

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 13

Jahrgang 1982

Heft 2

I N H A L T

H.E. Struckmann	Zur Revision des Lehrplans "Deutsch als Fremdsprache"	1
S. Skorge	Warnung vor Interferenzen. Oder: Welche Forderungen sollte man an ein Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache für Std. 6 stellen können?	8
R. Rode	Sinn und Zweck der DaF-Prüfungen. Dargestellt am Beispiel der Prüfung des Departement van Onderwys, Kaap die Goeie Hoop, Senior Sertifikaat-Eksamen, 1981	14
Rezensionen		19
R. Kußler	Gedichte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Klarstellung in eigener Sache	33
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke		46
Briefkasten		47

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 die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R 1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft sind zum Preis von R 1.00 erhältlich.

Der "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.

Redaktionschluß für das nächste Heft ist der 15. Februar 1983.

Herausgeber: Klaus von Delft (Universität O.V.S.)
Mitherausgeber: Dieter Eßlinger (Windhoek)
Rainer Kußler (Universität Stellenbosch)
Sylvia Skorge (Universität Wes-Kaapland)

ZUR REVISION DES LEHRPLANS "DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE"

(H.E. Struckmann)

In den folgenden Ausführungen sollen verschiedene Ansätze der Lehrplanentwicklung in Bezug auf das Fach Deutsch als Fremdsprache zur Sprache kommen. Wenn zunächst das Negative den Vorrang genießt, dann ist dies darauf zurückzuführen, daß der Fremdsprachenunterricht in Südafrika bislang die Entwicklungen auf dem Gebiet der Curriculumarbeit in diesem Land, aber besonders auch in Europa, kaum zur Kenntnis genommen hat.¹⁾ Gegenstand dieser Arbeit ist dann zunächst eine kurze Stellungnahme zu Esslingers Artikel "Zur heutigen Lage des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika". Dann sollen die Vorschläge des Stellenboscher Arbeitskreises kurz erwähnt werden. Abschließend werden zwei Modelle vorgeführt, die für die weitere Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts in Südafrika von Bedeutung sein könnten.

1. BEMERKUNGEN ZU ESSLINGERS REFERAT.²⁾

Die These, der Deutschunterricht in Südafrika habe eine "rückwärtsgewandte tradierende, konservierende Funktion" ist nicht haltbar und widerspricht den Entwicklungen der letzten Jahre. Auch trägt ein solches Urteil wenig zur Revision eines Lehrplans bei. Der Deutschunterricht in Südafrika hat schon immer zum Entwicklungsprozeß des Kindes einen positiven Beitrag leisten wollen. Lernziele sind immer von weltanschaulichen Motiven durchsetzt, auch das Beispielhafte in der deutschen Sprache und Kultur ist nichts Verwerfliches. Die Findung von Lernzielen, so schreibt Westphalen, "orientiert sich an den Curriculumdeterminanten Gesellschaft - Lernender - Wissenschaft."³⁾

Es gibt keine curricularen Gegebenheiten ohne entsprechenden gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Hintergrund. Lehrplanarbeit ist immer politisches Handeln, aber dieses Handeln

ist gleichzeitig am Kriterium des Schülers ausgerichtet.

Esslinger weist weiterhin darauf hin, dass Methodik und Lehrbücher sich der Entwicklung nicht angepasst hätten. Auch hier handelt es sich um ein subjektives Urteil. Wenn Esslinger dann weiter auf die Isolation des südafrikanischen Deutschunterrichts hinweist, dann geht er ganz einfach zu weit. Die Erziehungsbehörden, auf jeden Fall die Nataler Behörde, ist ständig auf der Suche nach neuen Kontakten und baut bestehende Kontakte aus.⁴⁾ Ganz abgesehen davon wird dem Schüler kaum noch eine "künstliche Idealsprache" oder ein "veraltetes Deutschlandbild" vorgesetzt. Die Aussage Esslingers, die Methodik orientiere sich an Latein oder an den amtlichen Sprachen ist mir völlig unverständlich und entspricht nicht der Wirklichkeit.

2. VORSCHLÄGE DES "ARBEITSKREISES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE"

Auch hier beschränke ich mich auf einige kurze Hinweise. Wieder einmal wird dem Deutschunterricht unterstellt, dass er Sprache als abrufbares Wissen lehre, dass Grammatik die Grundlage alles im Deutschen zu Erlernenden sei, dass die Examinatoren Grammatik als "Grammatik ohne Kontext" abfragen, dass der Lehrplan nicht der Forschung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache entspreche, dass "Neue deutsche Grammatik" an südafrikanischen Schulen vorgeschrieben sei, usw. usw. Diese Art Kritik führt zu nichts, und niemandem ist damit gedient, auch entspricht sie einfach nicht den Tatsachen.

3. DAS G.O.A.L.S.-MODELL⁵⁾

Die Lehrplanentwicklung auf dem Gebiet "Deutsch als Fremdsprache" sollte sich zunächst mit dem sogenannten G.O.A.L.S.-Modell befassen. Dieses Modell hat seinen Ursprung in England und geht von dem Standpunkt aus:

"It is wasteful and illogical to start pupils off on a course which the majority of them will not be able to complete.

Furthermore it is educationally unsound as most of the pupils give up with the negative feeling that they are not good enough to continue. It is necessary to propose goals which more pupils can reach and by doing so experience success in

language learning."⁶⁾

Das G.O.A.L.S.-Modell versucht den Fremdspracheunterricht zu konkretisieren. Es ist nicht mehr von einem 4 bis 5 Jahre Kurs die Rede, Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass jeder Lerner ein bestimmtes Niveau erreichen kann, dass dieses Niveau, d.h. also die Zielsetzung für den Schüler genau definiert wird und sich auf kommunikative Situationen aufbaut. Der Lehrplan besteht aus fünf Stufen (levels). Jede Stufe ist ein in sich abgeschlossener Kursus mit eigener Zielsetzung und eigenem Inhalt. Das Erreichen der Ziele wird anhand einer "check list" überprüft.

Beispiel: Level I

Getting to know people and getting things done

1. Say Hello to a friend or stranger
2. Greet someone (Say how are you)

Jeder Kurs wird mit Examen und Zertifikat abgeschlossen und besteht aus

1. Inhalt mit Beispielen
2. Landeskundlichen Informationen
3. Wörterliste
4. Hinweisen zum Inhalt und zur Methodik
5. Unterrichtsmaterial
6. Hinweisen zur Überprüfung.

4. DER KURRIKULARE LEHRPLAN

Was will die Curriculumreform? Westphalen gibt die Antwort: "Das Problem des Curriculums ist nicht allein das Problem einer Entrümpelung der Lehrpläne oder der Anpassung des Unterrichts an den jeweiligen Stand der einschlägigen Einzelwissenschaften. Es ist schließlich auch nicht nur das Problem der Didaktik. Dieses alles gehört dazu. Im Kern aber handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten."⁷⁾

Der curriculare Lehrplan gilt als Versuch sich von dem traditionellen, an Inhalten ausgerichteten Stoffplänen wegzubewegen. Nicht der Inhalt steht im Vordergrund, sondern das Lernziel. Man spricht daher auch von lernzielorientierten Unterrichts-

plänen. Interessant ist schon der Name: kurrikularer Lehrplan. Neues wird mit Altem verbunden. Westphalen schreibt dazu folgendes:

"Lehrplan bedeutet pauschale Unterrichtsplanung, die von übergeordneten Globalzielen ausgeht und dem Lehrer ein Sammelpaket von Stoffen an die Hand gibt, das dieser selbständig auspacken, aufteilen und verwenden muß. Demgegenüber heißt Curriculum konkrete Unterrichtsplanung, die von begründeten präzise formulierten, zusammenhängenden und nachweislich erfüllbaren Lernzielen ausgeht, diesem geeignete, genau bestimmte Lerninhalte und Unterrichtsverfahren zuordnet und schließlich Wege aufzeigt, wie die Erfüllung von Lernzielen überprüft werden kann."⁸⁾

Schon in der Form weicht der neue Lehrplan von dem traditionellen Stoffplan ab. Vier Spalten sind vorgesehen: je eine für Ziel, Inhalt, Methode (Unterrichtsverfahren) und Kontrolle, wobei die beiden ersten Spalten als verbindlich anzusehen sind.

4.1 Konkretisierung der Lernziele

Der kurrikulare Lehrplan sieht vier Lernzielebenen vor:

- (a) Leitziele - sie umfassen den obersten Bereich der pädagogischen Aufgaben und Absichten.
- (b) Richtziele - sie geben die Zielbereiche genauer an, in denen diese Aufgaben und Absichten verwirklicht werden.
- (c) Grobziele - sie beschreiben eindeutig, aber ohne Einzelheiten, die angestrebten Lernergebnisse innerhalb eines Faches.
- (d) Feinziele - sie differenzieren den Unterricht in kleinste Einzelziele, d.h. sie werden vom Lehrer anhand der Grobziele operationalisiert und erscheinen nicht im Lehrplan. (Der Freiraum des Lehrers wird hier gewährleistet).

Nur die Grobziele erscheinen im fachgebundenen kurrikularen Lehrplan.

Wichtigster Grundsatz der neuen Lehrpläne ist, daß die Unterrichtsplanung von klar definierten und begründeten Lernzielen

auszugehen hat.⁹⁾ Leitziele und Richtziele sind fächerübergreifend und sind nicht Teil des eigentlichen Lehrplans. Dieser beschränkt sich auf die Konkretisierung auf Grobzielebene, wobei die Grobziele wieder in vier Kategorien unterteilt werden: Wissen, Können, Erkennen und Werten. Für diese Zielkategorien hat das Staatsinstitut für Schulpädagogik in München eine Lernzielmatrix erarbeitet.

4.2 Inhalt

In der Vergangenheit wurde der Inhalt oft einfach willkürlich oder aber nach dem Prinzip des Klassischen (Jaeger), dem Prinzip des Exemplarischen (Wagenschein), dem des Kategorien (Klafki) oder dem der wissenschaftlichen Struktur (Bruner) ausgewählt. Der kurrikulare Lehrplan versucht das Inhaltsproblem vom Primat der Lernziele aus in den Griff zu bekommen. Stoffe sind Mehrzweckinstrumente, deren Auswahl sich an der Zielsetzung orientiert. Angegebene Inhalte sind als verbindlich zu betrachten, aber reine Stoffkataloge gibt es nicht mehr. Themenkomplexe oder Sachbereiche werden als Lerninhalte den Lernzielen gegenübergestellt.

4.3 Methode

In dieser Spalte werden dem Lehrer Hinweise betreffs Lernorganisation (z.B. Diskussion, Spiel), Methodik, Medien und Vorschläge zur Zeitplanung gegeben. Diese Spalte ist für den Lehrer nicht verbindlich.

4.4 Lernzielkontrolle

Es gilt festzustellen, mit welchem Erfolg der Schüler das Lernziel erreicht hat. Lehrer und Schüler gewinnen Einsicht in den individuellen Lerngewinn. Lernzielkontrolle ist nicht identisch mit Leistungsmessung oder Benotung, sondern dient der Diagnose und ist also ein didaktisches Hilfsmittel für den Lehrer.

4.5 Definition

Klaus Westphalen definiert in seinem lesenswerten Büchlein "Praxisnahe Curriculumentwicklung" den kurrikularen Lehrplan folgendermaßen:¹⁰⁾

"Curricularer Lehrplan heißt ein Lehrplan, der nach curricularen Grundsätzen gestaltet ist. Er umfaßt in 4 didaktischen Kategorien konkrete Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. Er legt die Ziele und Inhalte des Lernens global fest, verzichtet aber auf verbindliche Festlegung von Feinzielen und vermeidet so eine Gängelung von Lehrern und Schülern. Er wird nach Möglichkeit durch Handreichungen und Unterrichtsmodelle ergänzt."

5. SCHLUBBEMERKUNG

Mit Dankbarkeit wird zur Kenntnis genommen, daß der Arbeitskreis "Deutsch als Fremdsprache" den kommunikativen Ansatz befürwortet und selbst konkrete Themenkreise vorschlägt. Beunruhigend ist der Versuch, den Wert der Grammatik abzuschwächen. Selbstverständlich ist die Grammatik nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sie bleibt aber Teil des Gerüsts, an dem Sprechfertigkeiten aufgehängt werden können und ist auch in Deutschland durchaus nicht überholt.

ANMERKUNGEN

1. Vergleiche die Arbeiten von
R.A. Kruger: *Beginsels en Kriteria vir Kurrikulumontwerp.* HAUM, Pretoria, 1980.
und
D.A. Meerkotter: *Leerervaring in Kurrikulumontwerp.* Ongepubl. M.Ed. verhandeling, R.A.U., 1977.
2. *Deutschunterricht in Südafrika*, Band 13, Heft 1, Jahrgang 1982.
3. K. Westphalen: *Praxisnahe Curriculumentwicklung*, S.38. Verlag L. Auer, Donauwörth 1979, 7. Auflage.
4. Studienreisen nach u.a. den U.S.A., England, Schweden, Deutschland, der Schweiz und Italien.
5. *Graded Objectives for Achievement in Language skills.*
6. Vergleiche H.E. Struckmann: *Report on a Study Visit to England, Germany and Switzerland*, Natal Education Department, 1981.

7. K. Westphalen: *Praxisnahe Curriculumentwicklung*, S.10.
8. K. Westphalen: *Praxisnahe Curriculumentwicklung*, S.26.
9. A. Müller, E. Geyer: *Lernzielorientierte Lehrpläne im Urteil von Lehrern.* In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik München. Unterrichtsplanung durch Lernziele.* Verlag L. Auer, Donauwörth (ohne Datum).
10. Westphalen: *Praxisnahe Curriculumentwicklung*, S.42.

WARNUNG VOR INTERFERENZEN

ODER: WELCHE FORDERUNGEN SOLLTE MAN AN EIN
LEHRWERK DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE FÜR STD.6
STELLEN KÖNNEN?

