. *vaerende wijf, vrouwe, moeder*, pfälz. *Windhexe*, schles. *Windin* 'Frau des Windes' (die heftiger dahinfährt als ihr Mann!). Ähnliches gilt auch für griechische und römische Sagen.

Windschief (seit dem 18. Jahrhundert belegt) bedeutet eigentlich "gewunden schief" und bezog sich ursprünglich auf Bäume mit Drehwuchs.

Das nhd. *Wimper* erscheint mhd. als *wintbrā(we)*, ahd.

wintbrāwa. Der zweite Teil der Zusammensetzung ist ahd. *brā(wa)* "Braue, Wimper, Lid", wahrscheinlich eine Vermischung von zwei idg. Wörtern. Das eine hat die Bed. "glänzen, funkeln", so wäre eine mögliche Bedeutung von *Braue* "das Zwinkernde, Blinzelnde". Das zweite Wort bedeutet "Rand, Kante". - Die Herkunft des ersten Teiles der Zusammensetzung *wint-* ist unsicher, hat aber auch nichts mit *Wind* zu tun. Einige Forscher sehen darin die germanische Entsprechung für air. *find* "Haar", gr. *ionthos* "junger Bart, Flaum". Dann würde diese Zusammensetzung so etwas wie "Haarbraue, Haarwand" bedeutet haben.

Eine Verbindung zu dem Verb *winden* ist auch nicht auszuschließen, was dann eine Bedeutung wie "gekrümmte oder sich bewegende Braue" ergäbe.

Auch *Windlicht* ist nicht das, was es zu bedeuten scheint. Dieses Wort setzt nämlich mhd. *wintlicht* "Wachsfackel" fort, d.h. eine aus Wachs gedrehte/gewundene Fackel!

Andererseits gibt es in den germanischen Tochtersprachen Beispiele für Wörter, die in der Tat von *Wind* abgeleitet sind, bei denen wir es aber vergessen haben. Englisch *window* heißt eigentlich "Windauge", d.h. Öffnung (Schlitz) im Zelt der nomadischen Ugermanen, durch die der Wind "hineinschauen" kann!

In mhd. Dichtungen kommt häufig ein Wort vor, das wir vom Afrikaans her mit Leichtigkeit verstehen können, obwohl es sich in unserer Sprache nicht erhalten hat. Es handelt sich um *urlugi/urlouge* 'Krieg, Kampf, Streit', dazu das Verb *urliegen/urlougen* 'Krieg führen, kämpfen'. In der *Maere vom Helmbrecht* heißt es z.B. Z. 653f:

*ûf eine burc kom er geriten (d.h. der Helmbrecht)
dâ was der wirt in den siten
daz er urluges wieilt ...*

(der Eigentümer der Festung führte ein kriegerisches Dasein)

Die Vorsilbe *ur-* ist nichts anderes als die Präposition *ûz* (grammatischer Wechsel r : z), in zeitlicher Bedeutung 'aus, vorbei, zu Ende'. Und der Stamm *liug/loug* ist stammverwandt mit dem lateinischen *lex, legis* 'Gesetz, Ordnung'. Die Bildung *urlugi* will also aussagen, daß die Ordnung, die auf dem Gesetz beruht, zu Ende oder vorbei ist - dann hat man den Zustand des Krieges!

Rezensionen

DEUTSCH AKTIV - EIN LEHRWERK FÜR ERWACHSENE von Gerd Neuner, Wolf-Dieter Ortmann, Reiner Schmidt und Heinz Wilms. Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich 1979.

Langenscheidts neu erschienener Sprachkursus für Ausländer *Deutsch aktiv - Ein Lehrwerk für Erwachsene* ist ein Versuch, die guten Ideen, die in der Sprachwissenschaft, der Texttheorie, der Fremdsprachen-Lerntheorie und der Fremdsprachenpädagogik in den letzten Jahren hervorgetreten sind, in der Form eines besseren und interessanteren Unterrichts darzubieten.

