

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 14

Jahrgang 1983

Heft 2

## I N H A L T

S. Skorge	Grammatik: Integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts? - Ja? Aber wie?	1
K. Menck	Schülermotivation bei der Fächerwahl : Deutsch - Ein Vorschlag	21
E.W. Funcke	Luther und die deutsche Sprache. Mehr als nur einige plichtschuldige Gedanken zum Lutherjahr 1983	31
K. Köhnke	Die "arge List" des Tyrannen. Zu Schillers Ballade "Die Bürgschaft"	41
Rezensionen		52
SAGV		61
Briefkasten		63
Richtigstellung zu Kußler "Warum lerne südafrikanische Schüler Deutsch?" - DUSA 14 (1983) H.1 S. 27		65
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke		66

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Postbus 339, 9300 Bloemfontein. Bestellungen des "Deutschunterrichts in Südafrika" sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. Duits, Universität van Wes-Kaapland, Privaatsak X17, 7530 Bellville. 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. Einzelhefte 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 nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionschluß für das nächste Heft ist der 30. Januar 1984.

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

GRAMMATIK : INTEGRATIVER BESTANDTEIL DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS?

JA? ABER WIE? \*

(*Silvia Skorge*)

Inhaltsübersicht

- O. Einleitung
- 0.1 Motto
- 0.2 Bemerkungen zum Titel
  
- 1. Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten
  - 1.1 Generell
    - 1.1.1 Grammatikalisierende Übersetzungsmethode
    - 1.1.2 Das Konzept der direkten oder habituellen Methoden
    - 1.1.3 Chomskys GTG
    - 1.1.4 Pragmalinguistischer Ansatz
    - 1.1.5 Die jüngste Entwicklung
  - 1.2 Tendenzen in Südafrika
  
- 2. Grammatik im Fremdsprachenunterricht (FSU): Vereinbarkeit von kognitiver Grammatikarbeit mit Sprachunterricht auf kommunikativ-pragmatischer Grundlage
  - 2.1 Definition von Grammatik. Arten von Grammatik
  - 2.2 Didaktische Grammatik (DG)
    - 2.2.1 Definition
    - 2.2.2 Funktion der DG im kommunikativ-pragmatischen FSU
      - 2.2.2.1 Auswahl und Anordnung
      - 2.2.2.2 Präsentation: Visualisierung
        - Signalgrammatik
        - Intralingualer Vergleich
        - Gelenkte Regelentdeckung
      - 2.2.2.3 Funktion der Übungen
      - 2.2.2.4 Progression
  
- 3. Kritik an der kommunikativ-pragmatischen Methode und Vorschläge zur Erweiterung
  
- 4. Schlußbemerkung

\* Referat, gehalten auf der 9. Südafrikanischen Germanistentagung in Port Elizabeth am 9.4.83

0. Einleitung

0.1 Motto:

Alle haben den Himmel, die Liebe und das Grab,  
damit wollen wir uns nicht befassen,  
das ist für den Kulturkreis besprochen und durchgearbeitet.  
Was aber neu ist, ist die Frage nach dem Satzbau,  
und die ist dringend:

Warum drücken wir etwas aus?

Mit diesem Gedicht "Satzbau", dessen erste Strophe hier  
zitiert ist, ist Benn in der von Wiemer herausgegebenen  
Anthologie "bundesdeutsch; lyrik zur sache grammatik"  
vertreten (Wuppertal : Hammer 1974).

0.2 Bemerkungen zum Titel

Nachdem auf dieser Tagung soviel von Literatur und Literaturwis-  
senschaft die Rede war und durch Herrn Gretschel die Überleitung  
zum Themenkreis Sprachvermittlung, Sprachunterricht gegeben worden  
ist, nun mein Thema:

Grammatik: Integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts (FSU)?

Ja, aber wie?

Oder verkürzt: Grammatik im FSU? Ja, aber wie?

Ich hoffe, nicht ein Plagiat mit der Wahl dieses Titels begangen  
zu haben. Ich habe ihn so formuliert in beabsichtigter Anspielung  
auf den Eröffnungsvortrag: "Literatur im Sprachunterricht? Ja!  
Aber mit Fantasie!", den Harald Weinrich auf der GAL-Tagung in  
Köln im Oktober letzten Jahres hielt und auf den ich noch zu  
sprechen kommen werde.

Zwei Fragen werden in dem Titel meines Referats gestellt, wovon  
die erste sofort beantwortet wird: Ja, Grammatik gehört in den  
FSU, und zwar als integrativer Bestandteil. Aber wie bewerkstel-  
ligt man als Lehrbuchautor oder als Lehrer, Grammatik zu einer  
Stütze des kommunikativen Sprachunterrichts zu machen, der auf  
Gebrauch, d.h. Verstehen und Produzieren, ausgerichtet ist? Wie  
verhindert man, daß Grammatikunterricht in der Sprachvermittlung  
zum Zweck an sich wird, zu einer Sackgasse, aus der Lehrer und

Lerner nicht mehr herauskommen? Wobei die Unterrichtspraxis unter  
dem paradoxen Leitsatz laufen kann: Schüler oder Studenten!  
Lernt die Sprache, wie sie nicht ist, damit Ihr sie später spre-  
chen und anwenden könnt, wie sie ist (frei zitiert nach Peck aus  
seinem Vortrag: "Kognitive und kommunikative Lehrstrategien"  
auf der VI. Internationalen Deutschlehrertagung in Nürnberg 1980).

Aber noch einmal zurück zu Frage 1: Wie hat es überhaupt zu der  
Situation kommen können, den Grammatikunterricht als Teil des FSU  
in Frage zu stellen?

Und zwar

- (a) im allgemeinen
- (b) in Südafrika im besonderen?

Hier muß ich etwas weiter ausholen und kurz auf die Haupttenden-  
zen des FSU der letzten Jahrzehnte zu sprechen kommen, auf die  
jeweils lerntheoretischen Konzepte.

1. Tendenzen des FSU in den letzten Jahrzehnten

1.1 Generell

1.1.1 Grammatikalisierende Übersetzungsmethode

Für lange Zeit bis in die ersten Dekaden dieses Jahrhunderts war  
das vom Unterricht in den klassischen Sprachen übernommene Kon-  
zept der grammatikalisierenden Übersetzungsmethode vorherrschend,  
das von der Annahme ausging, daß sich beim Spracherlernungsprozeß  
im Kopf des Lernenden eine Art Abdruck des grammatisch-lexikali-  
schen Systems bilde, daß er die Sprache schon beherrsche, wenn er  
die entsprechenden Regeln kenne (vgl. Helbig, 62 f.), wobei Wissen  
mit Können verwechselt wurde und fälschlicherweise die Kenntnis  
grammatischer Regeln mit aktiver Beherrschung der Zielsprache  
identifiziert wurde (vgl. Karcher, 59).

Die Bewußtmachung grammatischer Strukturen wurde überbetont und da-  
bei übersehen, daß auch Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult und  
entwickelt werden müssen.

1.1.2 Das Konzept der direkten oder habituellen Methoden

Hierbei ging man - in jüngerer Zeit vor allem durch die Einwirkung  
des Behaviourismus Skinners - davon aus, daß der Spracherlernungs-

prozeß im wesentlichen in der Aneignung mechanischer Fertigkeiten durch Nachahmung, Analogiebildung und Drill bestehe; grammatische Regeln waren nur in Mustersätzen versteckt und nie expressis verbis formuliert; "Hinweise auf die Progression der 'Patterns' bzw. auf die Hierarchie der grammatischen Informationen" fehlten (vgl. Karcher, 59), die Automatisierung wurde überbetont.

### 1.1.3 Chomskys GTG

Gegen diese "kompetenzlose Performanz" (R.M. Müller, 64) gingen die kognitiven Methoden in der Folge Chomskys an in der Annahme, daß sich beim Spracherlernungsprozeß im Kopf des Lernenden durch aktives, schöpferisches Verhalten eine Art inneres Regelsystem herausbilde, wobei die Aufmerksamkeit mehr dem Verstehen als der Anwendung galt. Zudem wurde nicht zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb unterschieden.

### 1.1.4 Der pragmlinguistische Ansatz

Er richtete sich gegen Chomskys Kompetenz, die nicht mehr nur syntaktische, morphologische und semantische Regeln umfassen sollte, sondern Sprache als Tätigkeit untersuchen wollte in Kommunikationsakten. Sie schloß zwar eine automatisierte Fremdsprachenbeherrschung als Zielvorstellung nicht aus, war aber keine Rückkehr zu Skinners bloßem Verhalten.

Die Sprechakttheorie gab die Basis ab, und über Handlungs- und kommunikativer Kompetenz und Sprachverwendung schien bei diesem durchaus positiven Ansatz manchmal die Sprache selbst vernachlässigt und die Integration von expliziter Grammatik im Sprachunterricht bewußt in den Hintergrund gedrängt oder sogar ausgeschaltet und verschmäht, weswegen in letzter Zeit wieder die "Frage nach der Einordnung der grammatischen Information in den gesamten Lernprozeß" (Karcher, 59) aufgeworfen wurde.

### 1.1.5 Die jüngste Entwicklung

Ist nun der Versuch, kognitive Grammatikarbeit mit einem Unterricht auf kommunikativ-pragmatischer Grundlage zu kombinieren: "It seems that language teaching will have to try to blend the opposing needs of language learning and language use" (Peck, 223).

Dieses Konzept schließt wohlgermerkt keine Rückkehr zur grammatisierenden Übersetzungsmethode ein mit der Alternative von Wissen und Können, sondern strebt die Einheit von fremdsprachlichem Wissen und fremdsprachigem Können an (entspr. der Faktorenkomplexion, vgl. Helbig, 66, s. Abb. 1, Abschn. 2.1).

### 1.2 Tendenzen des FSU Deutsch in S.A.

An den in Südafrika hergestellten, gebrauchten und teilweise vorgeschriebenen Lehrwerken für den Deutschunterricht in den Schulen scheinen die letzten vier beschriebenen z.T. widerstrebenden Tendenzen relativ unbemerkt vorbeigegangen zu sein. Das hat einerseits seine Vorteile, denn Lehrern und Schülern ist ein gewisses Maß an Verwirrung (wie sie teilweise in anderen Ländern, auch der Bundesrepublik, durch die wechselnden Methoden angestiftet wurde) erspart geblieben; andererseits läßt es auf ein Desinteresse schließen, auf ein Versäumnis, für die m.E. die in der Lehrerausbildung und -fortbildung Tätigen verantwortlich zu machen sind. Auch Auslandsgermanisten sollten sich meiner Meinung nach für die Weiterentwicklung von Methoden der Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung zuständig fühlen, indem sie die aktuellen Entwicklungen des Faches verfolgen, verarbeiten und für sich nutzbar machen, ohne jedoch zu forschen und unbedacht in die Gepflogenheiten des Gastlandes einzugreifen. Vorsicht kann aber leicht ein Alibi für Gleichgültigkeit werden, und die Lehrer werden auf diese Weise jahrelang mit veralteten und ungeliebten Lehrbüchern allein gelassen.

Das ist ganz besonders traurig dort, wo der Deutschunterricht mit Hilfe der vorgeschriebenen Lehrbücher stattfinden muß, weil kein Geld für die Anschaffung im Ausland erscheinender Lehrwerke vorhanden ist. Trotzdem nimmt erstaunlicherweise gerade dort - ich meine die sog. farbigen Schulen - die Zahl der Deutschlernenden zu, aber auch die Kritik der Lehrenden. Vorschläge von Lehrern (einschl. Hochschullehrern) zur Verbesserung und Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch auf kommunikativ-pragmatischer Basis sollten von Traditionsbewußten nicht gleich mit dem Untergang des Grammatikunterrichts in Verbindung gebracht oder sogar gleichgesetzt werden. Diese Befürchtung ist unbegründet, wie ich eben zu zeigen versucht habe. Auch bei der Veränderung

althergebrachter Konzeptionen wird die Grammatik zur Sprachvermittlung gehören. Und damit komme ich zum zweiten Teil meiner Titelfrage: ABER WIE? Hoffentlich nicht als isolierbarer Unterrichtsgegenstand. Wie ist sie dann nicht nur wünschenswert, sondern m.E. auch notwendig? Und in welcher Weise zu integrieren?

## 2. Grammatik im FSU

Von welcher Grammatik ist nun hier die Rede? Welcher Grammatikbegriff liegt der in Punkt 5 erwähnten Auffassung von Vereinbarkeit der kognitiven Grammatikarbeit auf kommunikativ-pragmatischer Basis zugrunde?

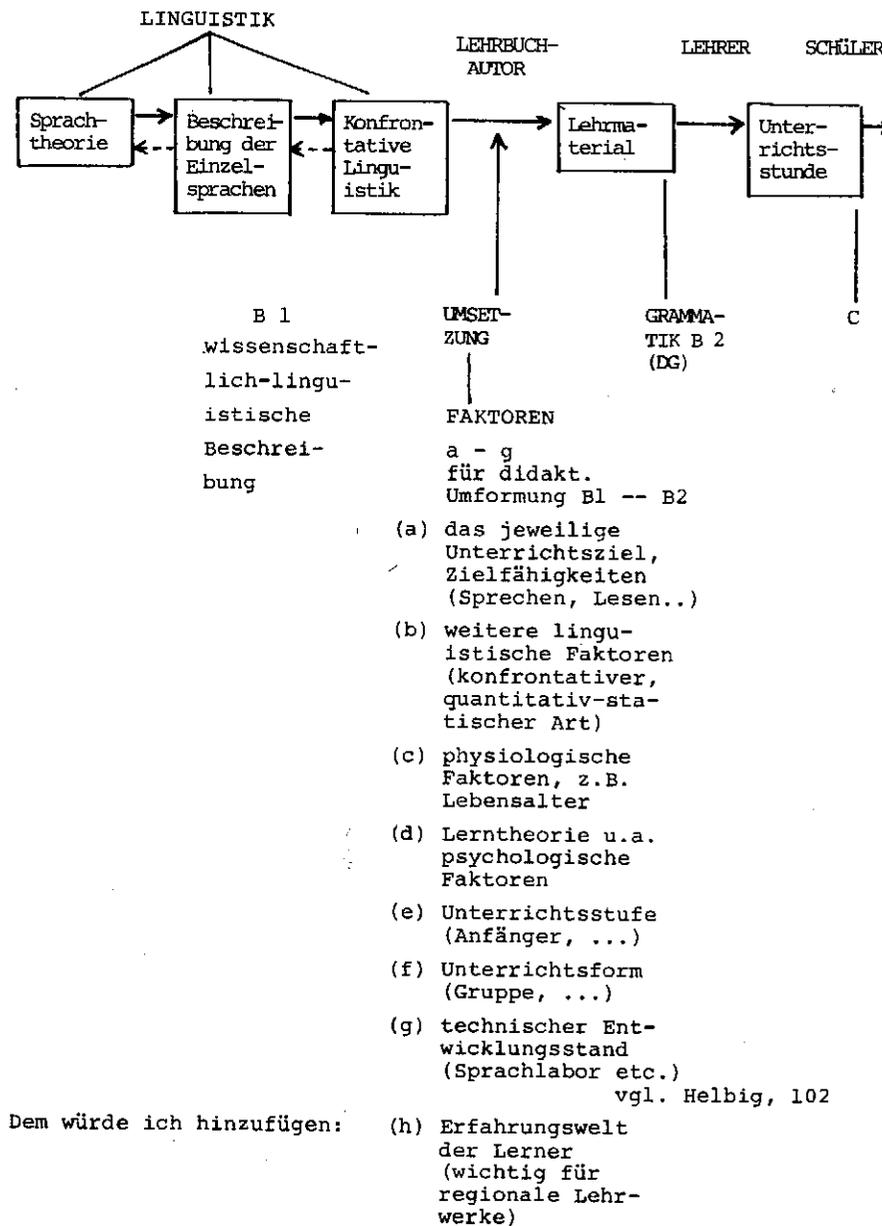
### 2.1 Arten von Grammatik

Nach Helbig - ob er nun von den ihn Zitierenden namentlich genannt wird oder nicht - kann man von drei Arten von Grammatiken ausgehen: A, B und C.

- A bezeichnet das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem und ist überindividuell, kollektiv,
  - B ist die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung davon und
  - C das dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, aufgrund dessen dieser die betr. Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bilden, verstehen und in der Kommunikation verwendet werden kann; sie ist individuell erworben.
- A und C decken sich bei völliger Sprachbeherrschung.

Für den Muttersprachler ist die Bewußtmachung des Regelsystems aufgrund der linguistischen Beschreibung durch Lehrwerke und Lehrer meistens kaum problematisch, weil auf an sich Bekanntes zurückgegriffen wird. Problematisch ist sie aber für den, der das Regelsystem einer Fremdsprache lerner muß.

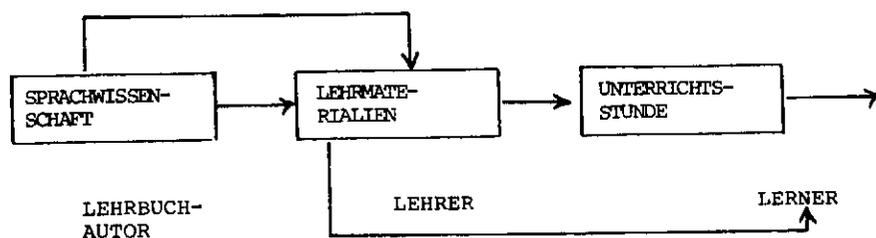
Abb. 1



Die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung als Ausgangsbasis wird von Helbig B1 genannt und unter Berücksichtigung der Faktoren a - g fachdidaktisch gefiltert, ausgewählt, umgesetzt und zweckentsprechend adaptiert und zu einer in direkten Lehrmaterialien enthaltenen Grammatik B2 verarbeitet, die auch Didaktische Grammatik (DG) oder (von anderen) Pädagogische Grammatik benannt wird: "eine auf das Lehren und Lernen bezogene Sprachbeschreibung" (Bausch, Vorw.).