(Sylvia Skorge)

0. Interferenz: Definition
1. Interferenz im Sprachlichen
2. Interferenz in der Thematik

0.

Unter Interferenz versteht man in der Linguistik den Gebrauch von bestimmten Elementen der einen Sprache, meistens der Muttersprache oder Ausgangssprache, während man in der anderen, der Zielsprache, spricht oder schreibt. Interferenz entsteht aufgrund von Sinn-, mehr noch Formähnlichkeit, wodurch der Sprecher oder Schreiber verleitet ist, Elemente seiner Muttersprache in der Zielsprache so zu benutzen, als wären sie dort gleichwertig.

1.

Zur Verdeutlichung dieser Definition und des Gemeintenen zitiere ich die erste Hälfte des Textes von Lektion 12 aus der 2. Aufl. des Lehrbuchs "Wir lernen Deutsch 6" von J.P. Vermeulen und C. van Zyl (mit dem englischen Text von G.S. Praekelt, Kapstadt: Maskew Miller 1981), S.84: (Unterstreichungen von mir):

WIR BESUCHEN DIE STADT

Meine Freunde, Wilhelm und Fritz, meine Schwester, Liese, und ich gehen in die Stadt. Wir fahren mit dem Auto der Eltern.

Auf den Straßen ist viel Verkehr. Autobusse, Autos, Motorräder und Fahrräder kommen und gehen. Fußgänger gehen hin und wieder auf dem Bürgersteig. Sie haben wenig Zeit. Verkehrslichter regeln den Verkehr dieser Straßen. In der Mitte jener Straße stehen Verkehrspolizisten. Sie Lenken den Verkehr.

In dem Geschäftsviertel sind die Läden, Hotels, Büros, Kinos,

Theater, Cafés, u.s.w. Wir finden einen Parkplatz vor einem Herrengeschäft. Wir steigen aus und sehen die Schaufenster der Läden an. Wir bleiben an einem dieser Fenster stehen. Fritz betrachtet die Hosen und Schuhe. Die Farben der Schlipse sind ihm sehr schön. Liese interessiert sich für die Kleider der Damen.

Übersetzen wir diesen Text ins Afrikaanse, wird deutlich, dass hier Ausdrücke, Redewendungen aus dem Afrikaans in das Deutsche übernommen wurden, sogar Satzzeichen, so dass ein Mischtext entstanden ist:

ONS BESOEK DIE STAD

My vriende, Wilhelm en Fritz, my suster, Liese, en ek gaan stad toe. Ons ry met my ouers se motor.

In die state is baie verkeer. Busse, motors, motorfietse en fietse kom en gaan. Voetgangers loop heen en weer op die sy-paadje. Hulle het min tyd. Verkeersligte reël die verkeer van hierdie strate. In die middel van daardie straat staan verkeersbeamptes. Hulle reël die verkeer.

In die sakesentrum is die winkels, hotelle, kantore, bioskope, teaters, kafees, ens. Ons kry 'n parkeerplek voor 'n manswinkel. Ons klim uit en kyk na die vertoonvensters van die winkels. Ons bly by een van hierdie vensters staan. Fritz kyk na (betrag) die broeke en skoene. Die kleure van die dasse is vir hom baie mooi. Liese is geïnteresseerd in die damesklere.

Im Falle von Mans(klere)winkel und damesklere ist die Entsprechung im Deutschen ungenauer gewählt: Herrengeschäft und Kleider der Damen statt Herrenbekleidungsgeschäft und Damenkleider (Kleider der Damen steht offensichtlich um des Genitivs willen).

In idiomatischem Deutsch könnte derselbe Text so aussehen:

Einkauf in der Stadt oder Einkaufsbummel in der Stadt

Meine Freunde Wilhelm und Fritz, meine Schwester Liese und ich fahren mit meinen Eltern im Auto in die Stadt. (Nicht: mit dem Auto der Eltern, weil es sich hier ja um Schulkinder handelt.)

Auf den Straßen ist viel Verkehr. Busse, Autos, Motorräder, und Fahrräder fahren kreuz und quer (in alle Richtungen), und auf den Bürgersteigen wimmelt es von Fußgängern (laufen/sind viele Fußgänger). Alle haben es eilig. Verkehrsampeln regeln hier den Verkehr, aber ein Stück weiter auf anderen Straßen stehen auch Verkehrspolizisten und regeln den Verkehr.

Im Hauptgeschäftsviertel (in der City) gibt es viele Kaufhäuser, Läden, Hotels, Bürohäuser, Kinos, Theater, Cafés, Konditoreien usw. Wir haben Glück und finden einen Parkplatz vor einem Herrenbekleidungsgeschäft. Wir steigen aus und sehen uns im Vorübergehen die Schaufenster an. Vor einem bleiben wir stehen. Fritz sieht sich Hosen, Schuhe und Schlipse an. Die Farben der ausgestellten Schlipse gefallen ihm sehr. Liese interessiert sich mehr für Damenkleider.

Interferenz ist von Lehrern einer Fremdsprache - ganz besonders im Anfangsstadium - nicht zu vermeiden, selbst nicht von Lehrern, sofern sie nicht ihre Muttersprache vermitteln, aber zumindest sollten die gebräuchlichsten Fälle von Interferenz nicht von Lehrbüchern gefördert und verankert werden. Im Gegenteil: dort sollte durch entsprechende Übungen und Hinweise vor "Interferenzfallen" gewarnt und Interferenzen bewußt gemacht werden. Das vermittelte Deutsch soll dabei klar und einfach, aber idiomatisch sein, die Standard- und Umgangssprache der Gegenwart widerspiegeln. Lernerorientiertheit wird sich auch darin ausdrücken müssen, daß gesprochene Texte auf Kassetten für Hörverstehen, die Sprache der Jugendlichen (Gleichaltrigen) berücksichtigen.

2.

Ich möchte nun einen Schritt weitergehen und Interferenz nicht nur auf die sprachliche Form beziehen, sondern auch auf den Inhalt eines Lehrwerks, das übrigens abgesehen von Übungs- und Lehrerhandbüchern Kassetten, Dias oder/und Folien für Tageslichtprojektor und weitere Materialien für den Gebrauch im Klassenzimmer (wie Bildkarten, Landkarten, Stadtpläne, Posters u.ä.)

umfassen sollte.

Nicht nur die sprachdidaktische Anlage ist dabei wichtig, sondern auch der Gegenstand, die Thematik. Mit anderen Worten: Es ist nicht nur von höchster Bedeutung, wie eine Fremdsprache vermittelt wird, sondern auch, was durch sie vermittelt wird. Denn Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur die pragmatische, altersgerechte Einführung in die andere Sprache, sondern auch die Einführung in eine mehr oder weniger unterschiedliche Kultur und Lebensweise. Deshalb muß nicht nur die vermittelte Sprache, sondern auch die Darstellung des Kulturraums, in dem die Zielsprache gesprochen wird, authentisch sein. Von der ersten Lektion an soll jedem klar sein, wer wo zu wem Deutsch spricht und daß beidiesem Gelegenheiten gegenwärtig herrschende Verhältnisse in den deutschsprachigen Ländern geschildert werden. Nur so können die Lerner, wie es im jetzt gültigen Lehrplan heißt, "kulturell bereichert" und "zu einem besseren Verständnis anderer Völker" angeleitet werden. Nur so werden sie zum Vergleich Fremdkultur - Eigenkultur herausgefordert, zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problemen oder ähnlichen Problemen in unterschiedlichen Verhältnissen oder unter anderen Bedingungen, nur so kann *interkulturelle Kommunikation* angebahnt werden und schließlich stattfinden.

Wird nicht von Anfang an deutlich unterschieden zwischen Hier und Dort, besteht die Gefahr der inhaltlichen Interferenz, d.h. Elemente der eigenen Lebenswirklichkeit werden mit denen der "anderen" vermischt, wodurch eine "Lehrbuchpseudowirklichkeit" entsteht, ein Weder-Noch-Alltag, was man im besten Falle mit "Wunschvorstellung einer heilen Welt" bezeichnen kann. Das scheint mir schwerwiegender als sprachliche Interferenz.

Zur Verdeutlichung und Illustration des Gemeinten möchte ich wiederum Beispiele aus dem schon genannten Lehrbuch anführen, in dem Verhältnisse südafrikanischer Weißer auf deutsch geschildert werden. Der Junge, der ab Lektion 3 in der Ich-Form redet, kann erst in Lektion 4 als *Johann* identifiziert werden. In Lektion 5 erfahren wir, daß sein Vater "Herr" Wolfgang Schmidt ist, der einen Bauernhof (eine Farm) hat (s.37). Als Freunde treten auf:

Hermann (Lektion 3), Wilhelm (5), Heinrich (6), Fritz und Karl (9). Ob Gretel Schwester oder Freundin, Friedrich und Hans Freunde oder Brüder von Johann sind, geht aus dem Text nicht klar hervor, auf jeden Fall ist Liese die Schwester und Heinrich der Bruder. Den Namen nach hat man es also mit deutschen Einwanderern oder Südafrikanern deutscher Herkunft zu tun, die sich der südafrikanischen Lebensweise völlig angepasst haben, denn:

- die Kinder gehen in eine Schule, in der man Afrikaans, Deutsch und Englisch lernt (S.26) und die Schüler "Herr Lehrer" sagen (ebd.) und eine Schuluniform tragen (Hemd, Schlips, Hose, Hut, S.31) Johann trägt zum Kirchgang am Sonntag einen Anzug (S.31) und hört seinem Vater "mit Andacht" zu, wenn er eine Geschichte erzählt (S.78) Kuh melkt (S.37), und im Gemüsegarten wachsen "Bataten" (S.44)
- die Familie ist sehr patriarchalisch: der Vater ist "lang und groß" (S.18), die Mutter ist (sic!) "fleißig und freundlich" (ebd.), der Vater sitzt abends im Lehnstuhl und wird bedient (S.78), die Mutter flickt Kleider und stopft Socken und Strümpfe (ebd.)
- Frühling ist im Oktober (S.60) -

es kann also kein Zweifel daran bestehen, daß die Szene Südafrika ist.

In Lektion 5 (37) fragt der aus der Stadt eingeladene Junge den Farmer: "Warum gackert eine Henne, Herr Schmidt? Gackert ein Hahn auch?" Also doch kein deutschsprachiger Junge? Ein südafrikanischer mit deutschem Namen, der bei einer deutschen Familie zu Gast ist und Deutsch lernen will?

Nach den 14 Lektionen dieses Lehrbuches ohne Illustrationen hat ein Schüler in Std. 6 wohl einen Teil der deutschen Grammatik und einen Teil des deutschen Grundwortschatzes gelernt, aber er weiß gar nichts über die Lebenswirklichkeit, den Alltag in einem deutschsprachigen Land der siebziger/achtziger Jahre dieses Jahrhunderts, nichts vom Schulalltag, der Freizeitgestaltung, dem

Familienleben, den Problemen der Gleichaltrigen. Es ist ihm (nur) eine heile, südafrikanische Welt begegnet, auf deutsch präsentiert. Kann solche Thematik zum Sprachenlernen, zum Weiterlernen einer Sprache anreizen? Hier sind die besten Chancen zum ständigen Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Anderen in Sprache und Kultur vertan. Ist das nicht schade?

Ein Ausspruch von A. Goes lautet: "Worte sollen Brücken sein. Sie können aber auch Mauern sein". Sprachlehrbücher sollten auch Brücken bauen, Verständnis für Fremdes und damit für das Eigene wecken, nicht das Befangensein im Eigenen bestärken.

SINN UND ZWECK DER DaF-PRÜFUNGEN

DARGESTELLT AM BEISPIEL DER PRÜFUNG DES DEPARTEMENT VAN ONDERWYS, KAAP DIE GOEIE HOOP, SENIOR SERTIFIKAAT-EKSAMEN, DUIJS HOËR GRAAD (DERDE TAAL) EERSTE VRAESTEL VON 1981 (SIEHE ANHANG)

(Rudolf Rode)

Wer als Deutschlehrer den Bedürfnissen seiner Schüler entsprechen und die Lerner hinreichend motivieren möchte, wird versuchen, sich die Erkenntnisse und neuesten Methoden der Fremdsprachendidaktik für seinen Unterricht zunutze zu machen. Dazu gehört vor allem, eine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln. Diese Kompetenz schließt - neben dem Hörverstehen, der Sprechfertigkeit und dem Leseverständnis - nach wie vor die schriftliche Ausdrucksfähigkeit ein. In dem Bemühen, das Schreiben in deutscher Sprache nicht zu einer wirklichkeitsfernen und demotivierenden Pflichtübung verkommen zu lassen, wird der Lehrer seine Themenplanung so vornehmen, daß die Begegnung mit der Fremdkultur - in diesem Falle mit der deutschen - und der Anreiz zur Diskussion, die Herausforderung zum Vergleich mit der eigenen - also der südafrikanischen Kultur und Situation - in jeder schriftlichen Übung und Äußerung gewährleistet sind. Das bedeutet, daß jede schriftliche Aufgabe aus einer Situation abgeleitet werden sollte, die den Interessen der Jugendlichen in deutschsprachigen Ländern und Südafrika entgegenkommt und die auch die Anwendbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse garantiert. Daß die Zielsprache an sich nicht Lerngegenstand sein darf, sondern "vir gebruik" erworben werden soll, ist eine Forderung des jetzt gültigen Lehrplans (vgl. Abschn. 2).

Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, daß das Prüfungsverfahren den Entwicklungsstand der Verständigungsfähigkeit der Lerner testet, indem es in der Fragestellung eben diese Anwendbarkeit der Fremdsprache berücksichtigt. Wirklich erprobt kann die

Schreibfähigkeit aber nur dann werden, wenn

- die Fragen im Anschluß an klar umrissene, kommunikative Situationen gestellt werden,
- der Inhalt dieser Fragen sich auf die gegebene Fremdkultur bezieht,
- der in der Prüfung verwandte Wortschatz und die Syntax auf einer relevanten Wort- und Strukturenfrequenz beruhen.