Wie der Titel sagt, ist es ein Lehrwerk für Erwachsene ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Die Zielgruppen sind Lehrer und Wissenschaftler, Angestellte, Geschäftsleute und andere mit freien Berufen, deren Gründe für das Deutschstudium entweder die Berufsvorbereitung bzw. Weiterqualifikation ist, oder die Vorbereitung auf ein Aufbaustudium in einem deutschsprachigen Land, oder die Vorbereitung auf das weiterführende Studium im Heimatland.

Das Werk besteht hauptsächlich aus zwei Bänden, die zum "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" hinführen. Dabei ist zu erwähnen, daß es in jüngster Zeit in Europa eine Reihe von Versuchen gegeben hat, die erzielte Beherrschung einer Sprache auf einem bestimmten Niveau etwas näher zu bestimmen. Im Lehrerhandbuch, das die zwei Bände begleitet, werden die wichtigsten Beiträge genannt:

- die Richtlinien zu den Sprachzertifikaten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, insbesondere die Beschreibung des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* durch den Verband

und das Goethe-Institut (2., neubearbeitete und erweiterte Auflage, 1977).

- Die Beschreibung eines *Threshold level* für Englisch *The Threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults* by T.A. van Ek. Council of Europe: Strasbourg, 1975).

In den obenerwähnten Arbeiten versuchen die Verfasser die Teilaspekte des "globalen Lernziels" bezüglich einer Fremdsprache mit Hilfe verschiedener Listen, in denen die jeweiligen Teilaspekte und grundlegenden Strukturen isoliert sind, zu beschreiben. Hingegen haben die Verfasser von *Deutsch aktiv* versucht, diese Teilaspekte methodisch zu integrieren. Dabei wird die deutsche Sprache realitätsbezogen und verwendungsfähig unmittelbar in ihrer Gebrauchsform vermittelt.

Das Neue in *Deutsch aktiv* besteht in dem Versuch, die methodischen Leistungen der einsprachigen, sogenannten "direkten" Methode, des pattern drills, der audiolingualen Methode variierend zu kombinieren.

Der Grundsatz, der dieser Lehrmethode zugrunde liegt, ist die möglichst effektive Integration der äußerst komplexen Konstituenten der Sprachbeherrschung. Man denke nur an Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen, Kommunikationssituationen, die Rolle der Gestik, der Mimik und der Intonation, und an sprachliche Teilfertigkeiten wie Hörenverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Die erzielte Integration kann nur erreicht werden, wenn alle Komponenten "in einem interessegeleiteten und situationsadäquaten sprachlichen und aktionalen Verhalten integriert sind" (Lehrerhandbuch 1, S.118). Der Inhalt und die Integration des Lehrmaterials in *Deutsch aktiv* sind auf Grund einer Analyse der Rollen und Sprechabsichten in Kommunikationssituationen hergestellt. Daraus ergibt sich die sach- und umgangsbezogene Beschaffenheit dieses Lehrwerks.

Das dargebotene Material umfaßt ein *Lehrerhandbuch*, ein *Lehrbuch* mit alphabetischem Glossar und einer Grammatik, ein

Arbeitsbuch mit Kontrollaufgaben und Ton- und Bildträger, die aus Cassetten, Tonbandspulen und Dias bestehen. Ein Grammatikbeiheft steht auch zur Verfügung.

Das Lehrbuch kann gegebenenfalls auch ohne das andere Lehrmaterial einen vollständigen Kursus bilden. Das Buch integriert das visuelle (anhand vieler Bilder als Verstehenshilfen) den Wortschatz, die systematische Grammatik, und viele Übungen, die das Sehen, Lesen, Verstehen und die "partner- und medienbezogene Äußerung" fördern.