Die beiden Bezeichnungen werden teils synonym gebraucht, teils in der Weise differenziert, daß DG dem als Anglizismus empfundenen Begriff Pädagogische Grammatik vorgezogen wird. Oder aber DG wird als allgemeines Hilfsmittel für Auswahl, Darbietung und Progression von Sprachmitteln bezeichnet, Pädagogische Grammatik dagegen für spezifische Einzelgrammatiken gebraucht, die auf bestimmte konkrete Unterrichtsformen in spezifischen Schultypen oder -stufen bezogen wird (vgl. Mindt), oder in der Definition von R. Schmidt: "Möglichkeiten der begründeten Auswahl, Anordnung und Präsentation sprachlicher Formen und Regularitäten sowie der didaktisch-methodischen Integration dieses Materials in den jeweils individuellen Lernprozeß" (1982, 233).

Abb. 2



vgl. Helbig, 50

Der didaktische Filter, der dieser "Lerngrammatik" vorgeschaltet ist, wird entsprechend dem Lerner am Ende der Reaktionskette gröber oder feiner sein: Je jünger der Lerner, je begrenzter sein Lernziel, desto feiner der Filter, desto mehr an metasprachlichen Regeln, Terminologie und methodisch-didaktischen Hinweisen und Anweisungen wird in das für den Lehrenden bestimmte Handbuch kommen müssen, desto weniger in das für den Lerner bestimmte

Lernmaterial, in dem Metasprache z.T. durch Signalgrammatik ersetzt werden konnte, was zum Problem der Präsentation gehört.

Der Lehrer ist, (u. ich spreche hier von Lehrern die DaF unterrichten) entspr. den bestimmenden Faktoren, eine wichtige Schaltstelle und darum auf solides Lehrmaterial als Orientierungsbasis angewiesen. In der Lehrerausbildung und -fortbildung sollte dafür gesorgt werden, daß er kompetent damit umgehen kann. Sonst bleibt es eine schwierige Aufgabe für Lehrbuchautoren zu verhindern, daß er - trotz vorbildlich vorgezeichneter Lektionen - aus Macht der Gewohnheit auf den Grammatikunterricht alten Stils zurückverfallen kann, sobald er auf grammatische Übersichten, Regeln oder "Metasprache-Fetzen" stößt, weil die Grammatik nun einmal so schön "substantiell" ist. Es ist leichter, Regeln aufzugeben und abzufragen, als durch induktives, operatives Verfahren erarbeiten zu lassen.

## 2.2.2 Funktion der DG im kommunikativ-pragmatischen FSU

Wie kann sich nun eine als DG oder Lerngrammatik konzipierte Grammatik im FSU auswirken? Welchen Platz, welche Funktion hat sie? Was muß berücksichtigt werden, wenn sowohl Sprachkenntnis als auch Sprachgebrauch angestrebt werden?

### 2.2.2.1 Auswahl und Anordnung

Ich sehe es als oberstes Gesetz an, daß man Grammatik immer nur aufgrund von Texten auswählt, möglichst von authentischen oder zumindest in Gegenwarts-Standardsprache abgefaßten (nicht in Deutschlehrerdeutsch oder afrikaansem Deutschlehrerdeutsch!). Nur authentische und sprachlich korrekte Texte können Ausgangspunkt für eine authentische Grammatik sein, für zu erklärende Strukturen, die nach dem Prinzip der Häufigkeit des Vorkommens und der Anwendbarkeit ausgewählt werden. Ein wichtiger Unterschied der DG in ihrer dienenden Funktion gegenüber der traditionellen ist z.B. der Verzicht auf Vollständigkeit der Paradigmata. Es wird jeweils nur das erklärt und geübt, was zu dem betreffenden Zeitpunkt vom Lerner verarbeitet, behalten und sinnvoll angewendet werden kann.

Beispiele:

- Im Anfangsunterricht sind zunächst die Formen der 1. und 2. Person (Anrede) einzuüben.
- Gemäß ihrer Funktion ist für die indirekte Rede die 3. Person Singular und Plural des Konjunktiv I wichtig, nicht die 1. und 2. Person.
- Die Abfolge Mask. und Neutrum, Fem. und Plural ist im Deutschen im allgemeinen von den Formen her logischer und übersichtlicher als die altbekannte Anordnung: Mask., Fem., Neutr. Singular und Plural.
- Brauchen wird zu den Modalverben gestellt als Negativform zu müssen: du mußt kommen - du brauchst nicht (zu) kommen.
- Das Futur II oder Futur Perfekt wird nicht unter den Tempora des Verbs aufgeführt, sondern unter den Möglichkeiten, einer Vermutung Ausdruck zu geben.
- Das Zustandspassiv sollte u.U. vor dem Vorgangspassiv behandelt werden, zumal eine Agensnennung nicht vorrangig ist (nur etwa 13% der Sätze im Deutschen mit Vorgangspassiv haben ein Agens).

Sprachstatistik und Semantik bieten hier gute Entscheidungshilfen, was Folsom in einem Aufsatz überzeugend nachgewiesen hat (s. Bibliogr.).

Vollständige Paradigmata können übersichtlich als Referenzgrammatik im Anhang gebracht werden.

Dem Prinzip der "leichten Überforderung" folgend, erwähnt Butzkamm, daß es auf der anderen Seite gut sei, "daß moderne Lehrwerke nicht mehr die Konsequenz beachten, mit der man aus den Texten alle Formen, die erst später eingeplant waren, ausschloß. Wenn es die Situation verlangt, darf heute eine Vergangenheitsform auch dann schon auftauchen, wenn dieser Teil des Tempusystems erst in einem späteren Kapitel ausführlich angeboten wird. Man braucht nicht mehr bis zur Einführung des Konjunktivs zu warten, um zu lernen: 'Ich hätte gern ein Bier.'" (1981a, 56).

#### 2.2.2.2 Präsentation von Grammatik gehört auch zum WIE

Wie wird ein Grammatikteil anders als durch Regeln und Metasprache hervorgehoben, wird auf Strukturen Aufmerksamkeit gelenkt?

Formen der Darbietung sind:

- Visualisierung
- signalgrammatische Darstellung
- intralingualer Vergleich
- gelenkte Regelbildung (Latour, 100)

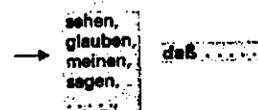
Visualisierung ist eine Technik, die bereits allenthalben von Lehrbuchautoren genutzt wird: Fett- und Mehrfarbendruck, Strukturbäume, morphologische Analyse durch Getrenntschreibung oder Wechsel von Groß- und Kleinbuchstaben u.ä., z.T., drucktechnisch gesehen, teure Verfahren.

Signalgrammatik ist nach Mindt "a cognitive device which combines characteristic surface features with grammatical structures (1928b, 194)." Sie wurde zuerst von Zimmermann als ein Modus der möglichen Kognitivierungsmodi behandelt. Ihre Vorteile: "Signalgrammatik kann u.U. dazu beitragen, daß der Lernende vor einer Kompetenzüberdehnung durch die Art und den Umfang der Aufgabenstellungen ... bewahrt wird" (Zimmermann, 126).

Beispiele für Signalgrammatik:

Deutsch aktiv I, II D, S. 138: die Verben sehen, glauben, sagen, meinen + Satzergänzung (SE), eingeleitet durch daß

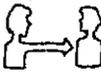
Abb. 3



Fritz sagt: "Herr Neumann arbeitet bei Ford".  
Fritz sagt, daß Herr Neumann bei Ford arbeitet.



oder die Darstellung der grammatischen Kongruenz von Personalpronomen und Verbendung in dem noch druckfrischen Lehrwerk Themen 1 von Hueber, S. 125.

2. Personalpronomen und Verb:		heißen, kommen		sein	
Singular	1. Person 	ich	heiße komme	-e	bin
	2. Person 	Sie	heißen kommen	-en	sind
	3. Person 	er sie (es)	heißt kommt	-t	ist
Plural	3. Person 	sie	heißen kommen	-en	sind

Auf die Grenzen der Anwendbarkeit der signalgrammatischen Darstellung einzugehen, ist hier keine Zeit.

#### Intralingualer Vergleich

Darunter ist kontrastierende Gegenüberstellung von Strukturen, die von Lernern leicht verwechselt werden können, zu verstehen.

Deutsch aktiv arbeitet in den Rubriken "vergleichen Sie" nach diesem Prinzip (vgl. Latour, 101). "Wenn die Maskulin-/Neutrum-Nominativ-Formen des Possessivpronomens ("mein, dein, sein") mit dem zuvor eingeführten unbestimmten Artikel "ein" ... verglichen werden oder ebenso das Demonstrativpronomen "dieser" mit dem früher eingeführten Artikel "der", dann hat dieser Vergleich weniger die Funktion, Strukturen auseinanderzuhalten, die sonst durcheinandergebracht werden, als vielmehr die Funktion an Bekanntes anzuknüpfen, neue Strukturen in bereits existierende Lernzusammenhänge zu integrieren. Auch hier sollte, meine ich, einmal systematisch ausgelotet werden, wieweit dieses Verfahren angewendet werden kann und wo seine Grenzen sind." (ibd.)

Gelenkte Regelentdeckung: wird bei Grundstufenwerken bisher nur im Sprachkurs Deutsch (im Verlag Diesterweg) öfter verwendet. Z.B. Erkennen der unterschiedlichen Bildung des Partizips II von Verben (trennbaren und nicht trennbaren Verben) durch Beispiele in zusammenhängendem Text (vgl. Latour, 101/102).

#### 2.2.2.3 Funktion der Übungen

Damit ist auch die Überleitung zu den in Lehrwerken so wichtigen Übungen gegeben. Diese werden in der grammatikalisierenden Übersetzungsmethode meistens in unzusammenhängenden Sätzen abgehalten, im kommunikativen Sprachunterricht dagegen ausgehend von Ko- und Kontext zu Übungssequenzen zusammengebaut, die von der Überprüfung des Textverstehens über mehrere Stufen zur Anwendung des Gelernten führen.

#### 2.2.2.4 Progression

Nach den Stichwörtern Auswahl und Anordnung, Präsentation und Rolle der Übungen noch kurz etwas zum Thema Progression. Es fehlt die Zeit, an dieser Stelle auf die zahlreichen Diskussionsbeiträge zum "Wettstreit der Progressionen" einzugehen (vgl. Aufsatz gleichen Titels von Vorderwülbecke).

Die Fragestellungen sind in etwa:

1. Muß sich die grammatische Progression der kommunikativen unterordnen?
2. Kann eine grammatische Progression auch einen kommunikativen Unterricht steuern?
3. Können grammatische Progression und kommunikative Progression - je nach eigenen Kriterien organisiert - parallel laufen?
4. Sollte eine thematische Progression die Progression des Grammatikunterrichts bestimmen?

Bei 1) - Primat der kommunikativen Progression - ist problematisch ob sich Sprechakte überhaupt in eine "begründbare Abfolge" bringen lassen (Latour, 98), Auswahl und Abfolge sind sehr beliebig, willkürlich. Außerdem ist in den meisten Fällen einer Sprechintention unterschiedlicher Grammatikstoff zugeordnet, man denke z.B. an die Aufforderungen.

Zu 2) - Primat der Grammatikprogression - lassen sich sozusagen

ganz natürlich Zuordnungen von Sprechintentionen finden. Bereits Searle wies darauf hin: "The structure of language is related to its communicative function." Um Besitzverhältnisse zu beschreiben, muß man die Possessivpronomen kennen und können, um Vergangenes zu berichten das Präteritum usw.

Die 3. Möglichkeit, das Nebeneinander von kommunikativer und grammatischer Progression, ist bereits genügend in Anfängerkursen praktiziert worden, indem Sprechintentionen wie Begrüßen, Kontakt aufnahme, Gefallen/Mißfallen äußern u.ä. ohne Rücksicht auf die Beschränkungen der sonst beachteten Grammatikprogression eingeführt werden, wenn also den Lernern neben den Redemitteln zu den einzelnen Sprechhandlungen auch überschaubar Redewendungen geboten werden.

Für den Fortgeschrittenenunterricht empfiehlt Vorderwülbecke die 4. Möglichkeit: eine eng auf die Adressatengruppe bezogene Abfolge von Themen, sowie eine diesen Themen zugeordnete flexible Progression des Grammatikstoffes, wie es in etwa in Deutsch aktiv II gehandhabt wurde, wo "nicht mehr die Redeintentionen, sondern Themen, bzw. Themengruppen das steuernde Einteilungsprinzip" (269) sind. Als Bezugssysteme im Wiedererkennungs- und besonders im Abrufgedächtnis seien diese viel geeigneter als Sprechakte.

Die hier angestellten Überlegungen machen deutlich, daß die linguistische Forschung noch nicht so weit ist, detaillierte Aussagen über den Dependenzzusammenhang von linguistischer Kompetenz, Kommunikationssituationen und -themen und Sprechintentionen machen zu können und bislang über wenig wissenschaftlich abgesicherte Vorgehensstrategien verfügt (vgl. Karcher, 49). Man läßt sich hauptsächlich von den in der Praxis gemachten Erfahrungen leiten.

### 3. Kritik an der kommunikativ-pragmatischen Methode

Abgesehen von der Diskussion um die Rolle der formalen Grammatik in der pragmalinguistischen Methode, gibt es einen weiteren Ansatzpunkt zur Kritik: daß nämlich "die Gefahr eines gewissen kataloghaften Denkens in bezug auf das Sprachenlernen" (Vorderwülbecke, 265) entstehe, daß "diese Zerlegung der Sprache in grammatische, lexikalische und Sprechakt-Inventare (items) ... nicht unähnlich der Zerlegung in Satzmuster für pattern drills" (ibid.) sei.

Andere Kritiker sprechen von Pidginisierung der Sprache oder von Touristen- oder Neckermann- Deutsch, -Französisch, -Englisch usw. Dieser Gefahr, daß die zu lernende Sprache wie ein Gebrauchsgegenstand weitergereicht wird nach dem Rezept: Bist du in der und der Situation, dann bringe diese und jene Sprechakte zur Anwendung mit den und den Redemitteln, ist zu begegnen und kann begegnet werden mit neuen Inhalten.

Im Werbe- Prospekt für das in diesen Tagen herausgekommene schon erwähnte Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Themen, Konkurrenzunternehmen von Hueber zu Langenscheidts erfolgreichem Deutsch aktiv, heißt es: "Übergreifendes Lernziel von Themen ist die Fähigkeit, in allen wichtigen Lebensbereichen des Alltags sprachlich angemessen zu handeln. Das Lehrwerk bietet deshalb Texte und Übungen, die sich auf die konkrete Situation der Lerner im Alltag beziehen." Soweit nicht Neues, Unbekanntes. Aber dann wird hinzugefügt: "Darüber hinaus enthält das Lehrwerk Texte, die Sprache als ästhetisches Ausdrucksmittel von Ironie, Humor und subjektiver Weltansicht bieten. Sie sollen beim Lerner auch Sinn für das Spiel mit Sprache entwickeln." Das entspricht Tendenzen, wie sie seit einiger Zeit besonders von Weinrich und seinen Mitarbeitern und einigen Dozenten des Goethe-Instituts propagiert werden und in Lehrbüchern für Deutsch als Muttersprache bereits erprobt wurden. Weinrich schloß den schon erwähnten Vortrag in Köln mit den Worten: "Dem Unterricht in einer Kultursprache bekommt nichts besser als die Sprachkultur" und plädierte für die sinnvolle Einbeziehung von literarischen Texten neben Gebrauchs- und Dialogtexten von Anbeginn an, damit Schülern und Studenten nach dem Absolvieren der Lehrbuchtexte mit glatter Progression und sanften Übergängen bei der ersten Begegnung mit literarischen Texten der Literaturschock als Teil des Komplexitätsschocks erspart bleibe.

Es gibt einige Anthologien, die man zu diesem Zwecke im Sprachunterricht verwenden kann. Die schon erwähnte von Wiemer "bundesdeutsch" gehört dazu: Lyrik zur Sache Grammatik. Ein Beispiel stellvertretend für viele:

Burckhard Garbe: für Sorge  
ich für mich  
du für dich  
er für sich  
wir für uns  
ihr für euch  
jeder für sich (S. 123)

Nicht nur, daß Gedichte "verkappte Strukturübungen" (Butzkamm, 10) oder gedanklich vertiefte Paradigmata sein können: in die poetischen Leerstellen fließt zudem noch die Landeskunde wie von selbst ein! Als Paradigma ist es nützlich und auch als mnemotechnisches Mittel (es gab ja schon früher Grammatiken in Versform!) als Gedicht und Sprachspielerei läßt es einen Kritiker des Landes zu Worte kommen.

Eine Anthologie von Kurzprosa ist "Kontakt mit der Zeit" (Hueber 1981), in der Schriftsteller aus den 4 deutschsprachigen Ländern ihren Beitrag zum Deutschunterricht in Grundwortschatz und ausgewählten Grammatikkapiteln leisten, z.B. Helga Schubert: Jugend in der DDR (und dann noch im indirekten Fragesatz).

Ich erwähne noch: "Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern." dtv 1982 (hrsg. von I. Ackermann).

Veröffentlichungen von Einzelautoren, überaus reizvoll, aber mehr für den Mutterspracheunterricht bestimmt, sind:

Hans Manz: Worte kann man drehen. Sprach-Buch für Kinder.  
Weinheim: Beltz & Gelberg<sup>2</sup> 1977

oder

Franz Fühmann: Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel.  
Ein Sprachbuch voll Spielsachen. Ein Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Frauenfeld: Huber 1982.