Die Voraussetzung für die Erfüllung des letzten Punktes ist die Schaffung eines *verbindlichen* Grundwortschatzes und einer Übersicht über Basisstrukturen. Damit sollte die Produktion von Texten ausgeschlossen sein, die sowohl in Thematik wie Sprachgebrauch die Kenntnis veralteter oder ungebräuchlicher Lexik und Formen voraussetzt. Für Lesefähigkeit ist dagegen weniger frequenter Wortschatz, der aus dem Kontext erschließbar ist, zulässig. Zwischen Produktion (aktivem Wortschatz) und erkennendem Verstehen (passivem Wortschatz) sollte also immer deutlich unterschieden werden.

Eine Untersuchung der DaF-Prüfungen des Departement van Onderwys, Kaap die Goeie Hoop, nach den eben aufgeführten Kriterien ergibt schon beim ersten Durchlesen, daß hier nicht die Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz im Schriftlichen getestet wird. (Die Wahl dieses Fragebogens ergab sich rein aus der Tatsache, daß der Verfasser als praktizierender Lehrer dieser Erziehungsbehörde unterstellt ist.) Der Kandidat, der nach fünf Jahren Deutschunterricht aufgrund seiner gelungenen Korrespondenz mit deutschsprachigen Briefpartnern glaubt, daß er sich in einer fremdkulturellen Situation auch schriftlich angemessen verhalten kann, muß nun feststellen, daß die Welt der U-Bahnen und Autobahnen, der Industrielandschaft und Verschmutzung, der Diskotheken und Jugendherbergen, der Atomkraftgegner und Friedensbewegungen, der Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitslosigkeit u.ä. einer völlig anderen Welt gewichen ist. Dies ist eine Welt, so die Prüfung von 1981, in der ein Schüler "unartig" ist, in der jemand "in der Patsche" sitzt, wo die Lehrer "im großen und ganzen" zufrieden sein können, in der irgend jemand "den Einbrecher gefangen" hat, in der man "sich an der Natur erfreuen kann", in der ein Mädchen vom Schlaraffenland träumt, in der eine Witwe das Erbteil ihrer

Väter nicht "veräußern" will, trotz der "Anerbietungen" eines "Kalifen", usw. Es ist eine Welt, in der es einem tapferen Jäger gelingt, in einem Wald, in dem viele Bäume wachsen, nicht nur einen großen Löwen zu verscheuchen, sondern ausserdem noch einen unbeholfenen Bären mit scharfen Zähnen und gleich darauf auch einen "bok" zu erschießen. Auch der Esel nimmt noch eine Schlüsselposition ein, und zwar in der Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache.

Wer sich nicht zufällig mit einem veraltenden Lexem wie "Fremdling" befasst hat, wem es nicht gelingt, über das Afrikaanse zu erschließen, das mit "Entspannungsort" "Erholungsort" oder mit der "großen Stadt" wahrscheinlich die "Großstadt" gemeint ist, ist benachteiligt. Wie sehr der Zufall in dieser Prüfung entscheidet muß, merkt der Kandidat spätestens dann, wenn er aufgefordert wird, die Fragen in Frage 3 zu beantworten:

- (c) Warum geht ihr ins Dorf (!)?
- (d) Was macht der Müller in der Mühle?
- (e) Was macht der Lehrer, wenn ein Schüler unartig ist?

Die Zahl der möglichen Antworten ist Legion, einen Zusammenhang zwischen (c) und (d) und (e) gibt es nicht. Der Zufall bestimmt auch dort, wo geprüft wird, ob der Kandidat solche im DaF-Rahmen wenig gebräuchlichen Ausdrücke wie

"in der Patsche sitzen",
"Aufmerksamkeit lenken auf",
"hinters Licht führen" und
"Hals über Kopf"

nicht nur versteht, sondern auch produzieren kann.

In keiner der fünf Fragen in Abteilung A wird ein einheitliches Konzept erkennbar. Bis auf Frage 1 sind es durchweg zusammengewürfelte Fragen und Sätze, denen kein konsistentes grammatisches Konzept und kein kommunikativer Rahmen zugrunde liegen. Die Forderung des Lehrplanes, in dieser Abteilung "taalinsig en woordeskat" (Abschn. 10.2.2) zu prüfen, bleibt unerfüllt, weil kein Kandidat wissen kann, wer mit wem unter welchen Bedingungen zu welcher Zeit und an welchem Ort spricht, und weil die Lexik

zum Teil irrelevant ist im Hinblick auf das für den Fremdsprachenunterricht geeignete Vokabular. Laut Lehrplan soll Abteilung B prüfen, ob der Kandidat "moderne Duits" (10.2.2) versteht; eine Bestimmung, der mit einem Text aus dem 18. Jahrhundert nicht entsprochen wird. Auch in Abteilung C wird alles andere als "moderne Duitse segswyses" (10.2.2) geprüft. In sowohl Abteilung B (Übersetzung in die Muttersprache) als auch Abteilung C (Übersetzung in die Zielsprache) wird vielmehr geprüft, inwiefern Prüfer und Prüfling das Wissen um Besonderheiten der Sprache teilen.

Besonders in Abteilung C scheint es sich um folgendes zu handeln:

auf die Jagd gehen ("auf" - wohin? - Akkusativ)
Nachdem er geritten war, ... (Plusquamperfekt)
... einem Wald, in dem ... ("in" - wo? - Dativ)
... begegnete er einem großen Löwen.
(begegnen + Dativ; schwache Deklination)
sich aus dem Staube machen

/jener/ dieser ("laasgenoemde").

Hier werden nicht Kenntnisse in einer modernen Fremdsprache, sondern Grammatik in Sätzen mit Vokabular geprüft. Sogar in Abteilung D werden die Aufsatzthemen so gestellt, daß die allgemeinen und besonderen Zielvorstellungen der Lehrplanautoren in hohem Maße unberücksichtigt bleiben. Ein Thema wie "Lästige Kinder der Nachbarn" ist wohl weniger dem "ervaringsveld" (10.2.2.) eines Jugendlichen als dem eines etwas intoleranten Erwachsenen entnommen, während das Gespräch zweier Lehrer in der "Teepause" wohl auch interessanter für Lehrer als für Matrik-Kandidaten wäre. Hier fehlt es also auch an Lernerorientiertheit. Wenn der Kandidat sich nicht für Thema (b) ("Wie stellen Sie sich ein gutes Fernsehprogramm vor?") entscheiden kann, bleiben ihm noch drei sehr vage Themenstellungen übrig - alle drei Erzählungen. Sollte der Examinator darauf bestehen, daß diese Erzählungen im Imperfekt abgefaßt werden sollen, und ausserdem mehr Wert auf eine grammatische Genauigkeit als auf Ausdrucksfähigkeit legen, dann muß sich auch manch ein deutschsprachiger Kandidat geschlagen geben.

Es dürfen sich die Lehrer und die Kandidaten zu Recht frustriert fühlen, die sich um das "bykomende kommunikasiemiddel", (1.1) den

"beter begrip van ander volkere" (1.1) und die "skryfvaardigheid" (1.2) des Lehrplans bemüht haben; die die Forderung, daß "die taal in die eerste plek aangeleer (behoort) te word vir gebruik en nie slegs bestudeer (behoort) te word nie" (2.), ernst genommen haben, und die folgerichtig mit einer Prüfung gerechnet haben, die tatsächlich "in ooreenstemming met die doelstelling van die sil= labus" (10.1) sein würde.

Die Prüfung von 1981 ist leider nur ein Beispiel für viele DaF-Prüfungen. Es wäre wünschenswert, bei der Erstellung künftiger Examenspapiere mit dieser Tradition zu brechen und Gesichtspunkte neuerer Sprachdidaktik zu berücksichtigen. Dann würden die Lerner nicht mehr benachteiligt werden, die mit Deutsch eine "lebende taal" lernen wollten. Behandelt man Deutsch als eine stagnierende Sprache, muß die Konsequenz sein, daß die Lust zum Weiterlernen vergeht. Mehr noch: viele Schüler werden nicht einmal Deutsch als Fach wählen, weil der Ertrag in Verwendbarkeit und die Erfolgchancen so gering sind, wenn Zielsetzung des gültigen Lehrplans und Examensanforderungen weit auseinanderklaffen. Um diese Diskrepanz zu verhindern, wäre eine enge und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schulpraktikern und Vertretern der Schulbehörden nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig.

2	GERMAN HG (THIRD LANGUAGE)	(20)
	(FIRST PAPER)	
	DUITS HG (DERDE TAAL)	
	(EERSTE VRAESTEL)	

Time: Two hours and a half
 Tyd: Twee en 'n halfuur

ABTEILUNG A

Schreiben Sie in dieser Abteilung, wo möglich, nur die Nummer der Frage hin und die Antwort daneben.



1. Schauen Sie sich das Bild auf der ersten Seite an, und ergänzen Sie dann die fehlenden Wörter im folgenden Abschnitt. (Jeweils nur ein Wort.)

Die Szene ist ein Park. Links auf¹ Bank
.....² ein Mann und eine Frau.³ liest
.....⁴ Zeitung, und diese⁵ einen Pullover.
Neben der Bank⁶⁷ Hund. Das Mädchen,
.....⁸ unter dem Baum im⁹ schläft,
.....¹⁰ vom Schlaraffenland, wo niemand arbeitet und alles
sehr bequem ist. Der Eisverkäufer¹¹ von¹²
Kindern umringt,¹³ alle Eis kaufen¹⁴,
.....¹⁵ es ist Sommer und sehr heiß¹⁶ Park.
Im Blumenbeet¹⁷ viele¹⁸ Blumen. Ein
Park ist ein Entspannungsort, wo man sich¹⁹ der
Schönheit der Natur erfreuen²⁰

/20/

2. Gebrauchen Sie jeweils wenigstens ZWEI Wörter zur Ergänzung der folgenden Sätze:

- (a) Als ich als Fremdling in der Stadt ankam, wusste ich nicht,
- (b) Ich gebrauche jetzt ihren Bleistift, denn ich zu Hause vergessen.

/4/

3. Beantworten Sie folgende Fragen in vollständigen kurzen Sätzen auf deutsch:

- (a) Warum sitzt er jetzt in der Patsche (Klemme)?
- (b) Wie nennt man jemanden, der zu viel Bier und Schnaps trinkt?
- (c) Warum geht ihr ins Dorf?
- (d) Was macht der Müller in der Mühle?
- (e) Was macht der Lehrer, wenn ein Schüler unartig ist?

/10/

4. Vervollständigen Sie folgende Sätze:

- (a) Wann der Regen denn auf? Es regnet schon drei Tage in einem fort.
- (b) Er lenkte meine auf das große Problem.
- (c) Das Schiff ist einem Felsen gescheitert.
- (d) Weil er mich etwas fragen wollte, kam er hinter mir
- (e) Es wird dir gar nicht gelingen, ihn Licht zu führen.
- (f) Weil er so krank war, wollte der Arzt ihm eine geben.
- (g) Gott seine Gunst erweisen will, den straft er auch manchmal.
- (h) Wenn wir mehr Soldaten hätten wir unsere Stellung nicht verlassen müssen.
- (i) Unterwegs nach Hause gehen wir Rathaus vorüber.
- (j) Diese Rechnung beläuft sich schon tausend Mark.

/10/

5. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter. (Jeweils nur EIN Wort.)

- (a) Ich habe den Einbrecher gefangen. Rufen Sie bitte die an.
- (b) Die Frau meines Bruders ist meine
- (c) Er rannte Hals über davon.
- (d) Im großen und können die Lehrer jetzt zufrieden sein.
- (e) Zweimal sechzehn ist
- (f) Je älter man wird, besser begreift man, wie schnell die Zeit hingeht.

/6/

ABTEILUNG B

6. Lesen Sie folgendes Stück erst sorgfältig durch, und übersetzen Sie es dann *entweder* in gutes Afrikaans *oder* gutes Englisch:

Der Kalif Hakkam wollte die Gärten seines Palastes verschönern und erweitern. Er kaufte alle benachbarten Ländereien und bezahlte den Eigentümern so viel dafür, wie sie verlangten. Eine Witwe wollte aber nicht das Erbteil ihrer Väter veräußern, und sie schlug alle Anerbietungen aus.

Der Aufseher der königlichen Gebäude nahm ihr das Land mit Gewalt weg, und die Witwe kam zum Richter, Ibn Beschir. Er fand diesen Fall bedenklich, denn es war nicht leicht, einen Fürsten zur Erfüllung eines veralteten Gesetzes zu bewegen.

Der Richter sattelte einen Esel, hängte ihm einen Sack über den Hals und ritt unverzüglich zum Kalifen, der sich im Gebäude befand, das er auf dem Erbteil der Witwe erbaut hatte. Ibn bat um Erlaubnis, den Sack mit Erde zu füllen.

Hakkam erlaubte es, und als der Sack voll war, bat Ibn den Kalifen, ihm den Sack auf den Esel heben zu helfen. Der Sack war aber nicht zu bewegen, und der Kalif äußerte seine Meinung: "Die Bürde ist zu schwer".

Da antwortete Ibn: "Dieser Sack enthält nur einen kleinen Teil der Erde, die du einer Witwe genommen hast! Wie willst du dann das ganze geraubte Land tragen können, wenn der Richter der Welt es auf deine Schultern legen wird?" Der Kalif gab der Witwe das Erbe zurück.

(Nach J.G. Herder: "Die ewige Bürde")

/50/

ABTEILUNG C

7. Übersetzen Sie *entweder* (a) *oder* (b) ins Deutsche:

(a) A brave hunter went hunting one day. He took along his rifle and his faithful dog, because he knew that many dangers were threatening in the forest.

He now felt safe, however, and was prepared for the worst. After he had ridden on horseback for about an hour, he reached a forest, where many tall trees were growing.

He got off his horse and went farther on foot. To his surprise he first met a big lion, but the lion was old and lean and was no longer at all interested in attacking the hunter. He took to his heels instead and disappeared in the tall grass.