Das Arbeitsbuch ergänzt die Übungsteile des Lehrbuchs, wobei das schriftliche Nacharbeiten der neuen Lehrstoffe betont wird. Hier bietet sich für Lernende die Möglichkeit, häufig selbstständig zu arbeiten. Die begleitenden Lösungsschlüssel dienen zur Selbstkorrektur. Die Aufgaben kontrollieren den Fortschritt, indem sie größere Lernabschnitte zusammenfassen.

Die Cassetten und Tonbandspulen bieten die Möglichkeit dar, alle Lehrbuchabschnitte durch ein intensives Sprechtraining zu ergänzen. Diapositive begleiten die Cassetten und Spulen, und sind besonders nützlich für die Projektion der visuellen Elemente des Lehrbuchs. Das Lehrbuch selbst enthält am Seitenrand jeder Seite Hinweise auf die jeweiligen passenden Ton- und Bildträger.

Nachstehend wird die Aufgliederung einer Lektion im Band 1 angeführt. Sie ist dem Werbeprospekt des Verlages entnommen, und gibt einen Einblick in die methodischen Prinzipien dieses Lehrwerks. (Siehe S. 45.)

Band 1 beansprucht die Hälfte des Weges zum Arbiturniveau zurückzulegen. Mit den Bänden 1 und 2 soll den Anforderungen des Zertifikats "Deutsch als Fremdsprache" entsprochen werden. Band 3 soll den Lehrstoff für den fortgeschrittenen Unterricht enthalten. Band 2 erscheint im Sommer 1980 und Band 3 im Sommer 1981. Das Lehrmaterial in Band 1 bietet Lehrstoff für Kleingruppen, der in ca. 30 Arbeitswochen zu je 4 Unterrichtseinheiten erledigt werden kann.

<p>A-Teil</p> <p>3-4 A-Teile</p> <p><u>Ausgangspunkt:</u> <u>Sprechabsichten</u></p> <p>Handlungsrahmen wird durch Bild und/oder einführenden Text festgelegt;</p> <p>Sprachliche Realisierung meist in dialogischer Form, jedoch keine 'Auwendigern'-Dialoge', sondern offene Form (Verzweigung/Alternativen/offenes Ende);</p> <p>Aus den auftretenden Versprachlichungsmustern entsteht eine 'Mitteilungsgrammatik', die die Grundlage der Grammatikprogression (D-teil) bildet;</p> <p>Übersichtliche Zusammenfassung der neuen Sprachformen auf jeder Seite.</p>	<p>B-Teil</p> <p>Vielzahl von <u>Übungen</u> und Vielfalt von <u>situativen Übungsformen</u>, die den <u>Sprechabsichten</u> der A-Teile zugeordnet sind;</p> <p>Ziel: <u>Üben gesprochener Sprache im Verwendungszusammenhang (funktionale Übungen, partnerbezogenes Sprechen).</u></p>	<p>C-Teil</p> <p><u>Lesetexte</u>, die auf die wichtigsten <u>Grammatikphänomene</u> der Lektion eingehen (wo immer möglich, wurden authentische Texte verwendet) und für <u>induktive Grammatikarbeit</u> ausgewertet werden können.</p>	<p>D-Teil</p> <p><u>Systematische Darstellung</u> der in den A-Teilen auftretenden <u>Grammatik (morphologisches System/Endungen in Tabellenform; Syntax in Anlehnung an Dependenz- und Valenzgrammatik);</u></p> <p><u>Vielfältige Übungen</u> zur Einübung der <u>sprachlichen Formen.</u></p>	<p>E-Teil</p> <p><u>Texte und Materialien zu landeskundlichen Themen</u> werden <u>differenziert (Prinzip der Kontrastierung)</u> dargestellt und <u>in Beziehung zur Ausgangskultur des Lernenden (Prinzip des Vergleichs)</u> gesetzt;</p> <p>Ziel: <u>Entwicklung des Leseverständnisses (vielfältige Übungen zur 'Entschlüsselung' authentischer Texte);</u> in der <u>Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen</u> Entwicklung des <u>diskursiven Sprechens (über einen Sachverhalt reden).</u></p>
--	---	--	---	---