Vergessen wir nicht die konkrete Poesie, die schon längst Eingang in die Lehrbücher der Muttersprache gefunden hat, auf die Herr Gretschel in seinem Vortrag "Aus der Schule geplaudert" gebührend hinwies.

Auch mit Liedern läßt sich lernen wie Das Lied vom Suchen (aus: Detlev Wagner/Petra Zeigler: Mit Liedern lernen. München: Verlag für Deutsch 1982) stellvertretend für neun weitere demonstriert. Es geht hierbei um Präpositionen:

Das Lied vom Suchen

Der Postbote klingelt - Was bringt er mir?  
Er bringt mir einen Brief von dir.  
Da steht: "Komm bitte mit dem nächsten Zug!  
Ich hab' solche Sehnsucht, jetzt hab' ich genug."  
Ich packe sofort meine Sachen ein,  
Doch ich finde meinen Koffer nicht -  
Wo kann er nur sein?

Liegt er  
Unter dem Bett,  
Hinter der Bank,  
Neben der Treppe,  
Oder liegt er auf dem Schrank?

Ich laufe zum Bahnhof - Hab' ich noch Zeit?  
Noch nie war dieser Weg so weit.  
Kein Bus, kein Taxi, keine Bahn!  
Ich renne wie der Blitz und komme pünktlich an.  
Durch die Halle auf das Gleis in den Zug hinein -  
Doch wo ist meine Fahrkarte,  
Wo kann sie nur sein?

Liegt sie  
Unter dem Paß,  
In einem Buch,  
Zwischen den Hemden,  
In einem Taschentuch?

Der Schaffner pfeift, dann steigt er ein.  
Jemand winkt noch - Ich steh' allein.  
Ich gehe in die Nacht hinaus.  
Ich lauf' durch den Regen,  
Ich will nicht nach Haus.  
Ich will überlegen, mir fällt nichts ein.  
Ich habe meinen Kopf verlorn -  
Wo kann er nur sein?

S. 33

Der Post-bo-te klin-gelt. - Was bringt er mir? Er bringt mir ei-nen  
Brief von dir. Da steht: "Komm bit-te mit dem näch-sten Zug! Ich hab'  
sol-che Seh-n-sucht, jetzt hab' ich ge-nug." Ich packe so-fort mei-ne  
Sa-chen ein, doch ich fin-de mei-nen Kof-fer nicht - wo kann er nur sein?  
Liegt er un-ter dem Bett, hin-ter der Bank, ne-ben der Trep-pe, o-der  
liegt er auf dem Schrank? liegt er auf dem Schrank?

5. 32

#### 4. Schlußbemerkung

Ich hoffe, einigermaßen überzeugend dargelegt zu haben, daß eine Verbindung von kognitiver Grammatikarbeit, kommunikativ-pragmatischer Methode und ästhetischem Vergnügen im Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht nur reizvoll, sondern auch nützlich sein kann. Voraussetzung dazu ist allerdings handwerkliches Können, Freude an der Sprache selbst, der Sprachvermittlung, der Sprachverwendung bei denen, die die Lehrwerke erstellen, die die Lehrer ausbilden und auch bei den Lehrern. Dann müßte es eigentlich auch den Schülern und Studenten Spaß machen.

#### Literaturverzeichnis

##### 1. Texte und Textsammlungen

Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. Hg. I. Ackermann. dtv 1982

bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik. Hg. R.O. Wiemer. Wuppertal: Hammer 1974

Fühmann, Franz. Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel. Ein Sprachbuch voll Spielsachen. Ein Spielbuch in Sachen Sprache. Ein Sachbuch der Sprachspiele. Frauenfeld: Huber 1982.

Kontakt mit der Zeit. Hg. D. Stöpfigeschoff. München: Hueber 1981

Manz, Hans, Worte kann man drehen. Sprach-Buch für Kinder. Weinheim Beltz & Gelberg 1977

Wagner, Detlev und Petra Zeigler; Mit Liedern lernen. München: Verlag für Deutsch 1982. (Buch und Kassette)

##### 2. Sekundärliteratur

K.-R. Bausch, Hrg. (1979), Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele. Königstein: Scriptor.

K.D. Bünting (1979), Überlegungen zum Didaktischen an einer DG. In: Bausch.

W. Butzkamm (1981), Die Beurteilung von Unterricht aus dem Blickwinkel der Kommunikation. ZD 2/1981, S.2-10

ders. (1981 a), Rationaler und ratiomorpher Grammatikerwerb. In: LUD 12, 40-64

R. Ehnert, Hrg. (1982), Einführung in das Studium des Faches DaF. Frankfurt a.M.: Lang

M.H. Folsom (1982), Some Thoughts on Grammar in Communicative Approaches to German. In: M. Heid, S.105-121

C. Gnutzmann / Detlef Stark, Hrg. (1982), Grammatikunterricht. Beitr. zur Linguistik und Didaktik des FSU. Tüb.: Narr

dies. (1982 a), Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann 1982, S.11-28

M. Heid, Hrg. (1982), Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut

G. Helbig (1981), Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verl. Enzyklopädie.

T. Ickler (1981), Konstruieren oder Gestalten.<sup>2</sup> Perspektiven zum Grammatikunterricht. Vortrag z. Fortbildungsveranstaltung der Carl-Duisberg-Centren am 17.10.81. Typoskript.

G.L. Karcher (1982), Eine pragmatisch fundierte Lehrwerk-Progression. Informationen DaF. DAAD 3/1982, S.39-71

H; Kleineidam (1980), Zur Situation der Schulgrammatik. In: FU, H.54, S.95-102.

H.-J. Krumm (1979), Welche DG braucht der FSU? In: Bausch, 83-97

ders. Hrg. (1982), Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik DaF. München: Goethe-Institut.

B. Latour (1982), Grammatik in neueren Lehrwerken DaF. Auswahl, Präsentation, Progression. In: Krumm (1982), S.93-102.

- G. Lieber (1980), Zum Inhalt der visuellen Veranschaulichung bei der Arbeit an der Grammatik. In: DaF 17; S. 340-354.
- D. Mindt (1978), Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. Die Neuren Spr. N.F. 27, S.340-356.
- ders. (1982), Linguistik und Didaktik im FSU. In: Gnutzmann, S. 29 - 46.
- ders. (1982 a), Neue Wege zur Konstruktion von Grammatiken für den FSU. In: Heid, S. 170-185.
- ders. (1982 b), Co-occurrence & Signal Grammar: New Ways towards the Construction of Second Language Teaching Materials. In: Heid, S. 186-207.
- R.M. Müller (1977), Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität - Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik. LuD 29, S. 63-77.
- A. Peck (1982), The Place of Grammar in Communicative Language Teaching. In: Heid, S. 208-229.
- R. Schmidt (1982), Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für DaF. In: Heid, S.230-252.
- ders. (1982 a), Grammatik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Ehnert, S. 166-189.
- K. Vorderwülbecke (1982), Wettstreit der Progressionen - oder: Muß der Sprachunterricht umkehren? In: Heid, S.253-281.
- H. Weinrich (1982), Literatur im Sprachunterricht? Ja, aber mit Fantasie! Vortrag auf der GAL-Tagung in Köln, Okt. 1982.
- G. Zimmermann (1977), Grammatik im Fremdsprachenunterricht Frankfurt: Diesterweg.

(Klaus Menck)

Vorbemerkung

"Seit der Einführung des differenzierten Unterrichts mit fachgebundenen Zulassungsbestimmungen steht Deutsch im Wettbewerb mit berufspraktischen und Fertigkeitfächern wie Maschinenschreiben und Hauswirtschaftskunde."<sup>1)</sup> Was das bedeutet, hat in den letzten Jahren fast jeder Deutschlehrer Südafrikas in der Praxis erfahren: "... (die) Sorge über den erheblichen Rückgang an Schülern, die das Fach wählen."<sup>2)</sup> Aber auch unsere Hochschulgermanisten teilen inzwischen diese Sorge und stellen ebenfalls fest, "Die Zahl der Schüler an den weißen öffentlichen Schulen, die das Fach belegen, geht immer weiter zurück."<sup>3)</sup> Man ist sich bei der Suche nach einer überzeugenden Begründung dieser Tendenz dessen bewußt, daß die oben zitierte Änderung der Zulassungsbestimmungen zwar weitgehend, jedoch nicht ausschließlich dafür verantwortlich sein kann. Also geht die Suche weiter.<sup>4)</sup>

Bei der notwendigen Darstellung dieser Problematik müssen gleichzeitig Lösungsmöglichkeiten erwogen werden. Ich glaube fest daran, daß jeglicher Lösungsvorschlag an erster Stelle die Einstellung des Lehrers, der am Anfang des ganzen Lernvorgangs "Deutsch als Fremdsprache" in unseren Schulen steht, berücksichtigen muß. Mir ist wiederholt aufgefallen, wie bei aller tiefschürfenden Einsicht der Akademiker in Art und Umfang der Problematik Lösungen doch von einzelnen Lehrern, die fest und überzeugt und mit ganzem Herzen in der Praxis stehen, ausgehen können. Im letzten DUSA (1, 1983) hat R. Kußler versucht, an Hand einer kleinen Erhebung unter den Anfängern im Fach Deutsch (Deutsch I und 'Deutsch für Anfänger') an der Universität Stellenbosch festzustellen, was diese zur Wahl des Faches Deutsch bewogen hat. Es wäre zu überlegen, inwieweit nicht der nächste Artikel im gleichen Heft, der direkt aus der Praxis einer unermüdeten Lehrerin stammt, als ein wichtiger Lösungsvorschlag bezeichnet werden kann, zumal diese Lehrerin, wie ich weiß, bisher kaum Ursache gehabt hat, sich über die Epidemie "Schülerschwund" Gedanken zu machen.<sup>5)</sup> Aus diesem Artikel spricht eine Begeisterung, die ihren Ursprung in der Überzeugung hat: Ihr Deutschunterricht kann ihrer Liebe

zu ihren Schülern dienen. Sie behauptet, daß "der Fremdsprachenunterricht verpflichtet (ist), attraktiv zu sein,<sup>6)</sup> und zeigt, was das heißt, nämlich "Deutsch muß g i e t a n werden."<sup>7)</sup>

Der hier folgende 'Vorschlag' rührt von einer zweiten Lehrerin her, von der ich weiß, daß auch sie das Problem "Schülerschwund" nicht gekannt hat, eben weil sie - auf ihre Weise - Deutsch 'tut'.<sup>8)</sup> Diese Lehrerin hat einmal beschrieben, wie sie jedes Jahr die Grundschulen im Einzugsgebiet ihrer höheren Schule<sup>9)</sup> besucht und den Schülern im 7. Schuljahr, die also im folgenden Jahr in der 8. Klasse mit Deutsch beginnen dürfen, die Wahl dieses Faches schmackhaft macht. Obwohl in manchen Schulen für das Kind (u.a. vom Schulleiter) entschieden wird, ob es im 8. Schuljahr mit Deutsch beginnt, so muß es dann eben ein Jahr später eine diesbezügliche Wahl (in Absprache mit Schule und Eltern) treffen. Hier kann der Lehrer Vorarbeit leisten, indem er Schülern und Eltern Informationen zur Verfügung stellt, die - sachlich, aber nicht ohne Engagement - für das Fach Deutsch sprechen.

U. Plüddemann hat schon vor einiger Zeit berichtet: "Aus den farbigen Schulen, die in den letzten Jahren Deutsch eingeführt haben, hört man die dringende Aufforderung, doch mehr und überzeugendere Gründe an die Hand zu geben, mit denen Schüler (und deren Eltern) zur Wahl dieses Faches bewogen werden können."<sup>10)</sup> Dem hier geäußerten Bedürfnis versuchen wir an der Deutschabteilung der U.W.K. seit 1982 abzuhelfen, wobei wir uns auf unser Einzugsgebiet und unsere Bezugsgruppe konzentriert haben. Der Vorschlag läßt sich aber ohne weiteres anderen örtlichen Bedingungen gemäß modifizieren.

Aus dem 'Vorschlag' wird klar, wie wir uns die Praxis bisher vorgestellt haben. Auch stehen wir - wie es in der 'Bekendstelling/Introduction'<sup>11)</sup> heißt - zwecks weiterer Auskunft bzw. weiteren Gedankenaustauschs, gern zur Verfügung.

Zum 6. Punkt der 'Voordede/Advantages'<sup>12)</sup> wäre noch zu erwähnen, daß wir uns im Laufe der Vorbereitung dieser Sache mit der Deutsch-Südafrikanischen Kammer für Handel und Industrie in Johannesburg (Postfach 91004, Auckland Park - Tel: 726-7200) und mit deren Zweigstelle in Kapstadt in Verbindung setzten und beide sehr hilf-

reich fanden. Die Handelskammer bringt u.a. einen jährlichen Bericht und ein Jahrbuch heraus, in denen man schon, allein aufgrund der Inserate und Stellenangebote erkennen kann, wie viele Firmen in Südafrika an Handelsbeziehungen zu deutschsprachigen Ländern Europas interessiert sind. U. Plüddemann behauptete vor kurzem, die heutigen Beziehungen u.a. zur BRD seien "durch wirtschaftliche Interessen bestimmt, die anscheinend keinen großen Wert auf deutsche Sprachkenntnisse der lokalen Kräfte legen"<sup>13)</sup>, aber dieser Vermutung fügt er hinzu: "Als strukturelles Hauptproblem sehe ich die Isolierung der verschiedenen Teilbereiche des "Betriebs" Deutschunterricht voneinander: "... der Lehrer ... von den Dozenten, der Dozenten von den Bedürfnissen der Schule ... Isolierung aber auch unserer ganzen "Zunft" von ... der deutschen Wirtschaft im Lande."<sup>14)</sup> Diese Isolierung gilt es zu überwinden. Möge der hier vorgelegte Vorschlag in diesem Sinn zu einem Informationsaustausch unter den Deutschunterrichtenden in unserem Lande beitragen.

Das von der Deutschabteilung U.W.K. bereitgestellte Informationsmaterial. (Sämtliche Unterlagen sind auch in englischer Sprache erhältlich)

Dokument 1

DEPARTEMENT DUIJS

5 Oktober 1982

Mnr/Mev/Mej

Geagte kollega

BEKENDSTELLING VAN DUIJS AS VAK

Elke jaar kom u, en ons, voor die taak te staan om leerlinge, of studente, te adviseer in verband met hulle vakkeuse en om hulle in te lig oor die waarde wat die vak Duits vir hulle kan hê.

Ons het gedink dat ons u moontlik kan help om ons vak bekend te stel deur meegaande inligtingstuk op te stel waarin die voordele van 'n studie en kennis van Duits uiteengesit word. Graag sou ons u van soveel kopieë van hierdie stuk wou voorsien as wat u sou benodig om elke belangstellende kind of ouer 'n afskrif te kan gee; 'n antwoordvorm word vir u gerief aangeheg.

Ons vestig u aandag op die lys van ondernemings met Duitse sake- kontakte. U kan u matriekleerlinge en diegene wat die skool vroeër wil verlaat aanmoedig om veral te let op advertensies van dié firmas of om hulle direk te nader.

Graag bied ons ook by hierdie geleentheid ons departement se hulp aan m.b.t. enige vrae of probleme wat u van tyd tot tyd i.v.m. ons vak mag ondervind. Skryf gerus aan ons of bel ons by die universiteit (nr. 021-976161, uitbreiding 404).

Wees verseker van ons hele departement se waardering vir, en volgehoue belangstelling in u werk en ons bereidwilligheid om te help waar ons kan.

Met vriendelike groete

Dokument 2

Geagte prof. Plüddemann  
Dear Prof. Plüddemann

Ek versoek u om vir my \_\_\_\_\_ afskrifte vir versprei-  
Please send me \_\_\_\_\_ copies for distribu-

ding onder belangstellende leerlinge en/of ouers te stuur.  
tion amongst interested pupils and/or parents.

(Naam/Name)

(Adres/Address)

(Datum/Date)

(Handtekening/Signature)

Dokument 3



## WAT KAN 'N KENNIS VAN DUIJS VIR MY BETEKEN?

Kennis van vreemde tale is 'n belegging vir die hele lewe. Met elke nuwe taal verwerf 'n persoon 'n nuwe toegang tot die wêreld en tot homself. Daarom behoort 'n leerling aan die begin van sy hoërskoolloopbaan dit ernstig te oorweeg om 'n vreemde taal by sy vakkeuse in te sluit.

Daar is baie goeie redes - algemeen kulturele sowel as praktiese redes - hoekom Duits as vak op skool aanbeveel kan word.

1. Kulturele verryking. Duits is van onskatbare waarde ten opsigte van algemene kulturele vorming en verryking. Kultureel word beliggaam in werke en mense. Kultureeluitinge is o.a. die musiek, skilder- en beeldhoukuns, argitektuur en letterkunde. In goeie letterkunde byvoorbeeld, vanaf die kleinste gedig tot die langste roman, kry ons 'n besinning oor fundamentele vrae van die menslike bestaan. In 'n tyd van massaprodukte, massakonsumpsie, massabeïnvloeding en oppervlakkige vermaak kan die bestudering van die groot werke van die letterkunde en deelname aan die kulturele proses 'n belangrike teenvoeter vorm en die lewenskwaliteit van die individu verhoog.

Deur die bestudering van Duits kry 'n persoon toegang tot een van sy rykste kulturele tradisies van Europa.

2. Begrip van ander volkere. 'n Nuwe taal is nie net 'n klomp nuwe woorde en reëls nie, maar verleen nuwe insig in die volk of volkere wat die taal praat. Dit verskaf 'n toegang tot daardie mense - hulle land en geskiedenis, hulle wetenskap en tegnologie, ekonomie en politiek, hulle denk- en sienswyses en selfs hulle harte. Duitsland is een van die mees ontwikkelde lande van die wêreld. Dit is ook die hartland van Europa en vorm sodoende 'n besonder geskikte en waardevolle venster en poort na Europa.