After this a big, clumsy bear with sharp teeth came down the road. The hunter aimed carefully, and the bear dropped dead on the ground. Then, not far away, he saw a buck standing. Before the latter could run away, he shot it dead too.

/50/

- (b) 'n Dapper jagter het eendag op jag gegaan. Hy het sy geweer en sy getroue hond saamgeneem, want hy het geweet dat baie gevare in die woud gedreig het.

Hy het egter nou veilig gevoel en was op die ergste voorbereid. Nadat hy ongeveer 'n uur te perd gery het, het hy 'n woud bereik, waar baie hoë bome gegroei het.

Hy het van sy perd afgeklim en te voet verder gegaan. Tot sy verbasing het hy eers 'n groot leeu teëgekom, maar die leeu was oud en maer en het glad nie meer belanggestel daarin om die jagter aan te val nie. Hy het hom liever uit die voete gemaak en in die lang gras verdwyn.

Daarna het 'n groot, lomp beer met skerp tande in die pad afgekom. Die jagter het sorgvuldig gemik en die beer het dood op die grond neergeval. Toe het hy 'n bok nie ver daarvandaan nie sien staan. Voordat laasgenoemde kon weghardloop, het hy hom ook doodgeskiet.

/50/

ABTEILUNG D

8. Schreiben Sie einen Aufsatz auf deutsch von etwa 200 Wörtern über EINS der folgenden Themen:

- (a) Lästige Kinder der Nachbarn
(b) Wie stellen Sie sich ein gutes Fernsehprogramm (oder Radioprogramm) vor?
(c) Die Nacht war dunkel
(d) In der großen Stadt
(e) Zwei Lehrer unterhalten sich während der Teepause (ein Dialog)

(7) Welch eine Überraschung!

/60/

ABTEILUNG E

9. (a) Schreiben Sie Ihrem Freund (Ihrer Freundin) einen Brief, in dem Sie ihm (ihr) erklären, warum es Ihnen unmöglich ist, ihn (sie) zu besuchen. (Etwa 100 Wörter)

ODER

- (b) Sie haben einen großen Preis gewonnen. Teilen Sie Ihren Eltern in einem Brief von etwa 100 Wörtern Ihre aufregende Neuigkeit mit.

/30/

/240/

Rezensionen

Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch 2 von Gerd Neuner et al. Langenscheidt, Berlin und München 1980.
ISBN 3-468-49910-8

Seit anderthalb Jahren werden Band 1 und 2 von *Deutsch aktiv* am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch im Anfängerunterricht eingesetzt. Dabei wurden sehr positive Erfahrungen gemacht. Das Arbeiten mit dem Lehrwerk hat den Studenten viel Spaß gemacht, und 97% von ihnen hat das Examen am Ende des Jahres bestanden.

Auch den Dozenten war das Arbeiten mit *Deutsch aktiv* eine Freude. Das offene und flexible Konzept ermöglicht einen abwechslungsreichen Unterricht und erlaubt jedem Lehrer, seinen eigenen Stil frei zu entfalten.

Während *Deutsch aktiv 1* Situationen einführt, die von handlungsorientierten Sprechabsichten ausgehen und den Aufbau des Bandes bestimmen, liegt in Band 2 der Akzent auf einer stärkeren thematischen Orientierung.

Der Lernstoff ist unter 12 Themen, darunter Familie, Schulangst, junge Leute, Politik/Medien und Kultur, zusammengefasst, während 3 Kapitel sich mit Alltagssituationen befassen, z.B. auf der Post, beim Friseur, im Reisebüro.

Die Kapitel mit thematischem Schwerpunkt sind so aufgebaut, dass am Anfang Texte zum Hör- und Leseverstehen erscheinen mit Übungssequenzen zum Verstehen und zur sprachlichen Mitteilung. Darauf folgen elementare Sprechabsichten, wie in Band 1, mit Übungen zum partnerbezogenen Sprechen. (Vgl. Lehrerhandbuch 2, S.9) Abgeschlossen werden diese Kapitel durch einen Grammatikteil, in

dem die Grammatik als "Verstehens-" und "Mitteilungsgrammatik" dargeboten wird.

Das Lehrerhandbuch 2 gibt zu Aufbau und Zielen des Lehrwerks ausführlichere Informationen. Auch erfolgen methodische Hinweise zu den einzelnen Kapiteln, die dem Lehrer sehr brauchbare Anregungen zur Unterrichtsgestaltung liefern. Insbesondere werden Empfehlungen zur Sitzordnung im Klassenzimmer gemacht. Einige Lerneinheiten eignen sich zum Frontalunterricht, andere in der Groß- oder Kleingruppe oder als Partnerarbeit. Wer also mit *Deutsch aktiv 2* erfolgreich arbeiten möchte, müsste sich unbedingt mit dem Lehrerhandbuch vertraut machen.

Zum schriftlichen Nacharbeiten des gelernten Stoffes und zum Einüben von Textsorten steht den Lernern auch noch das Arbeitsbuch 2 zur Verfügung, das die Übungsteile des Lehrbuchs sehr abwechslungsreich ergänzt. Das Arbeitsbuch enthält auch Kontrollaufgaben mit Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur, sodass die Lernenden ihre Lernfortschritte selbständig überprüfen können.

Folien für den Overheadprojektor oder Dias, die das visuelle Element des Lehrbuchs ergänzen, CompactCassetten oder Tonbänder mit Aufnahmen von authentischen Hörtexten sowie auch ein Glossar vervollständigen das Lehrwerk, so dass ein intensiver und abwechslungsreicher Deutschunterricht möglich ist.

Aufgrund der positiven Erfahrungen, die an unserem Seminar mit *Deutsch aktiv 2* gemacht wurden, ist das Lehrwerk sehr für den Unterricht an südafrikanischen Hochschulen zu empfehlen.

Rolf Annas

Deutsch für junge Leute, Band 2 von Roland Schäpers. Verlag für Deutsch, München 1982.

ISBN 3-88532-230-7

Vor einem Jahr erschien der erste von vier Bänden des neuen Deutschkurses *Deutsch für junge Leute*. (Eine Rezension dieses ersten Bandes liegt im DUSA 12 (1981) H.1, S.64-66 vor.) Jetzt ist auch Band 2 erhältlich. Das Material für die zweite Unterrichtsstufe umfasst das einsprachige Lehrbuch (Best.-Nr.230), ein Aufgabenbuch (Best.-Nr.236), Cassetten mit Texten des Lehrbuchs, und Hörverständnis-Dialogen (Best.-Nr.232), ein Lehrerhandbuch (Best.-Nr.231) und Bildmaterial, das auf Transparenten (Best.-Nr.234) oder Dias (Best.-Nr.235) erhältlich ist.

Der Kurs *Deutsch für junge Leute* richtet sich an 11-16jährige und soll in den ersten beiden Bänden die elementare Grammatik und einen Grundwortschatz von ca. 2000 Wörtern darbieten.

Die Lehrbücher 1 und 2 sind vom Aufbau her identisch. Die erste Hälfte jedes Bandes enthält die Lesetexte während in der zweiten Hälfte die Grammatikübersicht mit Tabellen, Erläuterungen und Übungen und einem Wörterverzeichnis folgen. Die Lesetexte des Lehrbuchs 2 sind in 15 Lektionen gegliedert. Es handelt sich hier um eine Vielfalt von farbigem Bildmaterial und Textsorten, u.z. Dialoge, Berichte, Interviews, Anzeigen, Briefe, Lieder mit Noten, Comics, Landkarten, Rätsel und Informationsbroschüren. Die ganzen Texte sind in thematische Einheiten gegliedert und die Themen so ausgesucht, dass sie den Interessen von Teenagern entsprechen.

Im Gegensatz zum Lehrbuch 1, wo die Texte zusammen eine Geschichte von den Erlebnissen junger Schüler ergeben, handelt es sich im Lehrbuch 2 um thematische Einheiten, die nicht explizit als solche gekennzeichnet werden.

Folgende Themen werden behandelt: Berufe und Berufswahl, Reisen/Tourismus in der Bundesrepublik, Schweiz, Österreich und DDR, die Schule, historische Persönlichkeiten und Ereignisse, Kunst, Sport und andere.

Die meisten Texte enthalten wertvolle landeskundliche Informationen, zum Teil ganz pragmatische: "Autostop oder Interrail", "Was Greenhorns der Landstraße wissen sollten", einen Brief an das Deutsche Jugendherbergswerk, der um Auskünfte bittet.

Die am Schluss erscheinende Grammatik, die mit den Lesetexten parallel behandelt werden kann, enthält übersichtliche Tabellen, u.a. zu den Pronomen, zum Konjunktiv 2, Passiv und den verschiedenen Tempora. Auch erscheinen fünf Satzbaupläne in tabellarischer Form. Zu jeder neuen grammatischen oder syntaktischen Form gibt es kurze Übungen, die aber noch durch Aufgaben aus dem Aufgabenbuch angereichert werden müßten.

Im vorletzten Band des DUSA 12 (1981) H.2, S.22-27 erschienen Vorschläge zur Veränderung des Lehrplanes Deutsch als Dritte Sprache in Südafrika. Unter 2 *Lehrmethode/Lernmethode* wird dafür plädiert, daß die Lehrmethode so gewählt sein soll, "daß den Lernern die Gegenwartssprache vermittelt wird", "die Sprache in erster Linie zum Gebrauch gelehrt (wird) und nicht als abrufbares Wissen" und "daß den Lernern ein Deutschlandbild vermittelt wird, das der Realität nach 1945 und der Gegenwart ... gerecht wird".

Wer in Südafrika *Deutsch für junge Leute* als Lehrwerk für den Schulunterricht wählt, sollte keine Schwierigkeiten haben, den oben erwähnten Forderungen (die z.T. auch schon im bestehenden Lehrplan enthalten sind) gerecht zu werden. *Deutsch für junge Leute* vermittelt eine lebendige Gegenwartssprache und ein aktuelles Deutschlandbild und läßt dem Lehrer die größte Freiheit in der Gestaltung seines Unterrichts.

Rolf Annas

Rainer Kussler /Hrsg./: Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance. München (Hueber) 1978. 84 S.

Der Herausgeber legt eine Gedichtauswahl vor, gedacht zur Verwendung für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Sammlung enthält 139 Texte von 75 Autoren, von denen der jüngste dem Jahrgang 1947 angehört, der älteste 1458 geboren ist. Dem Untertitel entsprechend, sind die Gedichte chronologisch rückläufig angeordnet und gleichzeitig so, daß "die zeitlich näherliegenden Epochen [...] durch eine jeweils größere Zahl von Beispielen repräsentiert [...] als die jeweils früheren", wie es im Vorwort (S. 13) heißt. Von den Texten insgesamt sind mehr als 50 Prozent im 20. Jahrhundert oder kurz vor der Jahrhundertwende angesiedelt, und von dem verbleibenden Rest gehört wiederum über die Hälfte ins 19. Jahrhundert, so daß für die rund 300 Jahre zwischen Sebastian Brants „Narrenschiff“-Auszug (1494) und Schillers „Bürgschaft“ (1798) die Liste der Beispiele recht kurz ist. Eine solche Anlage bedarf der Begründung. Der Herausgeber gibt sie in dem zugleich als Lehrerhandbuch dienenden Bändchen

Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München (Hueber) 1981. 84 S.

Kussler geht von der Überzeugung aus, die Behandlung lyrischer Texte bereichere den fremdsprachlichen Unterricht, weil Gedichte, sofern sie sich „sprachlich möglichst eng an das jeweils Gelernte anschließen“ (S. 10), ein Mittel seien, die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu verbessern. Da die Schüler im fremdsprachlichen Deutschunterricht die Sprache der Gegenwart lernen sollen, müsse die Gedichtbetrachtung von Texten ausgehen, die „einen entsprechenden Sprachstand“ (ebd.) aufwiesen. Folglich sei ein Lyrikunterricht, der auch Gedichte vergangener Epochen einschließt, chronologisch rückläufig anzulegen, denn „die Sprache der Gegenwart muß Ausgangs- und Bezugspunkt der Textbehandlung bleiben“ (ebd.). „Als Kriterium für die Gegenwartssprache dienen der Wortschatz und die Strukturen, die dem ‚Zertifikat Deutsch als Fremdsprache‘ zugrunde liegen.“ (Vorwort zur Anthologie, S. 13) Das bedeutet: Der Herausgeber hat sich bei der Auswahl der Texte an dem ca. 2000 Wörter umfassenden Grundwortschatz des „Zertifikats“ orientiert. Viele Gedichte der Sammlung

weisen keine oder nur geringfügige Abweichungen von ihm auf. Ein guter Gedanke!