Deutsch aktiv, Band 1, ist durchaus für Erwachsene in Anfängerkursen an südafrikanischen Unversitäten und technischen Hochschulen zu empfehlen. Vor allem ist er für Studenten, die die früher erwähnten Zielgruppen ausmachen, geeignet, insbesondere für solche Anfängerkurse, in denen die Studenten Deutsch als Ergänzungsfach etwa zur Naturwissenschaft, Volkswirtschaft oder zum Ingenieurwesen nehmen. Lernende an technischen Instituten gehören fast ausschlieslich zu den Zielgruppen dieses Lehrwerks. Da die Sprache in *Deutsch aktiv* überwiegend gegenwartsbezogen, umgangssprachlich und sachbezogen ist, ist das Lehrwerk weniger geeignet für Kurse, in denen der Hauptakzent auf dem Literarischen liegt.

IAN DRENNAN

DVG für DaF
DEPENDENZ-VERB-GRAMMATIK FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
von Marlene Rall, Ulrich Engel und Dietrich Rall. Mit einem Beitrag von Dietmar Essen. Heidelberg: Groos 1977.

In dem vorliegenden Buch haben die Autoren ein Grammatikmodell entwickelt, das sich gleichermaßen auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wie auf die linguistische Forschung berufen kann. Der Lehrer findet hier Anleitungen zur Behandlung der Grammatik im DaF-Unterricht und Erklärungen zu grundlegenden Teilbereichen. Vor allem werden Fragen der Syntax geklärt. Die syntaktischen Regeln sollen aber keineswegs Ausgangspunkt eines Lernprozesses sein, denn die Hierarchie, die die audiovisuelle und audiolinguale Methodik aufgestellt hat, soll bewahrt bleiben. Neu hinzu kommt nur "eine Phase der Bewusstmachung der syntaktischen Strukturen die erlaubt,

- (1) die Regelhaftigkeit zu erkennen und
- (2) Schülerfehler aufgrund der Regelkenntnis zu korrigieren" (S.19).

Dieses Ziel soll mit Hilfe der Dependenz-Verb-Grammatik (DVG) erreicht werden, die aus didaktischen Gründen in den beiden Hauptteilen des Buches als "Produktionsgrammatik" und als

"Identifikationsgrammatik" dargestellt wird.

Die Produktionsgrammatik strebt eine aktive mündliche Kompetenz an. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der Verbalsatz, und es werden vor allem Basisregeln gegeben, die in erster Linie für Anfänger gedacht sind.

Im zweiten Hauptteil, der der Identifikationsgrammatik gewidmet ist, wird der Regelapparat auf alle für die Schriftsprache typischen Phänomene erweitert. Hier findet man Detailregeln, die besonders bei der Lektüre syntaktisch komplexer Texte gebraucht werden. Es wird also eine passive Kompetenz angestrebt - nicht Produzieren, sondern Wiedererkennen und Verstehen.

Beide Teile bauen in strenger Progression aufeinander auf und bringen nicht eine beliebige Zahl von mehr oder weniger zusammenhängenden Regeln, sondern ein konsistentes Modell, das man sich ohne grobe Vorkenntnisse aneignen kann. Der Lehrer (und nur für ihn ist das Buch gedacht) wird damit die in der Unterrichtspraxis immer wieder auftauchenden Probleme lösen und beantworten können.

Ergänzt wird der Text durch graphische Darstellungen, die leicht und schnell an die Tafel gezeichnet werden können. Außerdem enthält jeder Teil wertvolle pädagogische Hinweise und je ein ausführliches Kapitel für die praktische Anwendung in Sprachkursen. Zahlreiche Beispiele und Erklärungen über den Aufbau von bestimmten Übungen (Permutationsübungen, Wortbildung, Syntaxanalyse etc.) sollen dem Leser eine Idee über Verwendungsmöglichkeiten der DVG im Sprachunterricht verschaffen.