Terselfdertyd is die Duitse taal en kultuur vir 'n Suid-Afrikaner redelik maklik toeganklik vanweë die nuwe taalkundige verwantskap van Duits en Afrikaans en die diepgaande invloed wat die Duitse kultuur van die begin af op die vorming van die ontwikkelende Suid-Afrikaanse kultuur gehad het.

wedersydse begrip tussen volkere en mense is nie net nodig in ons al kleiner wordende wêreld nie, maar moet doelbewus nagestreef en daadwerklik bevorder word. In die meeste lande word die waarde van 'n kennis van vreemde tale in hierdie verband terdeë besef. Daarom moet kinders in vooruitstrewende lande 'n vreemde taal op skool neem. Ten opsigte van die vraag watter vreemde taal voorkeur behoort te kry, is dit interessant om op die voorbeeld van Australië te let wat 'n besondere premie plaas op die keuse van een van die volgende vier "wetenskaplike" tale: Duits, Frans, Russies en Japanees.

3. Op 'n meer praktiese vlak behoort almal wat daaraan dink om eendag universiteit toe te gaan, dit ernstig te oorweeg om Duits as vak te kies. 'n Kennis van Duits is weens die uitstekende vakliteratuur op haas elke gebied, beslis 'n sterk aanbeveling vir feitlik alle vorme van verdere studie op universiteit - van tale of bybelkunde tot plantkunde en rekenaarwetenskap.

4. Elke land het kontak met die wêreld buite sy eie grense nodig, en ons seker nie minder nie. Met 'n kennis van Duits kan 'n mens geredelik met Duitse toeriste kontak maak, asook met hulle kinders en met penvriende in die Bondsrepubliek van Duitsland, Oostenryk, Switserland en die Duitse Demokratiese Republiek. So kan 'n mens ook vriendskappe opbou. Die strewe na egte persoonlike ondervinding van die wêreld buitekant Suid-Afrika kan moontlik eendag kulmineer in 'n reis na Europa, en veral Duitsland, hetsy as toeris, of vir studie of werk, en met 'n basiese kennis van Duits as 'n sleutel tot die land en sy mense.

5. Moontlikhede vir persoonlike kennismaking met Duitsland het oor die jare selfs vir jongmense verbeter deur skoliere- en studenteuitruilskemas en studiebeurse. So by. meld 'n Duitsonderwyser van die S.S.S. Lückhoff in Stellenbosch dat sy met drie geleenthede twee leerlinge van st. 9 tydens die skoolvakansie na die Bondsrepubliek sien vertrek het - as gaste van dié land. Ook kan genoem word dat die Bondsrepubliek van Duitsland sedert 1979 beurse aan voornemende en jong Duitsonderwysers wat aan die U.W.K. studeer of studeer het, beskikbaar stel vir die bywoning van 'n afrondingskursus in Duits van twee maande as gaste van die Goethe-Instituut.

6. Ook op die arbeidsmark kan 'n kennis van Duits in baie gevalle 'n sterk bykomende of selfs deurslaggewende aanbeveling wees. Wes-Duitsland is een van Suid-Afrika se grootste handelsvennote. Daar is talle groot en kleiner Duitse of Duits-beheerde ondernemings in Suid-Afrika, asook Suid-Afrikaanse firmas wat handel met die Duitssprekende lande van Europa, wat persone op alle vlakke in diens neem en wat voorkeur sou gee aan iemand met 'n basiese kennis van Duits, bv. vir 'n sekretariële pos.

Gebiede waar sulke werkgeleenthede bestaan is o.a. die toeristebedryf (klerklike of verkoops personeel, gidse, bestuurders ens. in reisburo's, motorverhuur, hotelle, restaurants, winkels, lugdienste ens.), die bankwese (by die toonbank, in die afdelings vir buitelandse valuta, vir korrespondensie met die buiteland), die handel (in- en uitvoer van goedere van en na die Duitssprekende lande), en die nywerheid (vervaardigers en verspreiders van bv. motors, chemiese produkte, elektriese installasies, masjienerie ens.).

Terloops, 'n baie ervare onderwyseres het ons meegedeel dat Duits in die praktyk besonder nuttevol was vir baie van haar leerlinge wat ook tik as vak gekies het.

Aangeheg vind u die name van etlike van die mees bekende ondernemings wat om ekonomiese redes in Duitsland, Oostenryk of Switserland belangstel. Hierdie lys van moontlikhede met Duits kan heelwat verleng word. Ons hoop egter dat dit as 'n aanduiding kan dien.

Voorspoed met u verdere studies!

Departement Duits, Universiteit van Wes-Kaapland

#### Banke

Barclays National Bank  
Central Merchant Bank Ltd.  
Finanzbank Ltd.  
French Bank of S.A. Ltd.  
Nedbank Syfrets U A L Holdings Ltd.  
Rand Bank Ltd.  
Santam Bank Ltd.

Standard Bank of S.A. Ltd.  
The Trust Bank of S.A. Ltd.  
Volkskas Ltd.

#### Lug- en skeepsvaart

Lufthansa Africa (Pty) Ltd.  
Luxavia (Pty) Ltd.  
Joint Container Line  
Rennies Shipping (Pty) Ltd.  
S.A. Lugdiens  
S.A. Marine Corp. Ltd.  
Swissair S.A. (Pty) Ltd.  
Taurus Shipping Co. (Pty) Ltd.

#### Motovervaardigers (benewens Mercedes en Volkswagen)

Atlantis Diesel  
BMW (S.A.) (Pty) Ltd.  
Leyland (S.A.) (Pty) Ltd.  
M A N Truck and Diesel (Cape) (Pty) Ltd.  
Magirus Deutz (S.A.) (Pty) Ltd.

#### Vervaardigers van masjienerie en chemiese produkte

Henkel (S.A.) (Pty) Ltd.  
Hoeschst (S.A.) (Pty) Ltd.  
Mannesmann Demag (Pty) Ltd.  
AEG Telefunken (Pty) Ltd.  
B A S F S.A. (Pty) Ltd.  
Bayer S.A. (Pty) Ltd.  
Bayer Agro-Chem (Pty) Ltd.  
Nixdorf Computer (Pty) Ltd.  
Ozalid Cape (Pty) Ltd.  
Schindler Lifts S.A. (Pty) Ltd.  
Siemens Ltd.  
Zeiss Optical Instruments

#### ANMERKUNGEN

1. D. Esslinger, Zur heutigen Lage des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika. In DUSA 13 (1982), H.1, S.33.
2. Ebd., S.30.

3. U. Plüddemann, Zur aktuellen Situation des Faches Deutsch-Probleme und Aufgaben. In DUSA 13 (1982), H.1, S.21.
4. Vgl. obige Artikel von D. Esslinger und U. Plüddemann, als auch den Artikel von R. Kußler, Warum lernen südafrikanische Schüler Deutsch? Anmerkung zur Lehrplandiskussion. In DUSA 14 (1983), H.1, S.23-27.
5. R. Kußler (Anm. 4.) und - ebd. - T. Boehm, Ein Plädoyer für das musische Element im Deutschunterricht - gerade auch für Deutsch als Fremdsprache. S.28-37.
6. Ebd., S.33.
7. Ebd., S.37 (Hervorhebung bei Boehm).
8. Frau A. Jansen, bis 1981 Deutschlehrerin an der Höheren Schule Lückhoff in Stellenbosch. Vgl. S.27.
9. Vgl. Anm. 8.
10. Plüddemann (Anm. 3.), S.21.
11. Vgl. S. 24.
12. Vgl. S. 28.
13. Plüddemann (Anm. 3.), S.23.
14. Ebd., S.25.

LUTHER UND DIE DEUTSCHE SPRACHE -

MEHR ALS NUR EINIGE PFLICHTSCHULDIGE GEDANKEN ZUM

LUTHERJAHR 1983

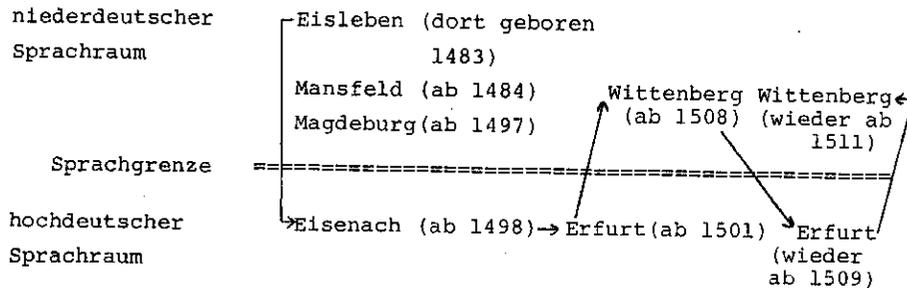
*E. W. Funcke*

Am 11. November 1983 jährt sich zum 500. Male Martin Luthers Geburtstag. Das geht - weit über Kirchliches und Konfessionelles hinaus - uns alle an. Den Wegen, die er seinerzeit der deutschen Sprache gebahnt hat, folgen wir noch heute. Wir: dazu gehören auch wir Deutschsprechenden in Süd- und Südwestafrika und besonders alle, die Deutsch unterrichten. Das Gedenkjahr sollte Anlaß sein, auf Luthers Leistung als Wegbereiter der deutschen Sprache hinzuweisen.

Wer zu diesem Zweck in einer Bibliothek entsprechende Einzeldarstellungen darüber sucht, findet hierzulande wahrscheinlich wenig Material neueren Datums. Er ist dabei auf die entsprechenden Abschnitte eines allgemeinen sprachgeschichtlichen Werkes angewiesen. Der hier vorgelegte Beitrag versucht, das Wichtigste über Luther zu erfassen und mit dem Blick auf eine unterrichtliche Darbietung zu gliedern.

1. Luthers Leben beiderseits der Sprachgrenze zeigte ihm die mundartliche Aufspaltung des deutschen Volkes und machte ihm die Notwendigkeit einer Einigung auf sprachlichem Gebiet bewußt. Er lebte abwechselnd nördlich und südlich von jener großen Dialektgrenze, die quer durch ganz Deutschland verlief. Im niederdeutschen Sprachraum, wo Luther geboren wurde und aufwuchs, sagte man beispielsweise: "maken", "Dorp", "Hus", "Söster" und "fif". Im hochdeutschen Gebiet südlich der Sprachgrenze, wohin ihn sein Weg mehrmals führte, hießen dieselben Wörter: "machen", "Dorf", "Haus", "Schwester" und "fünf". Dazu gab es viele Ausdrücke, die sich völlig voneinander unterschieden. Das damalige Hochdeutsche zerfiel wiederum in das Mittel- und in das Oberdeutsche und beide Gruppen ihrerseits in zahlreiche Dialekte. Was etwa im Norden "Siede" hieß, bedeutete "Spreu" im Mitteldeutschen und im Süden sagte man "Kaff" dazu. Luther lernte durch eigene Erfahrung die

sprachliche Vielfalt und Zerrissenheit kennen. Vereinfacht läßt sich sein Weg so darstellen:



2. Sprache im Dienste des Glaubens, das ist Luthers Standpunkt. Für ihn "sind die Sprachen von Gott um des Evangeliums willen geschaffen," schreibt Hugo Moser in seinen Annalen, S.30. Einen solchen Satz wird sich die heutige Sprachwissenschaft wohl schwerlich auf ihr Panier schreiben, er muß uns jedoch als unentbehrlicher Schlüssel dienen, Luthers gesamte Spracharbeit zu verstehen. Die Sprache, jede Sprache, blieb ihm bei aller Hochachtung vor ihr als gottgegebenem Werkzeug doch nur Mittel zu noch Höherem: der Verkündigung des Evangeliums. Daraus leitete er Recht und Pflicht ab, sie zu formen, zu schmieden und zu schärfen, kurz: sie für seinen Auftrag zum bestmöglichen Werkzeug zu machen.

3. Die Übersetzung des Neuen Testaments auf der Wartburg war nicht seine Hauptbeschäftigung während seines dortigen Aufenthaltes vom 4. Mai 1521 bis zum 6. März 1522. Solch fälschliche Meinung ist sogar in manchem Lexikon zu finden. Tatsächlich rang Luther die meiste Zeit dort mit sich selbst um Klarheit, ob er seinen Weg weiterzugehen hatte, der zum Bruch mit der Kirche und zur Spaltung der Christenheit führen mußte. (Die bekannte Geschichte mit dem Tintenfaß beschreibt sehr hübsch Versuchung und inneres Ringen.) Mitte Dezember 1521 sah er seinen Weg klar vor sich und verdeutschte nun in der unglaublich kurzen Zeit von elf Wochen das Neue Testament in einem Zuge und als erster direkt aus dem griechischen Urtext. Schon vorher hatte er einige Schriften auf deutsch verfaßt. Ihr Erfolg - man zählt von 1518 bis 1521 nicht weniger als 454 Drucke - zeigte ihm, daß er auch sprachlich auf dem rechten Wege war. Seine Wartburg-Übersetzung, 1522 als

sogenannte Septemberbibel erschienen, stellte jedoch alle bisherigen Erfolge in den Schatten.

4. "Dem Volk aufs Maul schauen" ist eine Äußerung Luthers, die gerne als seine Informationsmethode über Volkssprachliches zitiert wird. Zu fragen bleibt hier, welchen Teilen des in so viele mundartliche Gemeinschaften aufgegliederten Volkes zu lauschen er tatsächlich in der Lage war. Soweit möglich, hat er das systematisch getan. Er hat beispielsweise Handwerker aufgesucht, um das gebräuchlichste Wort für bestimmte Dinge oder Tätigkeiten zu erfahren. Von vielen anderen der deutschen Mundarten konnte er nur durch gedruckte Bücher Kenntnis nehmen. Die gab es schon - leider in allzu großer sprachlicher Vielfalt.

5. Die Sprachsituation vor Luther: ein Mundarten-Babel. Deutsche Bücher vor Luther waren in den sogenannten Druckersprachen erschienen. Diese waren der Versuch, durch Tilgung der größten Dialektform im Text den landschaftsgebundenen Sprachbereich des jeweiligen Druckortes zu überwinden und dem Buch dadurch ein möglichst großes Absatzgebiet zu verschaffen. Es waren gute und hoffnungsvolle Ansätze, auch wenn sie trotz allem ihrer jeweiligen Mundart verhaftet blieben. Es mußte erst ein Luther kommen. Ähnliche über-mundartliche Konstruktionen waren auch die derzeitigen Kanzleisprachen. Seitdem Karl IV. hundertfünfzig Jahre früher das Latein aus den Amtsstuben verbannt hatte, bemühte man sich, einen gemeinsamen sprachlichen Nenner für die notwendige Verständigung zu finden. Weil dabei jedoch fast jede fürstliche Kanzlei den Ausgangspunkt bei sich selbst festlegte, bestand das Ergebnis wiederum aus höchst unterschiedlichen Sprachformen. Es gab: niederdeutsche und hochdeutsche Mundarten, die wieder aus den verschiedenen mittel- und oberdeutschen bestanden, dazu gab es Druckersprachen und ein halbes Dutzend Kanzleisprachen. Was es nicht gab, war eine einheitliche und allen gemeinsame deutsche Sprache.

6. Mehr als übersetzen: verdeutschen wollte Luther die Botschaft des Evangeliums. Es ging ihm vorrangig nicht um eine wortgenaue und sprachwissenschaftlich einwandfreie Fassung, sondern um eine inhaltsgetreue und dennoch für jedermann verständliche

Wiedergabe des heiligsten Textes, den die Menschheit besaß. Dieser war in eine Sprachform zu bringen, die noch gar nicht bestand. Eine schier übermenschliche Aufgabe! Die vierzehn deutschen Bibelübersetzungen vor Luther hatten sie nicht bewältigt. Ihm gelang es, weil er beides war: er war ein Theologe mit umfassender Bibelkenntnis, der wußte, wie weit er sprachlich gehen durfte, ohne die heilige Botschaft im geringsten zu verändern, und er war zugleich ein Meister der Sprachbeherrschung wie selten jemand vor ihm.

In seinem "Sendbrief vom Dolmetschen" erläutert er seine Arbeitsweise. Er nennt zum Beispiel den Grund, warum er beim Gruß des Engels (Luk. 1, 28) an Maria dessen Worte "du voll Gnaden" mit "du Holdselige" verdeutschen mußte.

Luther übertrug das Evangelium nicht nur inhaltlich, sondern auch wesensmäßig ins Deutsche. Dadurch schwand auch die orientalischantike Atmosphäre, die bisher dem alten Text eigen war. Luther hatte dem Volk nicht nur "aufs Maul geschaut", sondern seinem Gefühl, seinem Herzschlag gelauscht und danach selber genau den Ton getroffen, den es verstand. Luthers Bibeltext wurde dadurch im Kern so durch und durch deutsch, daß er zur Grundlage einer neuen Sprachform werden konnte.

7. Ostmitteldeutsch als Bindeglied zwischen Ober- und Niederdeutsch war für Luther die Ausgangsbasis. Er konnte weder eine Sprache neu erfinden noch wie einen Blütenstrauß aus allen vorhandenen Dialektformen zusammenpflücken. Als lautflexivische Grundlage diente ihm das Ostmitteldeutsche, das von Thüringen bis Schlesien gesprochen wurde und dem auch die sächsische Kanzleisprache nahe stand. Daß er aber zugleich mit sicherem Gefühl nieder- wie auch oberdeutsche Ausdrücke auswählte, die ihm geeignet schienen, das geht über das rein Sprachtechnische und Konstruktive weit hinaus. Das war Luthers Genialität. Es ließ den Reformator zugleich zum modernsten und meistgelesenen Autor seiner Zeit werden.