Doch nicht nur sprachlich, auch **t h e m a t i s c h**, meint Kussler, müßten die im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu lesenden Gedichte diesen Gegenwartsbezug besitzen. Beide Forderungen ergeben sich für Kussler aus dem „höchsten Ziel fremdsprachlichen Unterrichts“, das „in der Befähigung der Lernenden zu interkultureller Kommunikation“ bestehe (S. 7). Dieses Ziel habe erreicht, wer imstande sei, sich im Bereich der Fremdkultur sowohl sprachlich als auch in seinem Alltagsverhalten „erwartungskonform, d.h. wie ein Einheimischer“ (ebd.) zu bewegen. Der Grundgedanke, der Kussler bei der Anlage seines Lyrik-Textbuches leitete, ist also der: Wer über die Gegenwartssprache an die für ihn fremde Gegenwartskultur herangeführt werde, müsse sich folgerichtig zunächst und immer wieder neu ansetzend mit Texten der Gegenwart, mit zeitgenössischer Lyrik in diesem Fall also, auseinandersetzen. Denn je älter ein Gedicht, um so schwerer sei es zu verstehen, weil das Hintergrundwissen fehle: „Der Grad der Fremdheit - und das heißt: der Umfang der Sinndefizite - nimmt in dem Maße zu, wie sich der historische Abstand zwischen der Entstehungszeit eines Textes und der Gegenwart des fremdsprachlichen Lesers vergrößert.“ (S. 10)

Gegen die Gedichtauswahl muß ich Vorbehalte anmelden. Ihre theoretische Begründung - sie leuchtet mir in entscheidenden Punkten nicht ein. Daß Schüler, die die Gegenwartssprache lernen, wenigstens im Anfangsstadium ihres Bemühens nicht mit Gedichten gequält werden sollten, die in Wortschatz und Grammatik von den Normen des heutigen Deutsch abweichen, dieser Gedanke ist ebenso akzeptabel wie die Orientierung des Herausgebers am Grundwortschatz des „Zertifikats“. Die Prinzipien sind allerdings nicht immer konsequent befolgt worden. E. Jandls; „calypso“ mit seiner ungrammatischen Mischung deutscher und verballhornter englischer Wortformen; G.B. Fuchs' „Schularbeiten“ im nachempfundenen Berliner Dialekt; R. Buschs „Wechsel lied“ mit seinen Archaismen: Sind diese Gedichte in deutscher Gegenwartssprache geschrieben? Viele Verstexte aus älterer Zeit stehen dem heutigen „Normaldeutsch“ da wesentlich näher. Diese und andere Gedichte (z.B. Degenhardts „Deutscher Sonntag“ mit ca. 100 Abweichungen vom „Zertifikat“) lassen Inkonsequenz erkennen, die sich wohl daher erklärt, daß der Herausgeber die lyrischen Exempla weniger aus sprachlichem als aus thematischem Grund in die Sammlung aufgenommen hat: um sie dem Landeskunde-Unterricht dienstbar zu machen. Anders läßt sich die einseitige Auswahl

von Lyrik aus heutiger Zeit nicht erklären. Der überwiegende Teil besteht teils aus politischer Lyrik im engeren, teils aus politischer Lyrik im weiteren Sinn, aus dem, was Karl Krolow einmal das „öffentliche Gedicht“ genannt hat. Ob all die Beispiele „Aspekte der Wirklichkeit im deutschsprachigen Raum seit dem Ersten Weltkrieg“ widerspiegeln (S. 14), bezweifle ich. Es sei denn, man dehne den schillernden Begriff „Wirklichkeit“ auf das aus, was sich im Geist der Damen und Herren Verfasser abspielte, als sie zur Tat, d.h. zur Gedichtproduktion, schritten. Was ich meine, sei an dem Text „Lohnarbeit“ von M. Eichhorn etwas näher erläutert. Zunächst der Wortlaut:

Lohnarbeit

900 Mark netto
davon gehen ab
290 Mark Miete
davon gehen ab
50 Mark für die Straßenbahn.
davon gehen ab
500 Mark Wirtschaftsgeld
für die Frau und
die Kinder brauchen was
anzuziehen und
der Winter steht vor der Tür
davon gehen ab
20 Jahre meines Lebens
gehen davon ab

(Text 3 der Anthologie)

Des Gedichtschreibers Intention ist offenbar, dem Leser das beklagenswerte Los des unterbezahlten, ausgebeuteten deutschen Arbeiters in der Bundesrepublik vorzustellen und ihm gleichzeitig - unausgesprochen - den Gedanken nahezu legen: derart ungerechte Verhältnisse bedürften der Veränderung. Nur: Die Verhältnisse - sie sind leider nicht so. Jedem unvoreingenommenen und informierten Bundesbürger, der das Gedicht im Jahre seines Erscheinens (1974) vielleicht zu Gesicht bekommen hat, müssen Zweifel an der Existenz dieses Arbeiters aufgestiegen sein. Sollte der 900-Mark-netto-Verdiener aber, allem Argwohn zum Trotz, doch existiert haben, wäre er ein atypischer Fall, weil er angesichts seines Verdienstes in puncto Miete, Wirtschaftsgeld und Fahrtkosten weit über seine Verhältnisse gelebt hätte. In der Zeit, in der ein Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland 900 DM verbrauchen konnte (das muß etwa in den sechziger Jahren gewesen sein), lagen nämlich die durch-

schnittlichen Miet- und anderen Lebenshaltungskosten weit unter den im Text angegebenen Werten. Das taten sie auch noch in den siebziger Jahren. Gezwungenermaßen muß ich jetzt einige Zahlen nennen, die ich dem „Statistischen Jahrbuch 1975 für die Bundesrepublik Deutschland“, herausgegeben vom Statistischen Bundesamt, entnommen habe. Demnach hatte der „Haushaltstyp 2“ (ein 4 Personen umfassender Haushalt mit mittlerem Einkommen des Arbeitnehmers)¹⁾

1970	eine Nettoeinnahme von	1220,95 DM
1971	"	1381,00 DM
1972	"	1527,20 DM
1973	"	1694,09 DM
1974	"	1874,71 DM

(Zur Erinnerung: „Lohnarbeit“ wurde 1974 veröffentlicht.)

Für den Haushaltstyp 2 betragen die Kosten für Miete und Verkehrsleistungen durchschnittlich

	Miete	Verkehr
1970	168,45 DM	17,43 DM
1971	182,69 DM	18,65 DM
1972	209,09 DM	20,01 DM
1973	227,44 DM	21,95 DM
1974	254,49 DM	24,03 DM

Ich erspare mir weitere Angaben. Sie belegen alle nur dasselbe: Der Mann in „Lohnarbeit“ ist ein Phantom. Es hat ihn nicht gegeben. Oder doch? Beabsichtigte sein Erfinder vielleicht, auf dessen Nettoeinkommen in den sechziger Jahren anzuspielen? Dann mußte der Arbeitsmann überdurchschnittlich hohe Ansprüche gestellt haben²⁾, und somit erwies sich sein Fall als nicht repräsentativ. Da Eichhorn indes jeden Hinweis schuldig bleibt, der Leser solle

1) Haushaltstyp 1: Haushalte von Rentnern und Sozialhilfeempfängern
Haushaltstyp 3: Haushalte von gutverdienenden Angestellten und Beamten

2) Der Rezensent weiß aus eigener Erfahrung, wovon er spricht. Mitte der sechziger Jahre, als Studienreferendar mit Frau und Kind von weniger als 700 DM „Unterhaltszuschuß“ lebend, bezahlte er für eine dreizimmerige Wohnung in einer deutschen Großstadt. 130 DM Miete; seine Frau kam mit 350 DM Wirtschaftsgeld aus, und es gab immer noch Geld für Theater- und Konzertkarten und Bücher, obwohl auch noch der Bus zu zahlen war, der um die 20 DM gekostet haben mag.

die Angabe über den Nettoverdienst als inzwischen überholte erkennen, hat sich der Autor des Versuchs einer groben Publikumstäuschung schuldig gemacht. Der Text spiegelt deshalb nicht nur keinen Aspekt der sozialen Wirklichkeit wider, er verfälscht geradezu in demagogischer Weise die finanzielle Lage der deutschen Arbeiter, die ja bekanntlich gerade weil sie „verbürgerlicht“ in relativem Wohlstand lebten, sich standhaft weigerten, ein revolutionäres Potential zu bilden. Nun hat Kussler recherchiert und bemerkt, daß ein Hilfsarbeiter im Jahre 1978, dem Druckjahr der Anthologie und nur 4 (!) Jahre nach Veröffentlichung des Gedichttextes, rund 1934 DM brutto, ein Facharbeiter sogar etwa 2438 DM verdiente (S. 22), und fordert, den Text „auch historisch“ (ebd.) zu verstehen. Abgesehen davon, daß das in bezug auf „Lohnarbeit“ kaum sinnvoll wäre (der Text lügt ja wahrscheinlich, bestenfalls führt er eine Abnormität vor): Wie steht es mit des Herausgebers Absicht, den Lernenden an die gegenwärtige Wirklichkeit heranzuführen? Und damit bin ich bei dem Dilemma jeder Anthologie, deren Ziel es ist, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördern und die Kenntnis der Landeskunde erweitern zu helfen: Mit ihrem Erscheinen auf dem Markt hat die Geschichte sie bereits überholt, ist sie schon historisch geworden, sofern ihre Texte den Anspruch darauf erheben dürfen, jemals ein Wahrheitsmoment in sich enthalten zu haben. Leider ist „Lohnarbeit“ nicht das einzige Beispiel einer Irreführung des Lesers in der Absicht, die damals zeitgenössische Wirklichkeit in der Bundesrepublik zu denunzieren. Ich weise nur noch auf das Gedicht „Wohnhaft“ von P. Maiwald hin, der seinen Arbeiter in einer viel zu kleinen Wohnung

mit feuchten Wänden leben läßt. Auch hier dringt der Herausgeber in seinen Hinweisen darauf, den Text als „historisches Zeugnis“ (S. 47) verständlich zu machen, weil die im Gedicht geschilderten Wohnverhältnisse zum Zeitpunkt der Gedichtbehandlung atypisch seien. Als historisches Zeugnis für welche Zeit? Die Zeit um 1972, dem Erscheinungsjahr von „Wohnhaft“? Schwerlich! Dieser Text ist, und vermutlich gegen den Willen seines Autors, historisch wahr nur in dem Sinn, als er proletarische Wohnmisere um 1900 zur Sprache bringt. Aber kurz nach der Jahrhundertwende fingen die Gesundheitsämter bereits an, gegen derartige Mißstände vorzugehen. Auch dieser Text erweist sich somit als unbrauchbar, ein Stückchen fremder Wirklichkeit etwas näher kennenzulernen.

Der Herausgeber könnte jetzt einwenden, Lehrer und Schüler sollten nicht jedes Gedicht so ernst, „nicht ... als ein abgeschlossenes und verbindlich zu deutendes Gebilde, sondern prozessual, als Gesprächsanlaß“ (S. 23) zur Kenntnis nehmen. Dagegen gäbe ich zweierlei zu bedenken: Erstens kann man

Lehrern, speziell den durch viel zu hohe Stundenzahlen notorisch überlasteten südafrikanischen Lehrern, zeitlich kaum zumuten, statistische Jahrbücher und ähnliche Nachschlagewerke zum Zwecke der Überprüfung von Verstexten zu studieren. Zweitens sehe ich keinen rechten Sinn darin, Gedichte mit großem Vorbereitungsaufwand zu erarbeiten, mit der Klasse zu lesen und zu besprechen, wenn als Ergebnis dann herauskommt: Alles falsch! Alles falsch! Dann doch lieber gleich mit den Schülern das statistische Zahlenmaterial durchlesen.

Die Tatsache, daß die Gedichte einer Anthologie grundsätzlich nur als historische Zeugnisse verstanden werden können, spricht nun noch keinesfalls gegen eine chronologische Rückläufigkeit. Die Vermutung, Lyrik aus jüngerer oder jüngster Vergangenheit erschließe sich dem Verständnis des Lernenden leichter, weil der „historische Abstand zwischen der Entstehungszeit eines Textes und der Gegenwart des fremdsprachlichen Lesers“ (S. 10) geringer sei, bleibt immerhin bedenkenswert. Nun gibt der Herausgeber selbst ein Beispiel, das der von ihm getroffenen Feststellung widerspricht. In seinen Hinweisen zu Logaus „Heutige Weltkunst“, einem der ältesten Anthologie-Beispiele aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, führt er aus: „Was Logau in diesem Gedicht über die Politiker seiner Zeit aussagt, werden viele Leser auch für die heutigen Politiker als zutreffend empfinden. Fremdsprachliche Schüler und Studenten mag es überraschen, daß Politiker schon vor dreihundert Jahren so charakterisiert wurden.“ (S. 54) Das heißt aber doch nichts anderes: Der Grad der Fremdheit bzw. der Umfang der Sinndefizite muß eben nicht automatisch mit dem Alter eines Textes zunehmen. Wer sich daraufhin die - übrigens gut gewählten - Beispiele aus dem 17. bis 19. Jahrhundert anschaut, kann leicht feststellen: Mit einem Defizit an Hintergrundwissen braucht der Lehrer in manchen Fällen überhaupt nicht zu rechnen (Beispiel: Logaus „Des Krieges Buchstaben“), in anderen kann er ohne großen zeitlichen Aufwand die zum Verständnis notwendigen Informationen liefern. Das betrifft vorwiegend die Gedichte, die im Erfahrungsbereich des Lernenden liegen oder ihm doch nahe stehen: Jahreszeiten- und Liebesgedichte etwa. Wenn man, was pädagogisch richtig ist, im sprachlichen Bereich möglichst eng an Bekanntes und bereits Gewohntes anknüpft, dann ist es pädagogisch ebenso richtig, thematisch an das anzuknüpfen, was der Lernende aus eigenem Erleben oder aus seiner sonstigen Erfahrung heraus schon „weiß“. Erst später, in einem fortgeschritteneren Stadium, sollten politische Gedichte gelesen werden, und zwar gute, nicht gerade solche, die die Woge der Kulturrevolution in den sechziger und siebziger Jahren heraufgespült und längst wieder verschluckt hat. Gerade das politische Gedicht aus jüngster Vergangenheit, so zeitlich nahe es dem fremdsprachlichen Leser der Gegenwart steht, läßt nämlich inhaltlich ein geradezu

horrendes Maß an Wissensdefiziten als sicher erscheinen. Das ist wie beim Kabarett. Ein Hamburger, im Münchener „Rationaltheater“ und unvertraut mit den jüngsten lokalpolitischen und sonstigen Skandalen, kann viele Anspielungen und Pointen nicht verstehen; er bleibt deshalb unbeteiligt, während die Eingeweihten sich vergnügen. Damit ist kein Wort gegen das „öffentliche Gedicht“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht gesagt. Auch diese Spielart des Lyrischen sollten Schüler kennenlernen. Nur: Warum ausgerechnet mit dem Schwierigsten beginnen? Des Herausgebers Einsicht, die Schüler dürften, besonders im Anfangsstadium ihres Lernens, sprachlich nicht überfordert werden, gilt für mich auch inhaltlich-thematisch, weil ich den pädagogischen Grundsatz für richtig halte, ein guter Unterricht habe das Schwerere aus dem Leichterem, das Unbekannte, Fremde aus dem Bekannten zu entwickeln, er sollte auf bereits Gewohntem aufbauen.