Der Einsatz der DVG wäre umso begrüßenswerter, da die Möglichkeit, sich an einem konsistenten Grammatikmodell orientieren zu können, den Lernprozeß stark verkürzen kann. Das bestätigt auch Dietmar Essen in seinem Beitrag, der unter anderem sagt:

"Es hat sich darüber hinaus herausgestellt, daß die meisten Schüler Freude am bewussten Lernen und an der Arbeit mit der

DVG haben, daß sie ein Gefühl der Sicherheit in der Sprachproduktion bekommen und daß - nicht zuletzt aus dem Gefühl der Sicherheit heraus - die unbedingt auch weiterhin notwendigen Sprechübungen (auch Drillübungen) wesentlich effektiver sind als früher." (S.138)

Karl Sandner

Im Jahre 1978 hat der Hueber-Verlag (München) mit der neuen Schriftenreihe *Lehrgebiet Sprache* begonnen, in der bisher zwei Bände erschienen sind, die nacheinander kurz vorgestellt werden sollen.

Band 1: *SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDBEGRIFFE UND FORSCHUNGSRICHTUNGEN* von Helmut Gipper¹

Gipper, übrigens von der Allgemeinen Sprachwissenschaft herkommend, versteht es, in diesem Werk selbst dem sprachwissenschaftlichen Laien leicht faßlich einen relativ umfassenden Überblick über die bis heute bekannten Grundbegriffe und Forschungsweisen in der Sprachwissenschaft zu geben.

Nach einigen einleitenden Gedanken zu Sprache als Forschungsgegenstand folgt eine Darstellung der wesentlichsten linguistischen Grundbegriffe, angefangen bei den kleinsten sprachlichen Einheiten, wie etwa dem Phonem, und endend beim komplexesten Begriff, dem Text. Wichtig ist dabei, daß Gipper nicht einfach mit Definitionen herumwirft, sondern die einzelnen Begriffe vom Standpunkt ihrer Tragfähigkeit her beleuchtet. Im Rahmen der auf diese Weise beschriebenen sprachwissenschaftlichen Begriffe wird in zwei gesonderten Kapiteln deutlich unterschieden zwischen solchen, die sich als brauchbar (weil unverfänglich) und anderen, die sich als fehlleitend (weil nicht völlig stichhaltig konzipiert) erweisen.

1. Vgl. auch die Rezension Leo van der Westhuizens in diesem Heft, S.

In einem weiteren Kapitel skizziert Gipper gewisse Zusammenhänge von Mensch, Sprache und Welt; und schließlich charakterisiert er kurz die wichtigsten Forschungsrichtungen: Strukturalismus, generative Transformationsgrammatik, Soziolinguistik, Sprechakttheorie und Paralinguistik, Textlinguistik, Psycholinguistik und Neurolinguistik.

Dieses Werk stellt eine glänzende Orientierung für alle dar, die sich für Sprachwissenschaft interessieren; und das in unserer Zeit eine solche Orientierungshilfe unerlässlich ist, hängt damit zusammen, daß die Sprachwissenschaft - wie Gipper sich ausdrückt - geradezu "in einer Hochkonjunktur steht" und entsprechend "nicht alles, was publiziert wird, von gleicher Ausgewogenheit und Haltbarkeit sein" kann (S.6).

Gippers Schrift als Band 1 ist gleichzeitig als Einführung in die Reihe "Lehrgebiet Sprache" zu betrachten: Vieles was hier lediglich Andeutung bleibt, bleiben muß, soll in den folgenden Bänden auf weiterem Raum abgehandelt werden. Eine solche Spezialuntersuchung liegt schon vor:

Band 2: *SPRACHLICHE STRUKTUR UND DICHTERISCHE EINBILDUNGSKRAFT* von Günther Heintz.