8. Der Siegeslauf der "neuhochdeutschen" Luthersprache ging durch das ganze deutsche Sprachgebiet. Zwischen 1522 und 1534 erschienen nicht weniger als 87 hochdeutsche Ausgaben des Neuen Testaments. In Basel wie in Nürnberg, in Erfurt wie in Augsburg

druckte man es laufend nach. Nicht der Name Luthers verschaffte ihm Aufnahme beim Volk (die ersten Drucke trugen bekanntlich nicht seinen Namen), sondern die klare und deutliche Sprache war es, in der hier das Wort Gottes dargeboten wurde. Friedrich Kluge (Sprachgeschichte, S.317) spricht darüber als vom größten Ereignis der gesamten Weltliteratur. 1534 war auch das Alte Testament vollständig übersetzt und bis zu Luthers Tod 1546 erschienen nicht weniger als 20 Ausgaben der Gesamtbibel. Elf davon wurden allein in Wittenberg gedruckt, andere in Frankfurt und Augsburg, Leipzig und Straßburg. Man hat zu berechnen versucht, daß in fast jedem zweiten deutschen Haushalt eine Lutherbibel anzutreffen war, für eine Zeit, in der sich die Lesekunst erst anschickte, volkstümlich zu werden, ein unerhörter Erfolg!

Eine grimmige Befriedigung hat es wohl Luther bereitet, daß auch seine Gegner gezwungen waren, sich seiner Sprachform zu bedienen, wenn sie künftig vom Volk verstanden werden wollten. Das von Witzel 1537 veröffentlichte katholische Gebetbuch war in reinem Lutherdeutsch geschrieben. Schon 1522 entrüstete sich Cochläus über den Erfolg von Luthers Verdeutschung: "Schuster, Weiber und überhaupt jedwede Laien, welche einigermaßen deutsch lesen gelernt hatten, trugen das Buch in der Tasche mit sich und prägten seinen Inhalt durch häufiges Lesen dem Gedächtnis ein." (Kluge, S.317)

9. Sprachzentrum Wittenberg. 1502 war die kursächsische Landesuniversität Wittenberg gegründet worden. Durch das Wirken Luthers und Melanchthons, die beide an ihr lehrten, überflügelte sie bald Nachbaruniversitäten wie Leipzig oder Erfurt. In der kleinen Stadt mit 2500 Einwohnern hielten sich zeitweilig bis zu 4000 Studenten auf. Sie kamen aus dem gesamten deutschen Sprachgebiet, vorzugsweise aber aus dem nord- und nordostdeutschen Raum. Sie waren es, die als angehende Theologen Luthers Gedanken und Luthers Sprache in sich aufnahmen und bis in das kleinste und fernste Dorf trugen. Und überall wirkten sie nicht nur als Seelsorger, sondern zugleich als Sprachlehrer. Was die Gemeinde in der Predigt hörte, war Lutherdeutsch. Die Liturgie war in der gleichen Sprache verfaßt. Den Kleinen Katechismus nebst allen Erklärungen hatte sich jeder Gläubige in der Sprache Martin Luthers einzuprägen. Auch der Gemeindegesang trug Luthers Prägung. Nicht weniger als 38 Kirchenlieder stammen von ihm. Die danach entstandenen Lieder des evan-

gelischen Gemeindegesangbuches waren in seinem Geist und in seiner Sprachform gedichtet. Neben Bibel, Gesangbuch, Katechismus, Predigt und Liturgie übten auch Luthers überall gelesene Hauspostillen ihre sprachordnende Wirkung aus. Die Sprachgeschichte zeigt, daß dabei das Niederdeutsche nur langsam aus dem kirchlichen Bereich zurückwich. Anfangs erschienen sogar noch zahlreiche Übertragungen der Lutherbibel ins Niederdeutsche. Auch die Predigten paßten sich an vielen Orten vorerst noch der Mundart an. Nur die Liturgie und die schriftlichen Kirchenordnungen wurden zuerst im Lutherdeutschen festgelegt, danach begann es auch in den übrigen Texten die Überhand zu gewinnen. Es bedurfte dazu der zähen und geduldigen Kleinarbeit der evangelischen Pastoren, bis nach sechs Generationen die neue Sprachform auch dort überall Eingang gefunden hatte. Nochmals: Luther ging es zuallererst um die Verkündigung. Er erhob darum sein Deutsch keinesfalls zu einer "alleinseligmachenden" Kirchensprache, denn

10. Luther war ein Reformator, kein Sprachdiktator. Für Luther war die Sprache etwas Lebendiges. Das hieß zugleich, daß sie ständig im Werden und Wachsen, also im Wandel begriffen war. Darum hat er sein Leben lang an ihrer Vervollkommnung gearbeitet. Er sah sie nicht als eine unantastbare Offenbarung, an der nichts geändert werden durfte. Immer wieder hat er seine eigenen Texte überarbeitet. Er war dabei auch für Ratschläge seiner Freunde dankbar, zu denen Männer wie Philipp Melanchthon, Kaspar Cruciger und Justus Jonas gehörten. Es war ihm ferner auch recht, daß Drucker und Korrektoren in seine durch das Fehlen feststehender Regeln noch ungefestigte Orthographie eine größere Systematik brachten. Daß die deutschen Grammatiker seit dem 16. Jahrhundert immer wieder Luthers Sprache als Muster empfahlen, war nicht die Absicht, sondern die Folge seiner Bemühungen gewesen, dem heiligen Text die bestmögliche Verdeutschung zu geben.

1578 verfaßte Johannes Clajus 1578 eine der frühesten deutschen Grammatiken unter ausdrücklicher Berufung auf Luthers Schriften: Grammatica Germanica ex bibliis Lutheri ...

11. Einige Beispiele von Luthers Spracharbeit mögen das bisher Dargestellte ergänzen.

(a) Viele ostmitteldeutsche Wörter wurden im Neuhochdeutschen allgemeingültig, beispielsweise

ehemals ostmitteldeutsch: oberdeutsche Formen, die daneben als Synonyme bestehen blieben:

Pfuhl	=	Teich
Ufer	=	Gestade
Peitsche	=	Geißel
höhnern	=	spotten
		auf den Gebrauch <u>in der Mundart</u> wurden zurückgedrängt:
oft	=	dicke
prahlen	=	geuden
Gipfel	=	Hauk
Geschwür	=	Eiße

(b) Auch eine ganze Reihe niederdeutscher Wörter wurde durch Luther Allgemeingut, so etwa "Lippe" anstatt "Lefze", das fortan nur noch für Tiere gebraucht wird, oder das Wort "Quelle" gegenüber dem älteren "Brunn".

Nicht durchgesetzt haben sich dagegen nd. Wörter wie "Kolk" (Wasserloch), "glum" (trübe) oder "Ströter" (Straßenräuber).

(c) Der Sieg des lutherischen oder protestantischen "-e" am Wortende setzt sich für viele Substantive durch. Die viel kürzeren oberdeutschen Formen wie "Kron", "Beicht", "Sünd" oder "Seel" werden in der Jahrzehnten nach Luther gewandelt zu "Krone", "Beichte", "Sünde" oder "Seele", "Brunne" und schließlich "Brunnen".

(d) Die oberdeutsche Diphthongierung fällt in der Allgemeinsprache weg. Ihr zufolge wurde beispielsweise die Doppellautung in dem Wort "Buch" - noch heute heißt es mundartlich "Buoch" - in frühen Drucken durch ein kleines O angegeben, das man über das U setzte. (In der alten deutschen Schreibschrift erhielt es sich bis in unsere Zeit als sogenannter U-Bogen.) Die Wittenberger Drucke zeigten erstmals die heutigen Formen.

(e) Die ostmitteldeutsche Verkleinerungsform "-chen" gewinnt die Oberhand gegenüber dem oberdeutschen "-lein":

oberdeutsch: Stücklein (Stückle, Stückel, Stückerl)  
ostmitteldeutsch: Stückchen (westmitteldeutsch: Stückche)  
niederdeutsch: Stücksken

Wir verkleinern heute weitgehend "Baum" zu "Bäumchen" und "Hütte" zu "Hüttchen". Unter besonderen Umständen, beispielsweise in Liedern und Gedichten, kann es jedoch auch "Bäumlein" und "Hüttlein" heißen.

(f) Durch Luther siegt die Vergleichsform "wie" über die ältere "als" (alse). Im Vaterunser heißt es darum "wie im Himmel" und "wie unseren Schuldigern"; "als" bleibt dem Komparativ vorbehalten.

(g) Luther schuf durch Zusammensetzung eine Reihe neuer Wörter, die seitdem fester Bestandteil unseres Sprachschatzes sind: Feuer-eifer, Bubenstück, Lästermaul, Mördergrube und nicht zuletzt auch das Wort "Muttersprache".

(h) Viele von ihm geprägte Verdeutschungen wurden so volkstümlich, daß sie den Charakter von Sprichwörtern annahmen: Bleibe im Lande und nähre dich redlich. (Ps. 37)

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. (Spr. 26)

Unrecht Gut gedeihet nicht. (Spr. 10)

Hochmut kommt vor dem Fall. (Spr. 16)

Wer Pech angreift, besudelt sich. (Sir. 13)

Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um. (Sir. 3)

(i) Andere Prägungen Luthers zu festen Redensarten: Bis hierher und nicht weiter (Hiob 38), seinen Mut an jemandem kühlen (2. Mose 15), wider den Strom schwimmen (Sir. 4), sein Licht unter den Scheffel stellen (Matth. 5) und herrlich und in Freuden leben (Luk. 16).

Um Luthers Leistung zu würdigen, muß man stets sein gesamtes Wirken vor Augen haben, das als ein Ganzes weitaus mehr ist als die Summe solcher Beispiele und Teile.

12. Zusammenfassung oder: Was bedeutet das Lutherjahr für uns in Süd- und Südwestafrika?

Wie jedes Gedenkjahr will es nicht nur eine interessante historische Erinnerung wecken, sondern zugleich an Verpflichtungen für Gegenwart

und Zukunft mahnen. Für den Deutschunterricht heißt das: Luther hat durch sein Wirken die Einheit des deutschen Sprachraumes erreicht. - Wir sollten unser Deutsch vor Überfremdung und Aufsplitterung bewahren und nicht-deutsche Wörter und Redewendungen nach Möglichkeit vermeiden. Der überflüssige Gebrauch von Fremdwörtern kann zwar nicht (wie vor zwei Jahrzehnten für amtliche französische Texte) unter Strafandrohung gestellt werden, jedoch sollte es zu einer Frage unseres "Sprachgewissens" werden, die Flut fremden Sprachgutes auf ihre Entbehrlichkeit hin zu überprüfen. Wir tun weder der afrikaanschen noch der englischen Sprache einen Gefallen, wenn wir aus Bequemlichkeit deren Wörter und Wendungen in unsere deutschen Sätze einflechten. Falls wir das gar im Unterricht tun, machen wir uns unseren Schülern gegenüber schuldig, die ja von uns Deutsch und nicht irgendein Sprachgemisch lernen wollen.

Luther weckte mit einer bis dahin unerreichten Genauigkeit (statt: Präzision) und Echtheit (statt: Genuität) die unserer Muttersprache innewohnenden (nicht: immanenten) Aussagekräfte. Noch Bert Brecht griff in unserem Jahrhundert auf das urwüchsige und kernhafte Lutherdeutsch zurück. - Sollte uns das Lutherjahr nicht einen neuen Anstoß geben, die deutsche Sprache ähnlich lebendig und bildhaft zu gebrauchen und zu unterrichten?

Luther arbeitete fortwährend an der sprachlichen Vervollkommnung seiner Texte. -- Sollten wir nicht auch unser eigenes Deutsch, das wir in Rede und Schrift gebrauchen, beständig an den besten Vorbildern zu schulen suchen, die wir kennen und im Unterricht behandeln?

Wenn wir das tun, gehen wir auf den von Luther der deutschen Sprache vorgebahnten Wegen weiter. Sie wird dann mehr als ein bloßes Verständigungsmittel - sie wird Schlüssel und Ausdruck für unser ureigenstes Wesen.

Nachstehend einige Schriften, die weiteres Material über Martin Luther und seine Verdienste um die deutsche Sprache enthalten und die am ehesten in unseren Bibliotheken vorzufinden sein dürften:

Adolf Bach, Geschichte der deutschen Sprache, Heidelberg: Quelle und Meyer 1965; S. 291 - 293

Johannes Erben, "Luther und die neuhochdeutsche Schriftsprache", in: Deutsche Wortgeschichte, hrsg.v.Friedr. Maurer und F. Stroh, Band I, Berlin: de Gruyter 1960; S. 339 - 492

Hermann Hirt, Geschichte der deutschen Sprache, München: C.H. Beck 1968; S. 35 - 39

Friedrich Kluge, Deutsche Sprachgeschichte, Leipzig: Quelle und Meyer 1920; bes. S. 312 - 324

ders.: Unser Deutsch, Heidelberg: Quelle und Meyer 1958, S. 46 f. und 63 ff.

Hugo Moser, Annalen der deutschen Sprache, Sammlung Metzler M 5, Stuttgart: Metzler 1961; S. 35 - 38

ders.: "Die Entstehung der nhd. Einheitssprache", Der Deutschunterricht, 3 (1951) S. 58 - 74

ders.: Deutsche Sprachgeschichte, Tübingen: Niemeyer 1969; S. 140 - 158

Herbert Penzl, Vom Urgermanischen zum Neuhochdeutschen, Berlin: E. Schmidt 1975; S. 109 - 125

Peter von Polenz, Geschichte der deutschen Sprache, Berlin und New York: de Gruyter 1978; S. 87 - 92

Fritz Tschirch, Geschichte der deutschen Sprache, 2. Band, Grundlagen der Germanistik 9, Berlin: E. Schmidt 1969; S. 103 - 124

Stefan Sonderegger, Grundzüge deutscher Sprachgeschichte, 1. Band, Berlin und New York: de Gruyter 1979; S. 49 f.

Ferner bringt der 92. Band der BEITRÄGE (Niemeyer, Halle 1970) Aufsätze zum Thema von Erwin Arndt, Karlheinz Blaschke, W.G. Admoni, Günter Feudel, Rudolf Große, Emil Skála, Helmut Langner und Joachim Schildt.

DIE "arge List" DES TYRANNEN DIONYS  
ZU SCHILLERS BALLADE "DIE BÜRGSCHAFT"

Klaus Köhnke

1. Warum "lächelt der König mit arger List"?

Damons Attentatsversuch ist mißlungen. Der Angeklagte, auf frischer Tat ertappt und vor das Gericht des Königs gestellt, gesteht seine Absicht: er habe die Stadt Syrakus "vom Tyrannen befreien" wollen. Um das Risiko, das er damit einging, hat er gewußt, und so zögert er jetzt, nach dem Fehlschlag, nicht, das Urteil - Tod durch Kreuzigung - anzunehmen. Offenbar ist er jedoch Familienoberhaupt - sein Vater ist vermutlich gestorben -, und so obliegt ihm die Pflicht, seine Schwester zu verheiraten. Dazu benötigt er drei Tage, und der König ist tatsächlich bereit, ihn für diese Zeit wieder freizulassen und sich mit einer Geisel zu begnügen.

Warum tut er das? Tut ihm die Schwester leid, die mit dem Attentatsversuch nichts zu tun hat und nun ihr Leben unverheiratet - und das hieß damals: unversorgt und sozial mißachtet - verbringen muß? Wäre er aber wirklich ein "Tyrann", wenn er so stark von Gerechtigkeit und Mitleid bestimmt würde? Oder will er sich nur den Schein der Großmut geben, etwa um zu demonstrieren, daß er ein besserer und menschlicherer Herrscher ist, als Damon von ihm behauptet, und daß die Stadt daher gar nicht von ihm befreit zu werden braucht? Wie aber, wenn Damon nicht zurückkehrt? Die Tötung einer unschuldigen Geisel trüge sicher nicht zum Bild eines gerechten und menschlichen Herrschers bei, und mit der Möglichkeit, daß Damon seinen Freund im Stich läßt, rechnet Dionys offenbar. Seine Antwort erfolgt auch nicht spontan und unüberlegt, sondern erst "nach kurzem Bedenken". Zudem läßt der Dichter keinen Zweifel daran, daß es keine edlen Erwägungen und Gefühle sind, die die Entscheidung bestimmen. Ausdrücklich sagt er, daß der König, bevor er die Antwort gibt, "mit arger List" lächle, also Hintergedanken habe, die sicherlich nicht Motiven der Gerechtigkeit und Humanität entspringen. Welche Hintergedanken können es sein?

## 2. Schillers Ballade und ihre Quelle

Wie den andern historischen Werken Schillers liegt auch diesem eine Quelle zugrunde, und wie stets, ist ein Vergleich mit der Quelle aufschlußreich für die Interpretation. Was hat der Dichter aus dem Vorgefundenen übernommen? Vor allem aber: in welchen Punkten weicht er davon ab? Gerade die Abweichungen können die wichtigsten Hinweise geben.

In diesem Fall ist die Quelle das 257. Kapitel einer 1670 in Amsterdam erschienenen lateinischen Anekdotensammlung mit dem Titel "C. Julii Hygini Augusti liberti fabularum liber, ad omnium poetarum lectionem mite necessarius". Wie in der ersten Fassung von Schillers Gedicht heißt der Held dort nicht Damon, sondern Moerus. Dionys wird zwar als "sehr grausam" ("crudelissimus") bezeichnet, doch ist weder von einem Lächeln "mit arger List" noch von einem der Entscheidung vorangehenden "kurzen Bedenken" die Rede. Schiller übernimmt den wesentlichen Zug daß Damon "die Strafe erlassen" sein soll, wenn er nicht rechtzeitig zurückkehrt und deshalb der Freund statt seiner gekreuzigt wird. Dionys verstärkt also die Versuchung: Verspätet Damon sich, dann stirbt zwar der Freund, er selber aber ist ein freier Mann und braucht nicht einmal den Rest seines Lebens als heimatloser Flüchtling zu verbringen. Ein Vorwand für die Unvermeidlichkeit der Verspätung wird sich schon finden lassen.