Ich halte es für problematisch, mit der Anthologie, wie sie jetzt zusammengestellt ist, zu arbeiten. Die Gruppe der seit 1950 erschienenen Gedichte sollte noch einmal auf ihre Tauglichkeit für den Literaturunterricht hin überprüft werden, ich meine damit die ersten 31 Texte. Die Sammlung würde für mich ferner gewinnen, könnte der Herausgeber sich entschließen, sein Konzept aufzugeben, Gedichte zum Vehikel des Landeskundeunterrichts zu machen. Lyrik, wie andere Dichtung, kann Wegweiser, eine Spur zur Wirklichkeit sein, wenn auch nicht eben zur Alltagswirklichkeit im landeskundlichen Sinne. Selbst geglückte politische Gedichte, weil sie einseitig positionsgebunden und ihre Verfasser fraktionell festgelegt sind, können niemals der bunten, vielfältigen, reich facettierten und oft so banalen Wirklichkeit gerecht werden. Das war schon Goethe nicht verborgen geblieben, der kurz vor seinem Tode zu Eckermann sagte: „Sowie ein Dichter politisch wirken will, muß er sich einer Partei hingeben, und sowie er dieses tut, ist er als Poet verloren. Er muß seinem freien Geiste, seinem unbefangenen Überblick Lebewohl sagen und dagegen die Kappe der Borniertheit und des blinden Hasses über die Ohren ziehen.“ (Anfang März 1832)

Daß der fremdsprachliche Unterricht sein Ziel erreichen könne, dem Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, sich im Bereich der Fremdkultur „erwartungskonform, d.h. wie ein Einheimischer zu verhalten“ (S. 7), halte ich deswegen für unmöglich, weil auch der beste

Sprachunterricht nur gröbste Muster des Alltagsverhaltens in der fremden Lebenswirklichkeit vermitteln kann. Der Lyrikunterricht ist nicht einmal dazu imstande. Um sich nämlich wie ein Einheimischer verhalten zu können, müßte der Schüler nicht nur die entsprechende Sprachkompetenz besitzen (die könnte der Unterricht noch vermitteln), er müßte darüber hinaus das Leben der „Normalität“, um mit Hans Magnus Enzensberger zu reden, genauestens kennenlernen. Enzensberger hat kürzlich in der ZEIT (Überseeausgabe, Nr. 22 vom 4. Juni 1982) einen Aufsatz mit dem Titel „Verteidigung der Normalität“ geschrieben, auf den ich mich im folgenden berufe, weil in ihm schon formuliert ist, was ich in diesem Zusammenhang erst gedanklich vorbereitete. E. verteidigt dort die Lebens- und Denkweisen, die Verhaltensmuster der Mehrheit der „gewöhnlichen Leute“, der Normalität also. Er nimmt sie in Schutz vor den Minderheiten, die sich öffentlich zu äußern pflegen, vor all denen, die ständig „etwas zu sagen haben“: den Politikern, Meinungsmachern, Erziehern, Werbern, Künstlern und Predigern. Seit altersher hat nun die Normalität gegenüber all diesen Besserwissern drei Strategien zum eigenen Schutz entwickelt. Zunächst das S c h w e i g e n :

[...] Es sind immer nur Minderheiten, die sich öffentlich äußern. Die Mehrheit, jede Mehrheit schweigt. Es ist schwer, es ist strenggenommen unmöglich zu sagen, inwiefern sie von dem, was die Minderheit sagt, überhaupt Notiz nimmt. Lehnt sie alles ab, was sie hört, sieht und liest? Ablehnung wäre schon zuviel gesagt. Es handelt sich eher um eine spezielle, hochtrainierte Form des Ignorierens, um eine Wahrnehmung als ob, um ein beinahe ironisches Ein- und Ausklammern, einen stillschweigenden Vorbehalt, der letzten Endes unzerbrechlich ist.

Das schmerzt natürlich alle, die „etwas zu sagen haben“ [...] Obwohl die Mehrheit sie im großen und ganzen duldet, sie sogar, ohne zu rebellieren, füttert, um nicht zu sagen mästet, finden sie es doch störend, daß die Mehrheit ihre Äußerungen überhört, an sich abgleiten läßt. Die „träge Masse“ winkt einfach ab. Sie hört zum Beispiel: „Seite an Seite mit der ruhmreichen Sowjetunion“, oder: „Der Volks-Computer ist da!“ - und antwortet, wenn überhaupt: „Entschuldigen Sie bitte, aber erst muß ich die Flasche für meinen kleinen Tommy heiß machen.“ Auf das Stichwort Menschheitstraum kriegt man zu hören: „Schon möglich, aber meine Rente...“ Sagt man „No future“ oder „Apokalypse“, so muß man damit rechnen, daß die Mehrheit, nach einem höflichen Kopfnicken, das Thema wechselt und sich der Frage zuwendet, was in letzter Zeit mit Borussia Mönchengladbach los ist. [...]

Der zweite Schutzmechanismus ist nach Enzensberger die R e g r e s s i o n :

Die Vorliebe für den Gartenzweig und für den Flipper, für die Kegelbahn und das Haschischpfeifchen, für Disco, Horoskop und Suzuki ist nicht, wie die Aufklärer glaubten, selbstverschuldete Unmündigkeit oder planmäßige

Verblödung wehrloser Massen. Hier schreit kein historischer Rückstand danach, aufgeholt zu werden. Sondern die armen Opfer der Manipulation verbitten sich stumm, aber energisch jede Belehrung. Um keinen Preis wollen sie sich emporziehen lassen auf eine höhere Stufe der Bildung, des Geschmacks, des politischen Bewußtseins, d.h. dorthin, wo der jeweilige Sprecher vom Dienst steht. [...]

Und schließlich: die B e h a r r l i c h k e i t :

Die guten und die schlechten Gewohnheiten der Normalität sind nur zum geringsten Teil ein Produkt jenes „Systems“, das auf der historischen Tagesordnung steht. Sie sind vor allem Sedimente, in denen sich eine unermeßlich alte Lebenserfahrung niedergeschlagen hat, im Guten und im Bösen. Die Normalität ist das kollektive Gedächtnis in seiner massivsten Form, und insofern ist sie immer veraltet. Darin liegt etwas Störendes, ein Skandal, der jeden zutiefst erbittern muß, der es darauf abgesehen hat, die Welt zu verändern. Im Munde derer, die etwas zu sagen haben, hat das Wort „Veränderung“ im Lauf der letzten hundert Jahre ein eigentümliches Pathos angenommen, so, als wäre damit von vornherein etwas Wünschenswertes gemeint. Die Mehrheit ist sich da nicht so sicher; vermutlich hat sie sich, mit ihrem Elefantengedächtnis, wohl gemerkt, daß der Inhalt der rasenden Verwandlungen, die sie erlebt hat, oft genug katastrophal war. [...]

Diese rezensionssprengenden Enzensberger-Passagen sollen verdeutlichen, was ein Schüler über den Spracherwerb hinaus sich alles anzueignen hätte, was er wenigstens genau studieren müßte, um sich erwartungskonform verhalten zu können: die Normalität nämlich. Und gleichzeitig macht das Zitat bewußt Äußerungen von Minderheiten, und Gedichte s i n d Äußerungen von Minderheiten, können allerlei Funktionen erfüllen, aber eben nicht die, erwartungskonformes Verhalten, das Verhalten der Normalität, das alltägliche Verhalten der Mehrheit also, zu lehren. Es brächte ganz im Gegenteil den Schüler in eine Außenseiterstellung, drängte ihn in Bereiche von besserwissenden Minderheiten, wer ihm weiszumachen verstünde, „Lohnarbeit“ usw. spiegelten Aspekte der Wirklichkeit wider. Fließbandreife Produkte - so Peter Rühmkorf zu Gedichten von Maiwald und ähnlich schreibenden Autoren - fließbandreife Produkte von Schreibern, die in Literatur ein Instrument zur Veränderung der Gesellschaft sehen, taugen eigentlich zu fast gar nichts. Da haben gelungene Texte doch den Vorzug, den Geschmack, die Sensibilität, das ästhetische Sensorium des Lesers verfeinern zu können.

Ein überarbeitetes Projekt könnte in hohem Masse hilfreich sein. Der gesamte Anlageplan ist ja vielversprechend: Ein Gedichtband mit überwiegend gut aus-

gewählten Texten. Dazu zwei Glossare: Deutsch - Englisch und Deutsch - Afrikaans (beide im Hueber Verlag, 1979, erschienen). Und schließlich das Handbuch mit nützlichen Hinweisen: den sehr guten Interpretationshilfen (sie sollten auch auf andere, möglichst auf alle Texte ausgedehnt werden), seinem Autorenregister und dem umfangreichen, 166 Titel umfassenden, Literaturverzeichnis. Mein Wunsch also: Andere Texte an den Anfang, verbunden mit der Preisgabe des Anspruchs an Gedichte, sie müssten auch Landeskunde vermitteln.

MANFRED MISCH

G E D I C H T E
I M F R E M D S P R A C H L I C H E N
D E U T S C H U N T E R R I C H T
E I N E K L A R S T E L L U N G I N E I G E N E R S A C H E

(Rainer Kußler)

Über Manfred Mischs Rezension der von mir herausgegebenen Anthologie *Textbuch Lyrik* (München: Hueber 1978; im folgenden abgekürzt TL) und der dazu 1981 im selben Verlag erschienenen didaktischen Anleitung *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik* (im folgenden abgekürzt DL) gäbe es eine Menge zu sagen. Ich will mich hier auf die Klarstellung einiger zentraler Punkte beschränken.

Zunächst aber möchte ich feststellen, daß ich Mischs Rezension aufrichtig begrüße. Sie ist - hierzulande jedenfalls - der erste ernstzunehmende öffentliche Versuch einer sachlichen Auseinandersetzung nicht nur mit den genannten Bänden im besonderen, sondern auch mit der ihnen zugrunde liegenden Konzeption eines fremdsprachlichen Deutschunterrichts im allgemeinen. Daß Misch den Herausgeber des DUSA ausdrücklich gebeten hat, mich die Rezension vor ihrer Veröffentlichung einsehen zu lassen, damit meine Stellungnahme dazu ggf. im selben Heft wie die Rezension erscheinen kann, und daß der Herausgeber des DUSA dieser Bitte gefolgt ist, macht mir Mut.

Obwohl Misch sich mit erfreulicher Intensität mit den beiden Bänden auseinandergesetzt hat, sind ihm Mißverständnisse unterlaufen, die bei genauerem Hinsehen hätten vermieden werden können. Meinen Hinweis, daß der erste Teil des Lehrerbandes "auch als Begründung für die Auswahl und Anordnung der Gedichte im *Textbuch Lyrik*" aufgefaßt werden könne (vgl. DL, S.5), versteht er zum

Beispiel so, als seien die Kriterien, die ich im Lehrerband zur Auswahl von Gedichten *aus der Anthologie* vorschlage, und die Grundsätze, nach denen *die Anthologie selbst* zusammengestellt wurde, ohne weiteres *identisch*. So muß er dann folgern, ich hätte meine eigenen Prinzipien "nicht immer konsequent befolgt" (Misch, S. 24). Diese Schlussfolgerung wäre dann richtig, wenn die Anthologie gleichsam von Gedicht zu Gedicht eine Progression vom Einfachen zum Schwierigen hätte verwirklichen sollen. Dann wären die Sequenzvorschläge, die ich im Lehrerband mache (vgl. DL, S.36ff), sowie die "Liste der unbekanntem Wörter" (vgl. DL, S.79184), dann wäre eigentlich der ganze Lehrerband in der vorliegenden Form überflüssig gewesen; der Lehrer hätte mit dem ersten Gedicht der Anthologie beginnen und dann stur das jeweils folgende behandeln müssen. Die Anthologie ist indessen nicht voll durchdidaktisiert. Sie kann es nicht sein, weil sie - nach den Prinzipien, die ich setze - dann einerseits *alle denkbaren Unterrichtssituationen* einkalkulieren und andererseits einer *sprachlich-thematischen* Progression gehorchen müßte, die - wäre sie möglich - ihres einschränkenden Charakters wegen unzumutbar wäre. Ein Gedichtband ist kein Gängelband, und auch ein Lehrerband sollte das nicht sein.

Das *Textbuch Lyrik* folgt dem Prinzip der chronologischen Rückläufigkeit. Es stellt Gedichte aus neuerer Zeit an den Anfang, überwiegend solche, die den Lernern nach dem sprachlich und thematisch (als *Einheit* verstanden, nur *methodisch* getrennt) festgelegten Kriterium "Gegenwartssprache" (vgl. DL, S.14-18) schon in einem frühen Stadium des Fremdsprachenunterrichts zugänglich sind, aber auch solche, die erst in einer späteren Phase behandelt werden können; denn insgesamt soll die Auswahl *auch* Formen und Tendenzen deutscher Lyrik dieser Zeit dokumentieren (vgl. TL, S. 13), und die Gegenwart soll "Ausgangs- und Bezugspunkt" *auch* der Streifzüge durch die Lyrik bleiben (vgl. DL, S.10). Das könnte konkret heißen: In Standard 8 werden einige der einfachsten Gedichte aus dieser Zeit gelesen, in Standard 9 schwierigere und in Standard 10 noch anspruchsvollere. Ab Standard 9 etwa würden aber auch immer mehr Gedichte aus früheren Epochen herangezogen. Deshalb finden sich unter diesen Gedichten auch solche, die von der Gegenwartssprache *abweichen*. Daß mir dies klar war, mag der

Leser u.a. meinen diesbezüglichen Hinweisen auf das Lied "Deutscher Sonntag" entnehmen (vgl. DL, S.16, S.39), das Misch (S.24) als ein Beispiel für die angeblich inkonsequente Auswahl anführt. Im Lehrerband *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik* wird dann exemplarisch vorgeführt, wie die Auswahl angemessener Texte *aus dieser Anthologie* für die verschiedenen Unterrichtsstadien vonstatten gehen könnte. Daß dabei ausschließlich auf Beispiele aus dem *Textbuch Lyrik* verwiesen wird, bedeutet freilich nicht, daß der Lehrerband nicht auch unabhängig von dieser Anthologie verwendet werden könnte; wem die darin gebotene Auswahl nicht zusagt, der mag sie ergänzen oder durch eine andere ersetzen. Diese Möglichkeit wird schon im Vorwort des Lehrerbandes angedeutet (vgl. DL, S.5).