Vom Thema her könnte man zunächst meinen - um eine Redeweise des Vaters von Effi Briest im gleichnamigen Roman Theodor Fontanes zu gebrauchen - "das ist ein zu weites Feld". Ein genaueres Studium dieses Werkes ergibt allerdings, daß es Heintz (von Haus aus übrigens Literaturwissenschaftler) versteht, der Themastellung gerecht zu werden.

Heintz geht dabei von einer nicht allgemein anerkannten Annahme aus, deren Richtigkeit durch seine Ausführungen bestätigt wird: Es gelingt ihm nämlich, überzeugend darzulegen, daß eine "grundsätzliche Einheit von Sprache und Dichtersprache" besteht, und "die Sprache der Possie (nicht) als Form der Abweichung, der Regeldurchbrechung" begriffen werden soll, sondern daß - als Folge davon - die Sprache selbst die in ihr liegenden "heuristischen (schöpferischen) Qualitäten für die Entwicklung

des dichterischen Prozesses" bereitstellt und damit "für die Gewinnung von (neuen) Inhaltskonstellationen fruchtbar" macht (S.10). Daß dem offenbar so ist (der Dichtersprache also nicht der Anstrich eines numinosen Andersseins zukommt), ergibt sich u.a. daraus, daß sich mit den Untersuchungsmethoden, die durch die Sprachwissenschaft entwickelt worden sind, auch speziell als dichterische Sprachgebräuche einstuftbare Erscheinungen beschrieben lassen. Wie unterscheiden sich aber diese von "gewöhnlichen" Sprachgebräuchen? Eigentlich nur dadurch, daß es sich bei ihnen um durch die Normalsprache wenigstens tendenziell bereitgestellte oder schon abgelegte, aber normalerweise von derselben noch nicht bzw. nicht mehr ausgeschöpfte Möglichkeiten handelt.

Aber m.E. gilt auch folgendes, was im Einklang mit den von Heintz vertretenen Ansichten zu stehen scheint: Auf sprachlicher Ebene manifestiert sich dichterische Inspiration durch entsprechende Entscheidungen des Dichters, wozu (bezogen auf den jeweiligen dichterischen Text) beispielsweise die Wahl des treffenden Ausdrucks oder der passenden Satzstruktur gehört. Solche Optionen gibt es zunächst einmal dort, wo die Standardsprache ohnehin Varianten zur Vergütung stellt, etwa bei einem Wortfeld; nebst diesen "gewöhnlichen" Auswahlmöglichkeiten (von denen jeder kompetente Sprecher einer Sprache Gebrauch machen kann) finden sich bei Heintz aber auch "ungewöhnliche" Optionen, wie etwa die ad hoc-Sinnveränderung eines Wortes im bestimmten Kontext.

Mit relevanten Konstituenten der Sprachstruktur als Ansatzpunkte dichterischer Optionen befaßt sich Heintz eingehend im ersten Teil seiner Arbeit; der zweite Teil behandelt das dichterische Werk in seiner Gesamtheit als Verknüpfungszone der in Teil 1 analysierten sprachlichen Strukturelemente; und der dritte Teil ist der Problematik einer linguistischen Poetik gewidmet.

Auch Band 2 der Schriftenreihe stellt einen fundamentalen Beitrag zum Verständnis des Phänomens "Sprache" dar; ungleich Band I richtet sich diese Arbeit aber an schon in die Materie

Eingeweihte, was wohl zum Teil mit der komplizierteren, das Fremdwort nicht scheuenden Diktion von Heintz zusammenhängen mag.

Rolf Grüner

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDBEGRIFFE UND FORSCHUNGS-
RICHTUNGEN. ORIENTIERUNGSHILFEN FÜR LEHRENDE UND LERNENDE
von Helmut Gipper. (Lehrgebiet Sprache, Band 1) München:
Max Heuber Verlag 1978.