Das ist offensichtlich, was Dionys während seines "kurzen Bedenkens" nicht nur für wahrscheinlich hält, sondern auch wünscht. Damons Tod am Kreuz schüfe einen Märtyrer, sein Verrat am Freund aber gibt ihn der Verachtung preis. Seine Entschuldigungen für das Zuspätkommen mögen noch so gut ausgedacht sein: der Zweifel wird bleiben, damit aber auch der Zweifel an all den andern schönen Worten, mit denen er seinen Attentatsversuch begründet hat, der Zweifel, ob er wirklich die Stadt vom Tyrannen hat befreien oder nur sich selbst zum Tyrannen hat machen wollen. Dieser Zweifel macht ihn unglaubwürdig, und damit hört er auf, für Dionys eine Gefahr zu sein. Der Märtyrer Damon würde Nachfolger finden, der Verräter am Freund ist politisch bedeutungslos.

Dionys ist materialistischer Zyniker. Er glaubt nicht an die Realität ideeller Werte. Seine bisherige Erfahrung als Beherrscher der Stadt Syrakus hat ihn zu der Überzeugung gebracht, daß Worte wie "Freiheit", "Liebe" und "Treue" bloße Phrasen sind, "leerer Wahn", Opium fürs Volk. Das will er seinen Untertanen demonstrieren, indem er den vorgeblichen Freiheitskämpfer Damon als Betrüger, als Verräter an seinem Freund entlarvt und ihn damit politisch unschädlich macht. Des Erfolges glaubt er sich sicher zu sein, und so lächelt er schon jetzt, in Vorwegnahme des Erfolges, "mit arger List".

Beinahe hätte er Erfolg gehabt, allerdings nur Erfolg, nicht Recht. Der Freundestreue Damons erwachsen fast unüberwindliche Hindernisse. In Schillers Quelle wird nur der durch den Regen angeschwollene Fluß genannt. Der Überfall durch die Räuber sowie die Erschlaffung durch den Durst und schließlich die Begegnung mit den beiden Wanderern und mit Philostratus sind Schillers eigene Erfindungen. Gewiß, wahrscheinlich ist diese Häufung, nicht, noch weniger der Durst an demselben Tag, an dem "unendlicher Regen" die Quellen hat "stürzen" und "die Bäche, die Ströme schwellen" lassen. Darauf hat schon Goethe in seinem Brief vom 5. September 1798 an Schiller hingewiesen und hinzugefügt, die beiden andern "von außen" stammenden Hindernisse, das eine "durch eine Naturgegebenheit", das andere "durch Menschengewalt" verursacht, seien "recht gut gefunden". Allerdings falle auch ihm ein "ander schickliches Motiv (statt des Durstes), das aus dem Wanderer selbst hervorginge, ... zum Ersatz nicht ein".

Eine Antwort Schillers ist nicht bekannt. Eine Änderung hat er nicht vorgenommen. Ist vielleicht auch ihm ein "ander schickliches Motiv" nicht eingefallen? An Einfällen hat es ihm jedoch in der Regel nicht gefehlt. Außerdem schrieb er am 29. Oktober 1798 an seinen Freund Christian Gottfried Körner: "Auch wirst Du finden, wenn Du diese zwei Balladen ("Die Bürgschaft" und "Der Kampf mit dem Drachen") kritisch untersuchen willst, daß ich sie mit ganzer Besonnenheit gedacht und organisiert habe". Danach war nicht Einfallslosigkeit der Grund, das Gedicht unverändert zu lassen. Worin ist er aber dann zu suchen?

Goethe hat übersehen, daß Damon nicht drei, sondern vier Hindernisse zu überwinden hat und daß gerade das vierte - wie gewünscht - weniger von außen kommt als aus dem Innern Damons selbst aufsteigt. Es ist die durch die Worte der "zwei Wanderer" vorbereitete Begegnung mit Philostratus, dem seinem Herrn treu ergebenen Haushofmeister. Seine Warnung bestätigt nicht nur die Aussage der Wanderer, sondern bedeutet die wohl größte Versuchung. Kein äußeres Hindernis stellt sich hier in den Weg, aber es erhebt sich die Frage, welchen Sinn es noch haben kann, den Weg fortzusetzen, wenn es doch schon zu spät ist. Daß der gute Wille vorhanden war, kann Philostratus bezeugen. Die Verspätung ist als Folge "höherer Gewalt" beweisbar. Damons Freundestreue und damit seine Glaubwürdigkeit sind also nicht zu bezweifeln.

Mit diesem vierten Hindernis, das Damon ebenso überwindet wie die vorigen, sind alle Möglichkeiten repräsentiert, die Gegensätze im Bereich der Natur und in dem des Menschlichen: nichts - weder Regengüsse noch Sonnenhitze, weder Feind noch Freund - kann ihn hindern, das zu tun, was er als seine Pflicht erkannt hat.

Schiller begann die Arbeit an der "Bürgerschaft" am 27. August 1798. Drei Tage vorher schrieb er - im Zusammenhang mit dem "Wallenstein" - an Goethe, "daß alle poetische Personen symbolische Wesen sind, daß sie, als poetische Gestalten immer das Allgemeine der Menschheit darzustellen und auszusprechen haben" und "daß der Dichter sowie der Künstler überhaupt auf eine öffentliche und ehrliche Art von der Wirklichkeit sich entfernen und daran erinnern soll, daß ers tut". Schillers Damon ist also, anders als der Moerus des Hyginus, keine realistische, sondern eine "symbolische" Gestalt. Seine Erlebnisse "entfernen" sich, "von der Wirklichkeit", und durch die Häufung und Unwahrscheinlichkeit der Hindernisse und ihrer Überwindung "erinnert" der Dichter daran, daß er "von der Wirklichkeit sich entfernen" will, um "das Allgemeine der Menschheit darzustellen". Diese Darstellung hat er, wie es in dem zitierten Brief an Körner heißt, "mit ganzer Besonnenheit gedacht und organisiert", unter anderem durch die Komposition der Hindernisse.

Aber noch unter einem anderen Aspekt wird das "Allgemeine der Menschheit" dargestellt: unter dem des Eingriffs überirdischer Mächte in irdisches Geschehen.

In der Anekdote des Hyginus heißt es, Moerus habe sich am Ufer des geschwellenen Flusses niedergesetzt und aus Furcht, daß der Freund statt seiner sterben müsse, zu weinen begonnen ("Ad cuius ripam Moerus consedit, et flere coepit, ne amicus pro se periret"). Schiller übernimmt diese Stelle fast wörtlich, fügt jedoch die Anrufung des Zeus hinzu, und als Damon sich schließlich "in die brausende Flut" stürzt, sind es nicht nur seine "gewaltigen Arme", die ihn das andere Ufer erreichen lassen, sondern "ein Gott hat Erbarmen". Dieselbe Vokabel, nur als Verb, verwendet Damon, als er plötzlich überfallen wird: "Um des Freundes willen erbarmet euch!" Das Erbarmen, das der "rettende Gott" geschenkt hat, versagen ihm die Räuber. Daß Damon sie besiegen kann, schreibt er allerdings wiederum nicht seiner eigenen Tüchtigkeit, sondern der göttlichen Hilfe zu:

O hast du mich gnädig aus Räubershand,

Aus dem Strom mich gerettet ans heilige Land,  
ruft er aus, als er ermattet zusammensinkt und zu verdursten fürchtet. Mit dem "du" ist hier wiederum Zeus gemeint. Seinem Eingriff schreibt Damon die Überwindung der beiden ersten Hindernisse zu. Sie war jedoch sinnlos, wenn er nun verdursten muß, und so ist dieser Anruf zugleich Anklage und in die Form einer Anklage verhüllte Bitte um abermalige Hilfe. Sie wird ihm zuteil. Daß er abermals gerettet wird, hat nichts mehr mit seiner eigenen Kraft und Tüchtigkeit zu tun, wie es bei den beiden ersten Gefahren der Fall war, sondern erscheint ausschließlich als eine Gebetserhörung, als ein Wunder: er entdeckt die Quelle, die er vorher übersehen hat.

Zur Überwindung des letzten Hindernisses, der "Versuchung" durch Philostratus, bedarf es für Damon keiner göttlichen Hilfe. Für das "Volk umher" aber ist gerade das eine "Wundermär", und diese "Wundermär" bewirkt das letzte, entscheidende "Wunder": die Bekehrung des Königs.

Allerdings: "Wunder" im eigentlichen Sinne des Wortes, das

heißt, Geschehnisse, die im Widerspruch zu dem stehen, was die menschliche Erfahrung als Naturgesetze erkannt hat, kommen in dem Gedicht nicht vor. Dazu ist auch der Schiller der klassischen Zeit zu sehr Aufklärer. Nicht im Übernatürlichen, sondern im menschlich Ungewöhnlichen manifestiert sich das Wunder. "Ein Gott", so wird gesagt, "hat Erbarmen": "ein" nicht "der Gott", obwohl Damon doch "seine Hände zum Zeus", also einem ganz bestimmten Gott, "erhoben" hat. Dieser Gott, welcher es auch immer sein mag, zeigt sein Erbarmen nicht dadurch, daß er, wie erbeten, "des Stromes Toben" hemmt, sondern daß er Damon die Stärke und Geschicklichkeit verleiht, den tobenden Strom zu bezwingen, so wie er ihm danach die Kraft schenkt, sich der Räuber zu erwehren, und ihn schließlich das "rieselnde Rauschen" der Quelle vernehmen läßt. Aber ist es wirklich ein Gott? Oder sind es nur die durch die Notlage aufs äußerste angespannten menschlichen Kräfte, die das alles ermöglichen? Sind die "Gebetserhörungen" nicht nur fromme Deutungen Damons? Gewiß, es ist der Dichter, der sagt, daß ein Gott Erbarmen gehabt habe. Aber ist es wirklich seine Überzeugung, die er hier ausspricht, oder drückt er nur aus, was Damon glaubt? Geht die Distanzierung des Dichters von seiner Gestalt, die durch die Wendung "ein Gott" angedeutet wird, vielleicht noch weiter? Soll das unbestimmte "ein Gott" nicht vielleicht jeden göttlichen Eingriff in Frage stellen? Werden doch an allen andern Stellen, die sich auf göttlichen Beistand beziehen, zweifellos Damons Anrufungen oder Gedanken und nicht die Überzeugung des Dichters wiedergegeben.

In der Geschichte des Hyginus wird die Frage nach der Möglichkeit göttlicher Hilfe nicht gestellt. Daß Schiller hier von seiner Quelle abweicht, zeigt, daß ihm diese Frage wichtig war. Dennoch gibt er keine eindeutige Antwort. Gibt er überhaupt eine Antwort?

### 3. Die "Wundermär"

Nur einmal spricht der Dichter selbst von einem "Wunder" - allerdings von einer "Wundermär", das heißt, von der "Märe", dem "Märchen" von einem Wunder. Aber dieses "Märchen" hat wirklich

stattgefunden: der Freund hat dem Freund die Treue gehalten, trotz aller Hindernisse und Versuchungen und trotz des ihm nun bevorstehenden qualvollen und entehrenden Todes am Kreuz. Es zeugt für die nüchterne Menschenbeurteilung Schillers, daß er das nicht als selbstverständlich schildert. Selbstverständlich ist es nur für Damon und seinen Freund, in höchstem Maße unerwartet und überraschend jedoch nicht nur für Dionys, sondern auch für "das Volk umher", die Einwohner der Stadt Syrakus. Damit aber erweist sich die auf vermeintlicher Menschenkenntnis und politischer Spekulation beruhende "arge List" des Königs als Fehlschlag. Dionys muß erkennen, daß die Treue "doch" - also entgegen seiner bisherigen Überzeugung - "kein leerer Wahn" ist. Der "mutige Glaube" des Freundes hat sich als begründeter erwiesen als der "Hohn des Tyrannen". Das größte "Wunder" in dieser an Ungewöhnlichem so reichen Ballade aber ist, daß der König sich über das Mißlingen seiner "argen List" keineswegs enttäuscht zeigt. Im Gegenteil, er ist beglückt, daß die beiden Freunde sein "Herz ... bezwungen" haben, so beglückt, daß er, der absolute Herrscher, bittet - denn in diesem Bereich können auch Tyrannen nicht befehlen-, in den Freundschaftsbund aufgenommen zu werden.

Nichts liegt jedoch Schiller ferner, als damit ein Patentrezept zur Humanisierung von Tyrannen zu empfehlen. Er war nicht der "Moraltrumpeter von Säckingen", als den der späte Nietzsche ihn einmal bezeichnet hat (andere Urteile Nietzsches lauten ganz anders). Die lange Liste seiner Dramen von den "Räubern" bis zum "Demetrius"-Fragment zeigt immer wieder, wie nüchtern er die Versuchungen der Macht und des - in engerem und weiterem Sinne - politischen Lebens erkannt hat. In den etwa zwei Jahre nach der "Bürgschaft" entstandenen "Worten des Wahns" faßt er knapp zusammen, was er - wesentlich beeinflusst durch seine historischen Studien sowie seine Enttäuschung über die Entwicklung der Französischen Revolution - als utopisch, als im irdischen Leben unerreichbar erkannt hat: daß "das buhlende Glück", das heißt der äußere Erfolg, dem "Edeln", also dem gesinnungsmäßig Anständigen, zufällt; daß "die Wahrheit" - gemeint ist: die absolute, metaphysische Wahrheit - dem Menschen erkennbar ist, und - das wird als erstes genannt - daß es auf Erden jemals ein

Reich der Gerechtigkeit, ein Paradies, geben wird. Wer danach strebt, sucht "Schatten zu haschen".

Das ist für Schiller jedoch kein Grund zur Resignation oder gar zu opportunistischer Ausnutzung der Unvollkommenheiten dieser Welt. Dasselbe Wort "Wahn", das im Titel des eben erwähnten philosophischen Gedichts steht, verwendet Dionys, wenn er sagt, daß die Treue kein leerer Wahn sei. Was für die Treue gilt, gilt auch für die andern ideellen Werte, die Schiller in der "Bürgerschaft" nennt: die Pflicht und die Liebe. Sie alle gehören zu dem Bereich, den Schiller in dem etwa gleichzeitig mit der "Bürgerschaft" entstandenen Gedicht "Worte des Glaubens" mit der heute - aber nicht damals - etwas eng und philiströs klingenden Vokabel "Tugend" bezeichnet. Von ihr heißt es, sie sei "kein leerer Schall" (die Ähnlichkeit zum "leeren Wahn" ist unübersehbar), der Mensch könne "sie üben im Leben". Diese theoretische Behauptung veranschaulicht Schiller in seiner Ballade am Beispiel der Freundestreue Damons. Die Parallelität der beiden Gedichte geht noch weiter: Der Überschrift "Worte des Glaubens" entspricht Damons Antwort an Philostratus: "Er ... glaube an Liebe und Treue", und als diese Liebe und Treue überzeugend demonstriert sind, erklärt Dionys: "Ihr habt das Herz mir bezwungen". Es ist dasselbe Herz, das, wie in der ersten Strophe der "Worte des Glaubens" behauptet wird, vermag, wozu keine empirische Erfahrung in der Lage ist: Kunde zu geben von den "inhaltsschweren" drei Worten, daß der Mensch trotz aller äußeren Bindungen und Bedingtheiten ("Und würd er in Ketten geboren") innerlich frei ist, daß er - wie Damon demonstriert - Tugend üben oder doch zumindest danach streben kann und daß es einen Gott gibt.

So wie das "Herz" des Dionys "bezwungen", das heißt dazu gezwungen wird, die Wirksamkeit und damit die Wirklichkeit der Treue, und damit wiederum die mögliche Realität des Ideellen, anzuerkennen, so ist Damons "Herz" davon überzeugt, daß "ein Gott ist" - ein Gott, der "Erbarnten hat" -, und so hat Damons Freund "den mutigen Glauben", den er sich auch durch den "Hohn des Tyrannen" nicht rauben läßt. Dieser "Glaube" - der Damons, des Freundes und am Ende auch des Dionys - gründet im "Herzen".

Das heißt, daß er nicht allgemeingültig beweisbar ist. Alles kann auch anders gedeutet werden, und andere Menschen hätten sich in der gleichen Lage anders verhalten. Wir haben es hier mit dem Unterschied zu tun, den Karl Jaspers (in seinem Buch "Der philosophische Glaube", München 1948) als den zwischen objektiver und subjektiver Wahrheit beschreibt: "objektive Wahrheit" ist beweisbar, allgemeingültig und wenigstens teilweise für die - im engeren wie im weiteren Sinne - "technische" Bewältigung von Problemen des individuellen wie kollektiven Lebens zweckmäßig; "subjektive Wahrheit" dagegen ist die unbeweisbare, auf gläubiger Hinnahme beruhende Überzeugung, die die Lebenshaltung des einzelnen Menschen bestimmt. Schillers "Worte des Glaubens" gehören in den Bereich dieser "subjektiven Wahrheiten", aber gerade deshalb entscheiden sie über den Wert eines Menschen: Dem Menschen ist aller Wert geraubt, Wenn er nicht mehr an die drei Worte glaubt.

Diese Überzeugung ist wesentliche Komponente des ethischen Idealismus Schillers: erst die Anerkennung ideeller Werte erhebt den Menschen über das Tier, macht ihn wahrhaft zum Menschen.