Daß Misch (vgl. S.24) Einwände gegen die Auswahl im *Textbuch Lyrik* hat, dafür kann ich Verständnis aufbringen; ich bin in dieser Hinsicht einiges gewohnt, seitdem ich über Auswahlprobleme zwei Jahre lang mit dem zuständigen Lektor des Verlags habe verhandeln müssen. Und Misch stören ja -wie er dann (vgl. S.29) präzisiert - eigentlich "nur" die 31 Gedichte am Anfang; das ist fast schon ein Kompliment, wenn jemand 80% einer Sammlung akzeptabel findet. Daß ihm die "theoretische Begründung" der Auswahl "in entscheidenden Punkten" (vgl. S.24) nicht einleuchtet, finde ich weniger verständlich. Denn er konzidiert doch ausdrücklich, daß die im Anfangsstadium zu behandelnden Gedichte der Gegenwartssprache entsprechen sollten (vgl. S.24). Und er akzeptiert ebenso ausdrücklich (vgl. S.24) die Orientierung am Grundwortschatz des "Zertifikats". Hat er sich klargemacht, daß damit zugleich auch eine *thematische* Orientierung vorliegt? Die Themenkreise, auf denen der Grundwortschatz beruht, sind im Lehrerband aufgeführt (vgl. DL, S.15f). Auch an diese *Themen* müssen Gedichte folglich in der Anfangsphase der "Behandlung von Primärtexten im Fremdsprachenunterricht" grundsätzlich anknüpfen (vgl. DL, S.10). Sie stellen einen wesentlichen Aspekt des (etwa aus dem Sprachkurs) Bekannten dar, aus dem das Unbekannte zu entwickeln ist - wie Misch (S.29) es fordert. Daß dabei der "Erfahrungsbereich des Lernenden" (vgl. Misch, S.28) gebührend berücksichtigt wird, dafür sorgen regelmäßige "Erhebungen von Leserreaktionen" (vgl. DL, S.18-23); geht es doch darum, daß er "die Fremdkultur im Unterschied zur Eigenkultur verstehen lernt" (DL, S.11). Und: "Je besser sich

das Lesevermögen der Schüler entwickelt, desto stärker werden Gedichte als Gedichte und nicht mehr vernehmlich als Texte neben anderen zur Kenntnis genommen werden müssen. Dabei wird der direkte Bezug zur Gegenwart - insbesondere zur landeskundlichen Thematik - immer mehr zurücktreten zugunsten spezifisch lyrischer Themen und Sprechweisen in der besonderen Ausprägung der Fremdsprache, deren Kenntnis ja auch zum Verständnis der Fremdkultur gehört." (DL, S.23).

Damit würde Mischs Appell an mich, das "Konzept aufzugeben, Gedichte zum Vehikel des Landeskundeunterrichts zu machen" (S.29) - wenn ich das täte - eigentlich hinfällig. Ich möchte in diesem Zusammenhang aber ein für allemal klarstellen, daß es nicht mein Konzept ist, landeskundliche Informationen in Gedichten einherfahren zu lassen. Im Lehrband heißt es dazu ausdrücklich, daß "die Schüler ihr Wissen über die Fremdkultur selbstverständlich nicht nur und nicht in erster Linie aus Gedichten und bei der Gedichtbehandlung erwerben, sondern schon erworbene Informationen bei der Gedichtlektüre anwenden, erweitern und vertiefen lernen" sollen (DL, S.15). Das Verhältnis zwischen Texten und Kultur ist ein wechselseitiges; einerseits sind sie Teil der Kultur und beschreiben diese, andererseits sind sie selbst nur von dieser her zu verstehen.

Ich muß freilich zugeben, daß die Ausdrücke "Wirklichkeit spiegeln" (DL, S.14; vgl. Misch, S.25) und "historisches Zeugnis" (DL, S.47; vgl. Misch, S.27) in diesem Zusammenhang Verwirrung gestiftet haben mögen. Die erste Formulierung geht auf eines der Merkmale zurück, die ich von Klaus Gerth für die Textsorte "Gedicht" übernommen habe: "Spiegelung der Wirklichkeit in der Aussage eines Ichs" (zit. DL, S.9 und 36). An anderer Stelle bezeichne ich den gemeinten Sachverhalt als "Gegenwartsbezug" (z.B. DL, S.10) und als "Zeitbezug" (z.B. DL, S.38), und ich unterscheide zwischen Texten "mit direktem" und "ohne expliziten Zeitbezug" (vgl. DL, S.38). Diesen Formulierungen liegt die Auffassung zugrunde, daß ein literarischer Text eine "Reaktion auf Wirklichkeit" sei (vgl. Wolfgang Iser: *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz 1970, S. 11). Das heißt nun nicht, daß die Wirklichkeit gleichsam faktisch in ihm aufgehoben wäre. Es heißt aber,

daß es ohne Kenntnis des textuellen Referenzbereichs kein adäquates Textverständnis geben kann. Deshalb habe ich mich im Lehrband bemüht, insbesondere die für die Anfangsphase vorgesehenen Texte - auch "fließbandreife Produkte" wie "Lohnarbeit" (so Misch, S.31) - als Anlässe dafür darzustellen, über die jeweils relevanten Aspekte der Wirklichkeit, und zwar stets unter Hinzuziehung von historischem Quellenmaterial, im Unterricht zu sprechen; denn die Gedichte sollen in diesem Stadium doch "als Texte neben anderen" (DL, S.23) in den Unterricht integriert werden (vgl. TL, S.13 und DL, S.9f.). Einen Text "historisch" oder "als historisches Zeugnis" verstehen, heißt hier nur: ihn nicht als Reaktion auf die unmittelbare Gegenwart (des Schülers) begreifen - und darauf muß im Fremdsprachenunterricht sehr sorgfältig geachtet werden; denn nach meiner Erfahrung neigen selbst Studenten noch dazu, eben dies zu tun. Deshalb geht es auch nicht an, einen älteren Text wie z.B. Logaus "Heutige Weltkunst", weil seine Aussage auch heute noch zutreffen mag, ohne den Rekurs auf Verhältnisse im 17. Jahrhundert zu behandeln (vgl. Misch, S.28). Ich weise darauf hin, daß meine Bemerkungen zu Logaus Gedicht (vgl. DL, S.54f.) eine "pauschale Vergegenwärtigung" darstellen, die voraussetzt, daß es "innerhalb der Sequenz behandelt wird", in der es vorher erscheint (vgl. DL, S.45), weshalb sie auf historische Informationen verzichten muß.

Wenn Misch (vgl. S.28) in diesem Zusammenhang argumentiert, man könne es den überlasteten Deutschlehrern hierzulande (sie sind es wirklich) nicht zumuten, die nötigen landeskundlichen Informationen einzuholen, dann muß ich entgegnen, daß ein sinnvoller Fremdsprachenunterricht ohne Grundkenntnisse der Fremdkultur (hier also: der deutschsprachigen Länder) nach meinem Dafürhalten nicht möglich ist. Ich meine deshalb auch, daß die Lehrer entsprechend ausgebildet werden sollten. Wenn es stimmt, daß im Fremdsprachenunterricht der Lehrer "die Interpretationssysteme der Schüler langfristig allgemein und aktuell dem speziellen Text gegenüber sprachlich und inhaltlich" aufbaut, so daß der "Anteil des außerschulisch-lebensweltlichen Erwartungshorizontes am Interpretationssystem tendenziell völlig" zurückgedrängt wird (Kuhfuss, zit. DL, S.19) - und meine Bemühungen im Bereich der

empirischen Rezeptionsforschung scheinen das zu bestätigen -, dann ist eine gründliche landeskundliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern unerlässlich.

Das im Sprachunterricht nur "Muster des Alltagsverhaltens in der fremden Lebenswirklichkeit" vermittelt werden können (vgl. Misch, S. 30), hat mich die Erfahrung gelehrt. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit in dem von mir beschriebenen Sinn (vgl. DL, S. 30) ist indessen ein Idealziel, an dem sich die Unterrichtsplanung nichtsdestoweniger orientieren sollte. Ob es - in toto - ohne langjährigen Aufenthalt im Zielland überhaupt erreichbar ist, bezweifle ich auch. Aber was - im Hinblick auf eine Annäherung an dieses Ziel - in welcher Zeitspanne mit wieviel Wochenstunden in welcher pädagogischen Situation geleistet werden kann, ist eine Frage, der Didaktiker durchaus gewachsen sind.

Bleiben Mischs Vorbehalte gegen die ersten 31 Gedichte im *Textbuch Lyrik*. Warum eigentlich *alle* diese Gedichte? Warum zum Beispiel Atabays "All das" (Nr. 31) und nicht Ingeborg Bachmanns "Die grose Fracht" (Nr. 33)? Warum, wenn es um die "Tauglichkeit ... der seit 1950 erschienenen Gedichte" geht (vgl. Misch, S. 29), warum dann nicht auch - beispielsweise - "Timetable" (Nr. 38) von Günter Eich? Und schließlich: Warum nicht nur jene "fließbandreife(n) Produkte von Schreibern, die in der Literatur ein Instrument zur Veränderung der Gesellschaft sehen" (Misch, S. 31), gegen die Misch es - wenn ich richtig sehe - doch eigentlich hat und gegen die er sogar (vgl. S. 29) Meister Goethe ins Feld führt (mit dem man freilich, bei allem Respekt, an Brecht oder Böll oder - pardon - Enzensberger denkend, nicht unbedingt übereinzustimmen braucht)? 1975, als ich die Anthologie zusammenstellte, schienen mir solche "Produkte" in der deutschen Lyrik der späten sechziger und der siebziger Jahre zu dominieren.

Aber vielleicht teilt Misch gelegentlich mit, wie denn "gelungene Texte", die "den Geschmack, die Sensibilität, das ästhetische Sensorium des Lesers verfeinern" (Misch, S. 31), beschaffen sind - und zwar speziell im Hinblick auf die Schüler in der Anfangsphase des fremdsprachlichen Primärtextunterrichts? Auch wodurch "geglückte politische Gedichte" (Misch, S. 29) sich aus-

zeichnen, müßte ausgeführt werden. Besonders dankbar wäre ich schließlich für Hinweise auf Beispieltex-te für den Anfang der Anthologie, die den Kriterien des "Zertifikats" entsprechen.

KARL-HEINZ DROCHNER (HRSG., UNTER MITARBEIT VON ERIKA DROCHNER-KIRCHBERG): *DEUTSCHE FRAGEN. TEXTE ZUR JÜNGSTEN VERGANGENHEIT. EIN LESE- UND ARBEITSBUCH FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT.* Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich 1981.

Die 1981 erschienene Textsammlung scheint nicht nur geeignet, historische Wissenslücken zu schließen, sondern auch als fruchtbare Diskussionsgrundlage zu dienen. Nach teils chronologischen, teils thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt, umspannen die Texte in fünf Abteilungen (Das Ende der Weimarer Republik; Der Nationalsozialismus; Die Schuldfrage; Die Teilung Deutschlands; Was ist deutsch?) den Zeitraum von der Novemberrevolution bis zur Gegenwart. Neben offen propagandistischen Texten (wie z.B. der einer "Andachtsstunde der Bewegung" gewidmeten Beschreibung eines anonymen NS-Journalisten) stehen auch heute noch unmittelbar wirkende Erlebnisberichte (wie Hermann Kestens Schilderung eigener Erlebnisse in einem französischen "Konzentrationslager") und hochgradig reflektierende Analysen (z.B. ein Ausschnitt aus Alexander und Margarete Mitscherlichs "Unfähigkeit zu trauern"). Dadurch vermittelt das Buch Einblicke nicht nur in diese 'jüngste' und junge Vergangenheit selbst, sondern auch in die rückblickende Auseinandersetzung mit ihr, in die "Aufarbeitung" individuell-biographischer und kollektiv-historischer Erlebnisse. Mit ihrem weit gefächerten ideologischen Spektrum fordern die Texte zur kritischen Auseinandersetzung auf. Diesem Anliegen kommt auch die Anordnung der Texte entgegen, die divergierende Standpunkte einander gegenüberstellt.

Verknüpft werden die Texte durch interpretierende "Einführungen", die sie in den Gesamtrahmen einordnen, Beziehungen zu anderen Texten herstellen, Erklärungen anbieten oder entgegengesetzte Meinungen vorstellen. Diese "Einführungen" tragen maßgeblich zum didaktischen Wert der Textsammlung bei - nur ist nicht einzusehen, warum sie jeweils dem Text folgen, in den sie

"einführen" sollen.

Auf die "Einführung" folgen jeweils relativ einfache Fragen "Zum Textverständnis", die in einigen Fällen nur mit "ja" oder "nein" zu beantworten sind, in anderen aber auch schon als offene Fragen zum Sprechen über den Text anregen können. Die Fragen "Zum Inhalt", die sich jeweils anschließen, führen in eine weiter greifende Diskussion ein. Als dritter Teil der Textdidaktisierung ist noch jeweils ein erläuternder Abschnitt "Zur Sprache" gegeben. Die semantische Erweiterung folgt in Form von deutschen Erklärungen und Synonymen, was sehr zu begrüßen ist, da dies das Verständnis in der Fremdsprache fördert und die Tücken der Übersetzung vermeidet. Im Daf-Unterricht stellt das Buch daher hohe Ansprüche an den Lehrer, der auf jeden Fall eine gründliche Vorbereitung des Vokabulars leisten müßte. Ferner enthalten diese Abschnitte neben grammatischen Erläuterungen auch eine Aufführung der veralteten Wendungen einiger Originaltexte, was für den ausländischen Lehrer auch eine große Hilfe darstellen sollte. Auf eine stilistische Untersuchung sprachlicher Eigenarten (z.B. der faschistischen Propagandasprache) wird verzichtet.