Der Verfasser steckt sich das Ziel, "in einer allgemeinverständlichen Sprache zu sagen, mit welchen Fragen und Problemen es der Sprachwissenschaftler zu tun hat und wie und wozu Sprachwissenschaft heute sinnvoll von Lehrenden und Lernenden betrieben werden können". (S.6)

Eine Geschichte der Sprachwissenschaft war nicht die Absicht; dafür wird auf das Buch "Sprachwissenschaft" von Hans Arens (Freiburg/München: Alber² 1969) verwiesen.

Eine Zusammenschau der vielen Richtungen (und Richtungen innerhalb der Richtungen), die es gegenwärtig in der Sprachwissenschaft gibt, ist sehr nötig, aber bestimmt keine leichte Aufgabe. Das weiß Gipper natürlich auch: "Bedenkt man, daß noch zu Beginn dieses Jahrhunderts nur wenige Hunderte Gelehrte Sprachwissenschaft betrieben, während es heute viele Tausende sind, berücksichtigt man ferner, daß früher nur sehr wenig den Weg in die Öffentlichkeit fand, während heute fast ohne Beschränkung produziert und publiziert wird, dann muß jede Wahl auch zur Qual werden." (S.234)

Allerdings, wenn der Verfasser nicht fast dreißig Seiten (von insgesamt 226) der deutschen Lautlehre gewidmet hätte, wäre mehr Platz für andere Richtungen geblieben, die jetzt doch recht cursorisch abgefertigt werden, z.B. Neurolinguistik, Angewandte Sprachwissenschaft, Textlinguistik, oder namhafte

Sprachwissenschaftler, die überhaupt nicht erwähnt werden:
Filmore, Halle, Joan Hooper, Theo Vennemann, Saumjan.

Das Buch ist anregend geschrieben; die Gedankenführung ist zügig, unterhaltend. Das Literaturverzeichnis enthält rund 250 Titel, das Namenregister rund 315 Namen; im Sachregister kann man nachschlagen, wo im Buch man sich informieren kann über allerlei Termini: *Lexem, Sem, Semantem, Semen, Plerem*, oder was es mit der *Sapir-Whorf-Hypothese* oder dem *Thema/Rhema-Modell* auf sich hat.

Für die Handbücherei bestimmt zu empfehlen. Man freut sich auf die weiteren Bände, die diesem Einleitungsband folgen sollen, und in denen "für Schule und Unterricht besonders wichtige Problemkreise ausführlicher erörtert und mehr ins einzelne reichende Informationen und Anregungen geboten werden" sollen.

Leo van der Westhuizen

Briefkasten

Herr Hans-Peter Heubach
SF-73900 Rautavaara
kp.2
Finland

ist an einem Posten an einer südafrikanischen Universität interessiert.

Hans-Peter Heubach, geb. am 8. April 1949 in Mörath/Erft West-Deutschland, ist seit 1971 mit Aino Kaarina Korhonen, einer Finnin, verheiratet, ohne Kinder.

1955-1969 Schulzeit in Deutschland (Volksschule Mörath, Neusprachliches Gymnasium Bergheim/Erft, Otto-Hahn-Realschule, Horrem, Bez. Köln, Gymnasium, Neuss)

1969-1970 Universität Köln (Englisch, Französisch, Russisch)
1970-1979 Universität Helsinki

1976 "Candidate in the Humanities" (Bachelor of Arts)

1979 "Candidate in Philosophy" (Master of Arts)

Thema seiner "pro gradu" These:
"Umgangssprache bei Brecht. Eine pragmatische Untersuchung der umgangssprachlichen Kurzsätze in Brechts Werken "Mann ist Mann", "Die Dreigroschenoper", "Herr Puntilla und sein Knecht Matti", "Der gute Mensch von Sezuan", "Mutter Courage und ihre Kinder" und "Fluechtlingsgespräche".

Sprachkenntnisse: Englisch, Finnisch, Russisch, Latein, Holländisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Schwedisch, Portugiesisch.
(Diese sind durch entsprechende Zeugnisse bescheinigt.)