Was die Ballade schildert, ist also zweierlei: Bewährung und Bekehrung, und die Bekehrung erfolgt unter dem Eindruck der vom Standpunkt eines materialistischen Opportunismus aus für nicht möglich gehaltenen Bewährung, der "Wundermär", so wie die Bekehrungserlebnisse über die in der Geschichte der verschiedenen Religionen berichtet wird, auch meist unter dem Eindruck eines Wunders - allerdings eines als übernatürlich verstandenen, dem Eingriff eines transzendenten Gottes zugeschriebenen Wunders - erfolgt sind. Für Damon ist die "Tugend" - in Form der Freundestreue - ebenso lebensbestimmende "Wahrheit" wie das "Erbarnten" des Gottes, das ihm die rechtzeitige Rückkehr ermöglicht. Aus diesen, allerdings subjektiven "Wahrheiten" heraus handelt er. Daß sie subjektiv sind, schließt nicht aus, daß sie auf andere eine Wirkung ausüben können, und so kann Damons Bewährung zur Bekehrung anderer führen: durch sie wird nicht nur "das Volk umher" von "Erstaunen" ergriffen, sondern sogar das "Herz" des Dionys "bezwungen" und damit das größte der hier erzählten "Wunder" bewirkt: die Humanisierung - im Sinne Schillers kann man sagen: die Menschwerdung - des Tyrannen.

#### Literaturhinweise:

In jüngerer Zeit ist "Die Bürgschaft" vor allem in didaktisch gerichteten Werken ("Handreichungen" für Lehrer u. dgl.) behandelt worden. Vgl. dazu die Angaben von Reinhard Schlepfer in "Was ist wo interpretiert?" (Paderborn 1970 u.ä.). Über das letzte Jahrzehnt informiert Helmut Koopmann in dem Kapitel "Lyrik" seines Berichtes "Schillerforschung 1970-1980" (Deutsches Literaturarchiv: Verzeichnisse, Berichte, Informationen 12, Marbach am Neckar 1982, S. 46-53). - Das Motiv dafür, daß Dionys die Bitte Damons um drei Tage Zeit erfüllt, wird verschieden interpretiert. So meint Benno von Wiese: "Grausamkeit an dem Betrogenen auszuüben, bedeutet für den Tyrannen einen noch höheren Genuß im Bösen als die Bestrafung des Täters selbst" ("Schiller", Stuttgart 1959, S. 618). Ist aber anzunehmen, daß ein solcher Sadist auf die Erkenntnis seiner Fehleinschätzung Damons so reagiert, wie Dionys es tut? Udo Wasmer sieht den Grund in der Achtung geheiligter Bräuche (in "Die deutsche Ballade auf der Mittelstufe", hrsg. von Kurt Bräutigam, Frankfurt a.M. 1967, S. 50). Wie aber verträgt sich das mit der "argen List"? Ich schließe mich daher der Deutung von G.P.J. Trümpelmann an ("Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung", 7. Auflage Pretoria 1965, S. 199), die auch Horn/Krüger übernommen haben ("Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart", Johannesburg 1973, S. 225).

#### Wort- und Sacherklärungen:

(Die römische Ziffer deutet die Strophe, die arabische den Vers innerhalb der betr. Strophe an.)

- I,1 Dionys: Dionysius I., um 430 vor Christus geboren, von 405 - 367 vor Christus; "Tyrann", d.h. Herrscher infolge eines Staatsstreiches, nicht durch Erbfolge. Ein solcher "Tyrann" brauchte natürlich nicht grausam zu sein. Die grausamen Züge des Dionysius stammen aus dem Geschichtswerk des Timaios von Tauromenion, dem heutigen Taormina, der um 300 vor Christus lebte.
- I,3 Häscher: hier: Leibwächter des Dionys
- I,3 schlugen ... in Bande: (ungebräuchlich) nahmen gefangen
- II,4 flehe dich um: (ungebräuchlich) bitte dich um oder flehe dich an um
- II,5 gefreit: es fehlt hier "habe"; "freien" wird heute selten gebraucht, und dann nur in der Bedeutung von "um ein Mädchen (mit Heiratsabsichten) werben", nicht aber - wie hier - in der Bedeutung von "eine andere Person verheiraten, in die Ehe geben".
- III,6 erblassen : sterben
- IV,1 gebeut : alte Form für "gebietet" (befiehlt)
- IV,3 freveln: etwas moralisch Verwerfliches tun. Daß Damon sein eigenes "Streben" (Bemühen, Absicht) jetzt als "frevelnd" (es müßte eigentlich heißen "frevelhaft", denn "frevelnd" bezieht sich auf den Täter) bezeichnet, kann andeuten, daß er inzwischen den

Tyrannenmord selbst für verwerflich hält; die Stelle kann aber auch als bloße Übernahme der Meinung des Dionys verstanden werden.

- VI,4 mit wanderndem Stab: mit einem Wanderstab
- VII,4 Nachen: Ruderboot
- VIII,7 erbleichen: sterben (vgl. III,6: erblassen)
- X,3 Rotte: disziplinelose Gruppe von Menschen, hier der Alliteration wegen statt "Bande" gebraucht
- XI,1 für Schrecken: heute üblich: vor Schreck(en)
- XI,7 erlegt: tötet (sonst nur in bezug auf von einem Jäger geschossenes Wild gebraucht)
- XII,5 ans heilige Land: hier natürlich nicht etwa Palästina, sondern das andere Ufer des durchschwommenen Flusses
- XIV,2 Matten: Wiesen
- 3 gigantische Schatten: da die Sonne schon sehr tief über dem Horizont steht, sind die Schatten "gigantisch" (riesig)
- XV,4 Zinnen: oberer Rand der Verteidigungstürme oder der Stadtmauer, regelmäßig gezackt, um den verteidigenden Schützen sowohl Deckung als Schußfeld zu geben
- XV,4 Syrakus: im 8. Jahrhundert vor Christus von Griechen gegründete und bewohnte Stadt auf Sizilien
- XV,5 Philostratus: Name und Gestalt werden in Schillers Quelle nicht erwähnt.
- XV,6 redlich: eigentlich "ehrlich", hier allgemeiner, im Sinne von "aufrichtig" und "treu"
- XVI,7f gewartet ... der Wiederkehr: wiederum (wie II,4) ist der Kürze und des Versmaßes wegen das Hilfsverb ("hat") ausgelassen. Die Verbindung von "warten" + Genitiv (genitivus objectivus) ist heute ungewöhnlich; statt dessen steht ein präpositionales Objekt: "warten auf".
- XVII,2 Ein Retter: als Retter
- XVIII,5 Chor: die Menschen stehen so dicht zusammen wie ein Chor von Sängern (oder Sprechern, wie er im griechischen Theater auftrat)
- XIX,3 für Schmerzen und Freude: heute üblich "vor Schmerzen und Freude" (vgl. XI)

## Rezensionen

Harrap's Concise German and English Dictionary: German-English, English-German in one volume, ed. Robin Sawers, Harrap Limited, London 1982

Mit diesem Wörterbuch (CGED) hat sich der Harrap-Verlag das Ziel gesteckt, ein mittelgroßes Nachschlagewerk auf den Markt zu bringen, das in knapper, aber dennoch ausreichender Form selbst den Ansprüchen von Universitätsstudenten genügen soll (vgl. S. IX). Kann das Handbuch diese Aufgabe erfüllen? Ausgehend von der Tatsache, daß die Verwendbarkeit eines solchen Werkes 1. vom aufgenommenen Wortkorpus und 2. von der Darbietung des Wortmaterials abhängt, sei das CGED hinsichtlich dieser beiden Kriterien zunächst einmal einer kurzen Betrachtung unterzogen.

### 1. AUFGENOMMENER WORTKORPUS

Das CGED, das - nach Angabe des Verlages - immerhin fast 95.000 Wörter behandelt, umfaßt jenes Wortgut unserer Gegenwart, mit dem der moderne Mensch in seinem Alltag für gewöhnlich umzugehen pflegt. Dies schließt auch solche fachsprachliche Ausdrücke ein, die in unserer Zeit dem Durchschnittsbürger bekannt sind. Nur gelegentlich findet sich auch ein Terminus technicus, wie etwa biodegradable - biologisch abbaubar, gudgeon-pin - Kolbenbolzen oder polystyrene-Polystyrol, der wohl eher zum Vokabular eines entsprechenden Sachverständigen gehört. Andererseits ist das Angebot an vor allem veralteten Wörtern im CGED eher spärlich, doch entspricht dies der Absicht des Herausgebers (vgl. S. IX). So fehlen z.B. Ausdrücke wie Bergfried, Ster (früher: Raummaß für Holz) oder Luftschiff.

### 2. DARBIETUNG DES WORTMATERIALS

Wohl als wichtigster Punkt ist zu erwähnen, daß sich das CGED nicht einseitig an primär Englisch- oder an primär Deutschsprachige richtet, wie dies sonst bei ähnlichen zweisprachigen Werken der Fall ist, sondern auf vorbildliche Weise beide Gruppen von Wörterbuchbenutzern in Acht nimmt. Die Erläuterungen, die geboten werden, um korrekte Wortgebräuche in der jeweiligen Sekundärsprache zu ermöglichen, können sich auf aussprache-technische, grammatische, semantische und stilschichtidentifizierende Angaben erstrecken. Dabei wird vom Prinzip ausgegangen, dort solche Gebrauchserklärungen anzubringen, wo sie der primär Anderssprachige benötigt.

Was in diesem Sinne notwendige grammatische Angaben betrifft, sei als ein Paradebeispiel auf die deutschen Substantive verwiesen, bei denen im CGED das grammatische Geschlecht, die Gen. Sg.- und die Nom. Pl.-Form angedeutet werden, wodurch sich dem vom Englischen kommenden Wörterbuchbenutzer jeweils auch alle anderen Deklinationsformen erschließen (vgl. etwa: Haus, n. -es/-er). Aber nicht nur Eigenheiten einer Sprache - wie eben etwa die Flexion der deutschen Substantive - finden im CGED Erwähnung, sondern auch grammatische Besonderheiten, die auf ähnliche Weise in der deutschen und englischen Norm verankert sind, wie z.B. die drei Stammformen starker Verben.

Als nächstes sollen die semantischen Erläuterungen einer kurzen Betrachtung gewürdigt werden. Auch diese zeichnen sich durch Prägnanz und Nützlichkeit aus, was zum guten Teil durch Hervorhebung des interlingual Verschiedenen erreicht wird. Als Beispiel diene dazu die folgende Darstellung eines deutschen Adjektivs bzw. Adverbs und der englischen Äquivalente, wobei im Englischen auch gleichzeitig entsprechende satzsemantische Verknüpfungen (Adjektiv + Substantiv) und wichtige idiomatische Verkettungen (beim Adverb) zur Sprache kommen:

konkret, adj. concrete (proposal, example etc.); tangible (reality etc.); actual (situation etc.); adv. k. vorhanden,

actually in existence; sich k. ausdrücken, to express oneself explicitly/in concrete terms.

Für eine subtilere Verwendung von Wörtern ist es jedoch auch wichtig zu wissen, welcher Stilebene (z.B. vulgär; gehobene Sprache), welcher Sonder- oder Fachsprache (z.B. Beamtensprache, Jägersprache) oder welcher Sprachsorte in bezug auf geographische Verbreitung (z.B. schweizerisch; österreichisch) ein Wort unter Umständen angehört. Das CGED erweist sich in den betreffenden Markierungen als besonders präzise. Man beachte dazu etwa das Sigel Med in folgendem Eintrag:

Attacke f -/n (also Med:) attack.

Alle Sigeln - auch etwa die grammatischen - beziehen sich in beiden Teilen des CGED auf englische Bezeichnungen. Dies ist auch für den Wörterbuchbenützer von primär deutscher Herkunft weiter kein Problem. Doch sind ein paar Abkürzungszeichen nicht durchsichtig und daher schlecht gewählt, wie z.B. F für colloquial, P für slang oder P.N. für public notice.

Was noch der Erwähnung bedarf, sind die Ausspracheerläuterungen. "Einem Hauptstichwort folgt (jeweils) die phonetische Umschrift im IPA Alphabet" (vgl. S. X), wobei bei mehrsilbigen Wörtern auch auch der Akzent angedeutet wird. So wertvoll diese Aussprachehilfe ist, ist es andererseits doch schade, daß etwa in deutschen Wörtern (wie ritt - Ried; Russe - Ruß) bei der phonetischen Umschrift von i und u nur quantitativ zwischen Kürze- und Längenzeichen unterschieden wird: /i/ versus /i:/ bzw. /u/ versus /u:/, statt auch qualitativ zu differenzieren: /I/ versus /i:/ bzw. /r/ versus /ü:/.

Abschließend sei festgestellt, daß sich das CGED durch Reichhaltigkeit an nützlichen Informationen zum einzelnen Eintrag, sowie durch gute Übersichtlichkeit auszeichnet - beides Faktoren, die ein zügiges und reibungsloses Arbeiten ermöglichen. Somit stellt es für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache ein vortreffliches Nachschlagewerk dar und ist zur Anschaffung für Matriculanten und Universitätsstudenten durchaus zu empfehlen.

(Preis im United Kingdom: £ 6.95). Allerdings genügt der Wortschatz des CGED kaum für den Literaturunterricht, da ja vor allem veraltete, aber auch speziell poetische Ausdrücke weitgehend fehlen.

ROLF GRÜNER

Joachim Busse und Anneliese Westermann: "mir" oder "mich"?  
Übungen zur Formenlehre. Heft 1 der Reihe Deutsch üben.  
München (Verlag für Deutsch) 1982. 108 S.  
ISBN 3-88532-650-7. Bestellnummer 650

Die vom Verlag für Deutsch geplante Reihe Deutsch üben soll Übungen für Anfänger und Fortgeschrittene bereitstellen. Die Reihe kann kursunabhängig verwendet werden und ist auch für Selbstlerner geeignet, heißt es im Verlagskatalog. Der erste Band enthält eine Vielfalt an Übungen zu den Verben, den Substantiven und Artikeln, den Pronomen, Adjektiven, Präpositionen, Adverbien und zur Syntax. In den meisten Fällen kann in die Übungsblätter hineingeschrieben werden. Ein Schlüssel am Ende des Buches bringt alle Antworten.

Der Band enthält sehr geeignete Übungen, z.B. zur Konjugation von "wissen" und der Modalverben, zum Wortschatz, zum Konjunktiv, zur Wortbildung und zu besonderen Schwierigkeiten wie "können - kennen", "ig - ich", "auf - in", "als - wenn" usw. Die Übungen erscheinen in geordneter Folge und können an Hand der Struktur der gegebenen Beispiele ohne Schwierigkeiten behandelt werden. Die jeweilige Struktur erscheint eingerahmt über der Übung. Nur in wenigen Fällen sind die Übungen gemischt (z.B. Übungen 72 bis 77). Einfache und anspruchsvolle Übungen erscheinen nebeneinander (z.B. Übungen 29 und 33).

Obwohl sich das Buch keiner grammatischen Terminologie bedient, sind die Aufträge leicht zu verstehen. Sehr brauchbar sind die Übungen zur Satzbildung.

Die einzelnen Übungssätze erscheinen ohne Bezug zueinander und stehen in keinem Bedeutungskontext. Die Sätze sind dadurch oftmals nichtssagend, wie z.B. "Du entscheidest dich." (Übung 15, 15) "Das (mögen) sein." (Übung 11, 21)

Der Bezug zu einem Bedeutungsumfeld fehlt vor allem bei schwierigeren Sätzen wie z.B. "Er unterstellt mir Eigennutz." (Übung 20, 3) Übung 101 bringt Deklinationsformen wie "bei starkem Wirtschaftswachstum" ohne vollständige Sätze. Diese Mängel müßten im Unterricht ergänzt werden. Für den formalen Unterricht wäre es besser, die Lösungen als getrenntes Beiheft zu liefern.

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht kann das Buch von Standard 7 an gebraucht werden.

*Dieter Esslinger*

Drei Bücher zum Thema Landeskunde liegen zur Begutachtung vor.

F.C. Scheibe: Deutschland-Aspekte. Harrap. London, 1973  
3rd. ed. 1980 / R 6,35

R. und B. Sellgrad: So leben wir. Harrap. London 1972, reprinted 1980 / R 7,90

M. Wightman: Introducing Germany. Harrap. London 1974, reprinted updated 1977, reprinted 1979 / R10,20

F.C. Scheibe: Deutschland-Aspekte

Im Vorwort wird gesagt:

"Deutschland Aspekte concentrates on a selection of important areas of knowledge about West Germany, with special chapters on the recent history of Germany to explain the present situation, on the German Democratic Republic, and on Berlin. It does not pretend to give an exhaustive survey, but by pinpointing key areas and key facts it manages to convey a considerable amount of information and to present a remarkably coherent picture of the country in a mere 86 pages. At the end of each chapter there are questions and further relevant texts taken from a newspaper or book."

Vom Aufbau her sieht das Buch interessant aus. Die Auswahl der "Aspekte", die der Autor behandelt, kommt einer kommunikativen Unterrichtsweise entgegen.

Inhalt:

Deutschland - wie es war und wie es wurde

Die Deutsche Demokratische Republik

Berlin

Bonn - Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland

Frankfurt

München - Deutschlands heimliche Hauptstadt

Romantisches Deutschland

Presse - Rundfunk - Fernsehen

Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland

Die Wirtschaft der Bundesrepublik

Kirchen in Deutschland

Bildung und Ausbildung in Deutschland

Jugend in der Bundesrepublik

Bücher, über die man sich in der Bundesrepublik aufregte

Wie sich Deutsche vergnügen

Das Kapitel "Bücher, über die man sich in der Bundesrepublik aufregte" zum Beispiel verspricht einen aufschlußreichen Blick in das Denken und Empfinden der 'Deutschen', aber wie in anderen Teilen auch, krankt das Buch an seinem Alter: Mit 1970 hört es auf.