Das Buch wendet sich laut Vorwort an "alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen und sich für die hier skizzierten Probleme interessieren", setzt aber "Sprachkenntnisse auf dem Niveau der Mittel- und Oberstufe" voraus. Auf südafrikanische Verhältnisse übertragen: das Werk eignet sich wahrscheinlich für den Muttersprachunterricht der Mittel- und Oberstufe, aber kaum für den schulischen Fremdsprachenunterricht. Für den Universitätsgebrauch scheint es dagegen sehr geeignet.

Karin Chubb, Richard Bertelmann

STANLEY RADCLIFFE: *TWENTY-FIVE YEARS ON. THE TWO GERMANIES 1970.* Harrap: London 1972.

"We believe that from this varied analysis the reader will derive a sense of the quality of present-day life of both the Federal Republic of the West and the Democratic Republic of the East, together with some hard statistical facts

heist es in der Einleitung zu diesem Buch. Es liegt nicht am Autor, wenn sein Buch den gewünschten Einblick in die "quality of present-day life" zehn Jahre nach seinem Erscheinen nicht mehr vermitteln kann - dazu hat sich zuviel geändert. Die Vollbeschäftigung in der BRD ist der Jugendarbeitslosigkeit gewichen; die frühen Hoffnungen der Ostpolitik haben sich zum großen Teil nicht erfüllt - zumindest ist die Aufbruchstimmung von damals eher der Seksis, wenn nicht der Resignation gewichen; und Probleme wie die "Überfremdung" oder die "Ausländerfeindlichkeit" stehen heute ganz anders im bundesdeutschen Bewusstsein als vor zehn oder gar zwölf Jahren. Ähnliches gilt - so muß man annehmen - für die DDR. Warum also legt die südafrikanische Vertretung von Harrap's das Buch erst zehn Jahre nach seinem Erscheinen vor? Weil es sich in England nicht mehr absetzen läßt?

Twenty-five years on besteht aus fünf Teilen: Constitution and political structure; Management and labour; The economic scene; The welfare state; und eine abschließende Betrachtung, Taking stock, in der das historisch gewordene Verhältnis der beiden deutschen Staaten zu einander in den Blick kommt. In jedem der vier ersten Teile, die jeweils wieder unterteilt sind, wird zunächst die BRD und dann die DDR unter dem betreffenden Aspekt vorgestellt. Hieraus ergeben sich zwangsläufig Vergleiche, die sich zum großen Teil auf statistisches Material aus amtlichen Quellen stützen und darum oft nicht über das rein Quantitative hinauskommen. Der angestrebte Einblick in die "quality of life" leidet entschieden unter dem Mangel an Anschaulichkeit: außer vier Landkarten und einer Reihe von statistischen Tabellen

enthält das Buch nur fortlaufenden Text - kein einziges Bild, keine einzige Skizze oder graphische Darstellung, keinen einzigen Originaltext aus einem den beiden deutschen Staaten (Zitate aus amtlichen Quellen sind allerdings enthalten). Dadurch erlaubt das Buch zwar dem mit Deutschland vertrauten Leser eine übersichtliche und schnelle Überprüfung eines (inzwischen leider längst überholten) Wissensstandes, aber es ist wohl kaum geeignet, Schülern oder Studenten ohne vorherige eigene Anschauung einen adäquaten Eindruck vom Leben in Deutschland zu bieten. Ein einziger Blick in das (leider nicht neu aufgelegte) Buch *Zweimal Deutschland* von Thurich und Endlich¹ oder in Rosemarie Wildermuths *Heute und die 30 Jahre davor*² oder auch in den 4. Teil des für den Schulgebrauch geschriebenen Geschichtswerks *Spiegel der Zeiten*³ zeigt, wie schwerwiegend dieser Mangel ist.

Dabei hat Radcliffes Buch durchaus seine Stärken. Der fünfte (und letzte) Teil des Buches (Taking stock; S.231-244) gibt eine im allgemeinen differenzierte und ausgewogene Darstellung der Entwicklung der beiden Staaten und ihrer Beziehungen zu einander - wenn auch ohne Darstellung des von Moskau eröffneten Notenwechsels von 1952 (die Rolle der damaligen Bundesregierung in diesem diplomatischen Austausch ist neuerdings von Uwe Johnson eingehend dargestellt bzw. entlarvt worden⁴). Trotz dieser Weglassung beschönigt Radcliffe keineswegs die Mitverantwortung der Adenauer-Regierungen und der westlichen Großmächte für die Teilung Deutschlands. Außerdem stellt er die Risiken der Entspannungspolitik für alle Beteiligten informativ dar. Auch die wirtschaftliche Entwicklung in beiden Staaten - die Tendenz zur staatlichen Kontrolle über die Wirtschaft in der BRD unter den sozial-liberalen Regierungen, die Tendenz zur Dezentralisierung gewisser wirtschaftlicher Entscheidungsbefugnisse in der DDR, und die Gründe für diese gegenläufigen Entwicklungen - wird einleuchtend geschildert. Das gleiche gilt für die Darstellung des Erziehungswesens und der Sozialleistungen. Daß diese Ausführungen zum großen Teil skeletthaft bleiben, weil die statistischen Angaben nicht durch Anschauungsmaterial ergänzt werden, liegt an dem bereits erwähnten Hauptmangel des Buches. Bei vielen der Statistiken werden die Vergleichswerte für Großbritannien genannt,

was für den englischen Leser sicher eine Hilfe ist, aber nicht unbedingt für den südafrikanischen. Einige der Statistiken wiederum müssen für den Leser ohne Bedeutung bleiben, falls er sie nicht in bereits vorhandenes Wissen einordnen kann; bei einer für Laien intendierten Publikation wäre es besser gewesen, dieses Rahmenwissen mitzuliefern. So z.B. bekäme die Angabe über die Zahl der Ärzte, Apotheker und Krankenhausbetten pro 10 000 Einwohner in der DDR für den Leser eine ganz andere Bedeutung, wenn er zugleich die Vergleichswerte für die BRD, Schweden und Indien und die diesbezüglichen Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation erführe; eine graphische Darstellung der Größenunterschiede hätte genügt, die sonst leicht vergessene Information einprägsam zu gestalten.

Ungenauigkeiten und widersprüchliche Informationen (etwa auf S.11 die verallgemeinernde Behauptung: "The West Germans will explain that their system of laws and procedures does not represent a final constitution for Germany since it ... still awaits examination and approval by the eastern half"; gegenüber der realistischen Einschätzung auf S.238: "the East Germans were largely forgotten by the man in the street" im westlichen Wirtschaftswunderdeutschland, oder auf S.231: "The division is nevertheless a reality, a *fait accompli* brought about by political exigencies ... it has assumed consequences of economic, social and indeed human significance which tend towards its consolidation and perpetuation") befremden den Leser, geben aber einen falschen Eindruck von den meist zuverlässigen Informationen.

Das Buch gibt eine differenzierte und 1972 sicher weitgehend gültige, aber zu wenig sinnfällige Darstellung, die sich zu stark auf amtliche Informationen und Statistiken, und zu wenig auf eigene Anschauung oder Erlebnis- und Augenzeugenberichte stützt.

Zuletzt möchte ich noch zwei prinzipielle Fragen anschneiden, die mit den oben zum Vergleich erwähnten Publikationen schon ange deutet waren. Soll ein landeskundliches Unterrichtsbuch eine "Gesamtdarstellung" von einem einzigen Verfasserstandpunkt aus leisten, oder ist es sachlich und didaktisch klüger, ein möglichst

weites Spektrum von Betroffenen und Betrachtenden durch eine möglichst vielseitige Textauswahl zu Wort kommen zu lassen? Und: sollte die landeskundliche Darstellung in der Muttersprache der Fremdsprachenlerner oder in der Zielsprache geboten werden? Auf beide Fragen scheint mir Rosemarie Wildermuth mit ihren beiden Publikationen *Heute und die dreißig Jahre davor* und *Als das Gestern heute war*⁵ eine richtungweisende Antwort gefunden zu haben - obwohl diese Bücher für deutschsprachige Schüler, und nicht für Fremdsprachenlerner konzipiert sind. In beiden Bänden werden die unterschiedlichsten Textsorten: Zeitungsartikel, Auszüge aus Reden und parlamentarischen Debatten, Biographien und Dramen, aber auch Gedichte, Tagebucheintragungen, Wahlplakate, Schulaufsätze und nicht zuletzt Zeichnungen, Karikaturen und Fotos durch möglichst kurze Kommentare erläutert und in den umgreifenden Rahmen eingeordnet, dazu benutzt, den betreffenden Zeitraum zu einer möglichst sinnfälligen und lebendigen Darstellung zu bringen. Die unterschiedlichen authentischen Textsorten von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, in denen unterschiedliche Intentionen mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln und Strategien verfolgt werden, kommen den Zielsetzungen eines praxisbezogenen und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts entgegen. In den höheren Kursen müßten die Schüler selbst die schwierigeren Texte unter der Anleitung des Lehrers lesen können. Wo Texte ausgeklammert werden müssen, könnte der Lehrer die Lücken mit Hilfe eines so übersichtlichen und klaren Buches wie Radcliffes *Twenty-five years on* schließen. - Wenn es eine überarbeitete Neuauflage des Buches gibt.

ANMERKUNGEN

1. Eckart Thurich und Hans Endlich: *Zweimal Deutschland. Lehrbuch für Politik und Zeitgeschichte*, 4.Aufl., Frankfurt:Diesterweg 1973
2. Rosemarie Wildermuth: *Heute und die 30 Jahre davor. Erzählungen, Gedichte, Kommentare zu unserer Zeit. (Deutschland seit 1945)* 3., verbess. Aufl. München:Ellermann 1979
3. Joachim Hoffmann/Franz Bahl: *Von der russischen Revolution bis zur Gegenwart*. 7., durchges. Auflage. Frankfurt:Diesterweg 1978
4. Uwe Johnson: *Begleitumstände. Frankfurter Vorlesungen (=edition suhrkamp 1019 N.F. 19)* Frankfurt 1980, S. 332-379.
5. Rosemarie Wildermuth: *Als das Gestern noch heute war. Erzählungen, Gedichte und Dokumente zu unserer Geschichte (1789-1949)*, 4., verbess. Aufl. München:Ellermann 1979

Richard Bertelsmann

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROVINZ	STD.	JAHR
Dürrenmatt	Das Versprechen (Harrap)	Natal	10 1983
	Der Verdacht (Rohwolt)	Natal	9 1983/84
Kästner	Die verschwundene Miniatur (Nasboek und Harrap)	OVS	10 1983
Klier/Martin (ed)	Deutsche Erzählungen Bd.1 (Hueber)	Kap	9 1983
Lenz	Das Wrack and other stories (Heineman)	TVL	9 1983/84
	Der Mann im Strom (dtv)	Natal	10 1984
	Stadtgespräch (dtv)	Natal	10 1983
Meyer	Das Amulett (Reclam)	Natal	10 1983
Smith (ed.)	Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	TVL	9 1983/84
Spoerl	Die Feuerzangenbowle (dtv)	Kap	9 1983
Stifter	Bergkristall (Reclam)	Natal	10 1984
Trümpelmann (ed)	Tapfere Herzen (Nasou)	OVS	10 1983
von Delft (ed)	Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts (H en R Academica)	TVL OVS	10 1983/84 10 1984
Vorderwülbecke	Blick auf Deutschland (Klett)	Natal	10 1983
Wiechert	Der weiße Büffel (beliebige Ausgabe)	TVL	10 1983
Zuckmayer	Des Teufels General (fibü)	Natal	10 1983

Briefkasten

Erneuter Aufruf der Sammelstelle für Examens- und Forschungsarbeiten auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache

Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache hat schon seit einiger Zeit Kurzdarstellungen von Examensarbeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht.

Diese Initiative soll nun erweitert werden:

- Eine Liste der im Entstehen begriffenen Arbeiten (Staatsexamensarbeiten, Magisterarbeiten, Dissertationen) sowie der Arbeits- und Forschungsvorhaben soll wenigstens einmal im Jahr in den "Informationen Deutsch als Fremdsprache" veröffentlicht werden.
- Wie bisher sollen abgeschlossene Arbeiten und Projekte in Kurzdarstellungen vorgestellt werden.
- Es ist vorgesehen, die Arbeiten zu sammeln und durch Ausleihe zugänglich zu machen.

Wir bitten um Angaben, Kurzdarstellungen und wenn möglich ein Belegexemplar an folgende Adresse:

Universität Bielefeld
Lehr- und Forschungs-
gebiet Deutsch als
Fremdsprache
z.Hd. v. Herrn Dr. Rolf Ehnert
Postfach
D-4800 Bielefeld 1

Eine Anstellung an einer südafrikanischen Universität
sucht:

Heinz Frieder Tengler,

gebürtiger Sudetendeutscher.

Ausbildung: 1976 BA an der "University of California", San Diego

German Literature : summa cum laude

minor: Spanish Literature

additional area of concentration:

Ovid, Virgil, Cicero, Sallust, Tacitus;

medieval texts

1980 MA - German Literature

1981 MA - Spanish Literature

1982 PhD - German Literature

Title of dissertation: The Historical

Novel in German Exgile Literature

(1933 - 1945): Central Characters as

Analogues and Counter Figures to

Fascist (and other) Dictators.

Anschrift: P O Box 333
Borrego Springs, CA 92004, USA

z.Zt. 7 Summerfields
Mansion St.
GLENHAZEL
2192 Johannesburg