Erstes Nebenfach ist Pädagogik ("...on the foreign line (in particular international Education with emphasis on English speaking countries).")

Für weitere Informationen und Bewerbungsunterlagen steht Herr Heubach bei obiger Anschrift zur Verfügung.

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN

Titel	WERKE	Provinc	Standard	Jahr
Aus deutscher Erzählkunst (Perskor)		OVS	10	1981
Bergengruen: Der Teufel im Winterpalais		TVL	10	1980/81
Becker/Thiel: Der Lacher (Diesterweg 6351)		GMR	9	1981/82
Böll: Das Brot der frühen Jahre		Natal	10	1981
Brecht: Der kaukasische Kreidekreis (Suhrkamp)		Kapprov	9 (Mutterspr)	1980
Leben des Galilei		GMR	10	1981
Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)		Kapprov	9	1981
	Verwehte Spuren, Esperanza, Unternehmen der Wegen, Spurlose)			
Dürrenmatt: Die Physiker (Arche)		Kapprov	10	1980
"		Kapprov	10 (Mutterspr)	1981
"		GMR	10	1982
" (McMillan)		Natal	10	1981
Der Richter und sein Henker				
" (Rowohlt)		Kapprov	10	1981
"		GMR	9	1982
Fontane: Effi Briest (Ullstein)		Kapprov	10 (Mutterspr)	1980
"		GMR	10 (Mutterspr)	1982
Frisch: Biedermann u. die Brandstifter		Natal	9	1981
Goes: Brandopfer (Harrap)		Natal	9	1980
Unruhige Nacht (McMillan)		Natal	10	1980
Goethe: Faust I		GMR	10 (Mutterspr)	1982
Hebbel: Agnes Bernauer (Reclam)		Kapprov	9 (Mutterspr)	1981
Hoerschelmann: Das Schiff Esperanza. Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)		TVL	10	1980/81
Keller: Kleider machen Leute		GMR	10	1981
Lenz: Das Feuerschiff		OVS	10	1980
Der Mann im Strom (dtv)		Natal	9	1980
Das Wrack and other stories (Heinemann)		Nat/GMR	10	1980
Lessing: Minna von Barnhelm		Kapprov	9 (Mutterspr)	1980
Nathan der Weise		GMR	10 (Mutterspr)	1981
Mann: Königliche Hoheit		Kapprov	9 (Mutterspr)	1981
Tonio Kröger		GMR	10 (Mutterspr)	1980
Meyer: Das Amulett (Klett)		Kapprov	10	1980
"		GMR	9	1980
" (Reclam)		Natal	10	1981
Der Heilige		Kap/GMR	10 (Mutterspr)	1981
Moderne deutsche Kurzgeschichten (Hirschgraben)		Kapprov	9	1980
Schiller: Maria Stuart		GMR	10 (Mutterspr)	1980
Die Räuber		GMR	10 (Mutterspr)	1981
Wilhelm Tell (Reclam)		Kapprov	10	1981
Spoerl: Die Feuerzangenbowle (dtv 951)		GMR	9	1981
Der Maulkorp (dtv 299)		GMR	10	1980
Storm: Der Schimmelreiter (Harrap)		Natal	10	1980
"		GMR	10	1982



NASIONALE BOEKWINKELS BEPERK

is aangestel as die
alleenverspreiders aan die handel in Suid-
Afrika en Suidwes-Afrika van alle boeke,
kassette en klankbande van die Duitse
uitgewersmaatskappy

sprachen der welt
hueber
Max Hueber Verlag

Voorrade van alle titels wat normaalweg
plaaslik in aanvraag is, is verkrygbaar van

NASIONALE BOEKWINKELS BEPERK

Posbus 119, PAROW 7500

Posbus 9898, JOHANNESBURG 2000

Posbus 1058, BLOEMFONTEIN 9300

Posbus 95, PORT ELIZABETH 6000

Pryslyste van Max Hueber is op aanvraag beskikbaar.