Von den drei überarbeiteten Kapiteln 'Wirtschaft', 'Bildung' und 'Jugend' ist vor allem das letzte hervorzuheben. Mit seinem Versuch Jugendrevolten und die Spannungen zwischen der älteren und jüngeren Generation zu erklären, schneidet es ein Kapitel an, das Schüler in Std. 9 und 10 und Studenten in einem Anfängerkurs interessieren würde. Diese drei Kapitel sind länger als die anderen und haben interessante Einleitungen, die den Bezug zum täglichen Leben der Deutschen herstellen.

Außer den letzten zwei Kapiteln sind im jeweiligen Anhang Wiederholungsfragen, manchmal auch (schwierigere) Texte als Diskussionsgrundlage oder wiederum Fragen zu den Texten zu finden. Es handelt sich hier um reine Wissensfragen die genaues Durcharbeiten des Kapitels und seines Vokabulars voraussetzen. Sie fordern weder Vergleiche noch tieferes Verständnis und kommen dem an vielen südafrikanischen Schulen typischen Unterrichtsstil vielleicht zu sehr entgegen. Bei einer Auslese verschiedener Aspekte eines Landes und seiner Lebensart - und mehr kann man sinnvoll nicht in den Schulsyllabus miteinbauen - sollte auf das nur Kuriose verzichtet werden. Als Hinweis auf wichtige Information sind gewisse Abschnitte mit schwarzen Punkten versehen. Aber wenn da steht (S61/62) "Die Verfassung der BRD kennt die Trennung von Staat und Kirche, aber in Wirklichkeit gibt es diese Trennung, nicht" und direkt danach

"Vor einigen Jahren hat es an einigen deutschen Schulen Toiletten für evangelische und solche für katholische Schüler gegeben" kommt die Frage auf, wie diese Kriterien der Wichtigkeit wohl definiert werden können.

Einem Lehrer könnte das Buch als Anregung nützlich sein, unter dem Vorbehalt, daß es stellenweise wirklich veraltet ist. Aus diesem Grund, aber auch der anspruchsvollen Sprache wegen, wäre es für Std. 9 und 10 nicht zu empfehlen.

### So leben wir

Im Vergleich ist dieses Buch viel umfangreicher, enthält zu jedem Kapitel ein kurzes Wörterverzeichnis und Kommentar, eine kurze Liste Abkürzungen und vor allem gut überschaubare (schwarz-weiße) Landkarten und Statistiken.

Zu bemängeln wäre wiederum das Alter des Buches. Auf S.69 z.B. erscheint eine 'Bilanz des Wohlstandes in der BRD' in Form einer Statistik, die von 1952 bis 1961 reicht, auf S.52 sind die Studentenzahlen an bundesrepublikanischen Universitäten bis zum Jahr 1965 verzeichnet. Nun kann man über den Wert solcher Informationen hin und her diskutieren, aber wenn sie einen Teil des Unterrichts bilden, sollten sie wohl nicht veraltet sein.

Im Kapitel "Die Frau" steht zu lesen: "Schweiz: Frauen ohne Stimmrecht". Die Volljährigkeit lag damals in der BRD bei 21 (in der DDR schon bei 18). Derlei ist allerdings heute schon beinahe als Fehlinformation anzusehen, vor allem, weil sich in Politik und öffentlichem Leben gerade diesbezüglich in den letzten zehn Jahren viele grundlegend wichtige Veränderungen und Problemkreise ergeben haben.

Zu empfehlen an dem Buch ist, daß es außer der BRD auch die DDR, Österreich und die Zentralschweiz einschließt. Das Buch ist wie folgt gegliedert: "Essen und Trinken", "Heim und Familie", "Sport", "Ferien", "Der Sonntag", "Das Jahr", "Ausbildung: Schulen, Hochschulen und Universitäten", "Berufe", "Die soziale Ordnung", "Die Frau", "Die Jugend", "Der Wohlstand", "Landwirtschaft", "Industrie", "Wirtschaftspolitik", "Messen", "Verkehr", "Presse", "Musik - Theater - Film", "Die staatliche Ordnung", "Bürger und Staat", "Kirchen und Konfessionen". Besonders gründlich behandelt ist das Thema "Die Staatliche Ordnung", dem dann noch ein weiteres "Bürger und Staat" folgt.

Der Anhang bietet Informationen über die deutsche Sprache: Verbreitung, Arten (Schriftsprache, Hochsprache, Umgangssprache, Mundart) Hoch - und Niederdeutsch u.s.w.

Das Buch enthält zahlreiche Bilder. Sie sind zum großen Teil von den Autoren selbst aufgenommen und in keiner Weise stereotyp. Das Werk ist breit angelegt, gut durchdacht und sollte jedem Deutschlehrer zur Verfügung stehen, der dann aus der Vielfalt des Gebotenen seinen Lehrzielen gemäß auswählen kann, aber zeitgemäßere Daten ergänzen muß.

#### Introducing Germany

Seinen Intentionen gemäß ist diese Veröffentlichung das klassische Beispiel eines Schulbuches, das sich in Kategorien gliedert, die den Interessen sechzehnjähriger Schüler kaum entgegenkommen. Dabei sprechen Lay-out und die zahlreichen Fotos an, die Gliederung ist übersichtlich, und dem Buch liegt offensichtlich gewissenhafte und gründliche Forschung zugrunde. Zu fragen ist jedoch, was das Buch Schülern und Lehrern wirklich bietet. Das Deutschlandbild, das den Schülern übermittelt werden soll, muss sich am gegenwärtigen Stand der öffentlichen Diskussion aktueller Probleme in den deutschsprachigen Gebieten orientieren. Dabei kann man heute in unserer immer kleiner gewordenen Welt nicht auf Themenkreise wie Umweltverschmutzung oder Arbeitslosigkeit verzichten. Eine bloße historische oder geographische Beschreibung eines Landes kann hier nicht genügen, genausowenig wie das Auflisten sozialer Gegebenheiten (zB. "Education"). Ein Buch, das es aber hierbei beläßt, ist zwar als Nachschlagewerk für interessierte Schüler und für Lehrer nützlich, kann aber als Unterrichtsgrundlage nicht genügen.

Angelika Flegg

## SAGV

#### Bericht über die 9. Tagung des Südafrikanischen Germanistenverbandes

Die 9. Tagung des Südafrikanischen Germanistenverbandes fand vom 7. - 9. April an der Universität Port Elizabeth statt. Von den 160 Mitgliedern des Verbandes haben etwa 50 an der Tagung teilgenommen. Darunter waren Vertreter aller weißen sowie auch einiger Staatsuniversitäten, Lehrer, Vertreter der Erziehungsbehörden in Süd- und Südwestafrika und ein Gast von der Universität Maryland in den U.S.A. Leider waren nur 5 der 60 Lehrer, die Mitglied des Verbandes sind, auf der Tagung vertreten.

Aufgrund des Rücktritts von Prof. K. Tober bekam der SAGV einen neuen Präsidenten, Prof. R. Kußler aus Stellenbosch, Prof. U. Plüddemann (Bellville) wurde als neuer Sekretär angewiesen und Dr. A. Blumer (Stellenbosch) vom Vorstand als Schatzmeister kooptiert.

Während der zwei Tage wurden 17 Referate sowie eine Vorstandssitzung und eine Mitgliederversammlung gehalten. Am Donnerstagabend wurden alle Tagungsteilnehmer im Namen der Universität Port Elizabeth vom Dekan der geisteswissenschaftlichen Fakultät begrüßt und anschließend zu einem Buffetessen eingeladen. Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Port Elizabeth, Herr Stucken, empfing die Teilnehmer der Tagung am Freitagabend zu einem Essen im Deutschen Klub. Während der Empfänge, der gemeinsamen Mittagessen und in den Teepausen gab es Gelegenheit zu persönlichen Gesprächen und zum Kennenlernen.

Die 17 Referate haben ein sehr weites Feld gedeckt. Es handelte sich um Themen zur deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart, um Südafrika in der deutschen Literatur, die deutsche Sprache in Südafrika und den Deutschunterricht auf Schul- und Universitätsebene.

Mit einigen Ausnahmen hatten die Referate ein hohes Niveau und haben sie zu interessanten Diskussionen geführt; jedoch wurde die Diskussionszeit von 15 Minuten pro Referat in den meisten Fällen als zu kurz empfunden.

Die nächsten Tagungen des SAGV sollen 1984 in Bellville (UWK) und 1985 in Pietermaritzburg (UN) stattfinden. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn an diesen Tagungen mehr Lehrer teilnehmen würden, vor allem weil der Vorschlag gemacht worden ist, auf der nächsten Tagung mehr Referate mit einer didaktischen Orientierung anzu-

bieten.

R. Annas

Der Vorstand des Südafrikanischen Germanistenverbandes hat die DUSA-Redaktion gebeten, an dieser Stelle die Besetzung der drei wichtigsten Ämter des Vorstandes mitzuteilen. Diese Regelung gilt bis zur nächsten Wahl 1984.

Präsident: Prof. Dr. R. Kussler, Departement Duits, Universiteit Stellenbosch, 7600 Stellenbosch

Sekretär : Prof. Dr. U. Plüddemann, Departement Duits, Universiteit van Wes-Kaapland , Privaatsak X17, 7530 Bellville

Schatzmeister: Dr. A. Blumer, Departement Duits, Universiteit Stellenbosch, 7600 Stellenbosch

10. Südafrikanische Germanistentagung, 2.-4. April 1984  
an der Universität Wes-Kaapland

Einladung zur Teilnahme an dieser Tagung ergeht hiermit insbesondere an alle Deutschlehrer (Deutsch als Fremdsprache) in Südafrika und Südwestafrika. Der Schwerpunkt der 10. SAGV-Tagung soll auf dem Themenbereich Didaktik des Faches Deutsch an Schule und Hochschule liegen. Die Krise, in der sich unser Fach im schulischen wie universitären Bereich befindet, und die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft nötigen uns zu umfassender Bestandsaufnahme und gemeinsamer Reflexion und Arbeit; dazu bedarf es im besonderen einer neuen, engen Zusammenarbeit von Universität und Schule.

Mitgliedschaft im SAGV ist keine Voraussetzung zur Teilnahme an der Tagung. Nähere Einzelheiten sind auf Anfrage erhältlich beim SAGV-Sekretär, Herrn Prof. Dr. U. Plüddemann bei obenstehender Anschrift.

## Briefkasten

Dr. Volker Mehnert  
Feldstraße 58  
2800 BREMEN 1  
Deutschland

sucht Anstellung an einer südafrikanischen Universität.

Die wichtigsten Personalien:

geboren am 8. September 1951 in Bad Wildungen

Schulbildung in Deutschland, u.a. 9 Jahre Englisch als Fach, 1 Jahr Schulaufenthalt in den USA mit Schulabschluss an der Council Rock High School in Newton, Pennsylvania

- Februar 1977 - Erste Staatsprüfung in den Fächern Deutsch, Sport, Erziehungswissenschaften für das Lehramt an öffentlichen Schulen, Bremen
- Mai 1982 - Promotion - magna cum laude - zum Dr. phil. Dissertation: "Protestantismus und radikale Spätaufklärung. Die Beurteilung Luthers und der Reformation durch aufgeklärte deutsche Schriftsteller zur Zeit der Französischen Revolution."

Seit 1979 Dozent für Deutsch und Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Praxis, Bremen.

Seit 1981 gleichzeitig nebenberuflicher Kursleiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule Delmenhorst.

Wissenschaftliche Interessengebiete: Deutsch als Fremdsprache; Ästhetik, Literaturgeschichte und Literaturtheorie der deutschen Literatur der Neuzeit.

Spezialgebiet: Aufklärung, Klassik und Romantik

Referenzen: Prof. Dr. Wendula Dahle, Universität Bremen  
Dr. Joachim Warmbold, Dept. of Foreign Languages, Universität Tel-Aviv, Ramat-Aviv, Israel  
Mr. Randy Bauler, Executive Director of the Electric League of Arizona, 1145 S. Bannock St., Phoenix, Arizona 85044-USA.

Dr Eugeniusz Roman Lewicki  
Universitaire Faculteiten Sint-Aloysius  
Vrijheidslaan 17  
B-1080 Brussels  
BELGIUM

sucht Anstellung an einer südafrikanischen Universität

#### CURRICULUM VITAE

22 June 1947 born in Wroclaw/Breslau (Polen). Father: Dymitr Lewicki - mechanical engineer, mother: Elzbieta Lewicki - teacher.  
1954 - 1961 Primary School in Wroclaw.  
1961 - 1965 Secondary School in Wroclaw (A-Level Examination, 6/6/1965).  
1965 - 1970 Study at Wroclaw University completed with M.A. in Germanic Philology (22 June 1970).  
1970 - 1972 Teacher of German and English at Secondary School in Wroclaw.  
22 June 1972 Married Grazyna Wierzbicki (born 14 April 1947).  
1972 - 1973 Lecturer in German and English at the Academy of Economy in Wroclaw.  
1973 - 1977 Assistant Professor in the Institute of Germanic Philology at Wroclaw University.  
22 Sept 1975 Daughter Olga born.  
26 Feb. 1977 Ph.D. for the Dissertation 'Teaching and Learning a Foreign Language in the Language Laboratory'.  
1977 - 1981 Associate Professor in the above stated Institute.  
1981 - Assistant Prof in the Research Centre on Multilingualism.  
31 Aug. 1983 at the Universitaire Faculteiten Sint-Aloysius in Brussels.

#### RESEARCH WORK

Glottodidactics - Utilization of audio-visual aids in the process of foreign language teaching and elaboration of teaching programmes for the Language for Specific Purposes.  
Translation theory according to the Language for Specific Purposes - In Wroclaw I have organized the Postgradual Study for the Interpreters and Translators of the LSP (English-Polish and German-Polish).  
Multilingual problems - Methods and techniques of field work, multilingualism in the early childhood.

#### DIDACTIC WORK

1970 - 1981 teaching German and English to: Secondary School pupils, University students, adults at Evening Courses  
1976 - 1979 teaching Polish to: German students (in Leipzig - three months) and American Students (in Wroclaw).  
1980 - 1981 consulting lecturer in German and English at Evening Courses  
From 1981 teaching German to Flemish University students  
From 1973 lectures - contrastive linguistics (Germanic - Slavonic languages, historical grammar, introduction to general linguistics).

#### PUBLICATION

13 articles on teaching LSP, multilingualism, language testing  
5 dictionaries - English-Polish, German-Polish in data processing, automobiles and mechanics.  
3 handbooks on teaching foreign languages

#### KNOWLEDGE OF LANGUAGES

Mother tongue : German & Polish / Fluency in : English & Dutch  
Fair : Danish, Russian & Czech

Richtigstellung zum Artikel "Warum lernen südafrikanische Schüler "Deutsch? Anmerkung zur Lehrplandiskussion" von R. Kusler, DUSA 14 (1983) H.1, S. 27.

Im letzten Absatz des fraglichen Aufsatzes ist leider eine sinnentstellende Auslassung unterlaufen. Die ersten beiden Sätze des Schlußabsatzes lauten richtig wie folgt:

"Deshalb ist es didaktisch richtig, für eine Erhöhung des 'mündlichen Anteils' in einer revidierten Prüfungsordnung zu plädieren - auch wenn viele Schüler ihre Hörverständnis- und Sprechfähigkeit kaum je werden anwenden können. Es ist ebenso richtig, den Leseunterricht aufwerten zu wollen, weil viele Schüler im späteren Leben auf ihre Lesefähigkeit im Deutschen werden zurückgreifen können."

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROV.	STD.	JAHR
Alexander	Flucht und Heimkehr	O.V.S.	9 1984
Böll	Erzählungen (Klett)	Kap	9 1984
Buchholz (ed.)	Fragen, Kritische Texte für den Deutschunterricht. (Bayr. Schulbuchvlg.)	Kap	10/M 1984
Dürrenmatt	Der Besuch der alten Dame (Arche)	Kap	10/M 1984
Dürrenmatt	Die Physiker (Arche)	Kap	9 1984
Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker (Rohwolt)	Tvl.	10 1984/85
Dürrenmatt	Der Verdacht (Rororo)	Natal	9 1984
Echtermeyer/ Von Wiese	Deutsche Gedichte (Bagel)	Natal	9 1984
		Natal	10 1984/85
		Kap	10/M 1984
Fontane	Der Stechlin (Ullstein)	Kap	9/M 1984
Frisch	Biedermann und die Brandstifter (Suhrkamp)	Kap	9/M 1984
Horn/Krüger (ed.)	Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)	Tvl.	9 1983/84
		Tvl.	10 1984/85
		O.V.S.	10 1984
Kästner	Drei Männer im Schnee	O.V.S.	10 1985
Klier/Martin (ed.)	Deutsche Erzählungen Bd. 1 (Hueber)	Natal	9 1984
Kussler (ed.)	Textbuch Lyrik (Hueber)	Kap	10 1984
Lenz	Das Feuerschiff (Klett)	Kap	10 1984
Lenz	Das Wrack and other stories (Heinemann)	O.V.S.	10 1985
Lenz	Der Mann in Strom (dtv)	Natal	10 1984/85
MacPherson	Deutsches Leben Teil 2	O.V.S.	9 1984
Mann, T.	Buddenbrooks (rororo)	Kap	10/M 1984
Schnurre	Die Tat/Ein fall für Herrn Schmidt (Klett)	Kap	9 1984
Smith, M.E. (ed.)	Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	Tvl.	9 1983/84
Stifter	Bergkristall (Reclam)	Natal	10 1984/85
Trümpelmann (ed.)	Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung	O.V.S.	9 1984
		O.V.S.	10 1985
Von Delft (ed.)	Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert (H & R Academica)	Tvl.	10 1984/85
		O.V.S.	10 1984
		Kap	10 1984
Voegeli	Die wunderbare Lampe	O.V.S.	10 1984
Vorderwülbecke (ed.)	Blick auf Deutschland (Klett)	Natal	9 1984