

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 15

Jahrgang 1984

Heft 2

I N H A L T

K. von Delft	Springbo(c)kdeutsch. Metho- disch-didaktische Überlegungen zur afrikaans-deutschen Inter- ferenz	1
F. Wittenberg	Die Kurzgeschichte im Unter- richt Deutsch als Fremdsprache	23
Rezensionen		55
U. Plüddemann	10. SAGV-Tagung, Bellville, 2.-4. April 1984	73

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 1985.

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

SPRINGBO(C)KDEUTSCH. METHODISCH-DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN
ZUR AFRIKAANS-DEUTSCHEN INTERFERENZ

(Klaus von Delft)

(Erweiterte und überarbeitete Fassung eines Referats, das auf der X. Tagung des Südafrikanischen Germanistenverbandes vom 2. - 4. April in Bellville gehalten wurde)¹⁾

Mein Referat gliedert sich in drei Teile:

I. einen theoretischen, II. einen empirischen und III. einen didaktischen. Im ersten geht es etwas mühsam zu, wie linguistisches Theoretisieren das nun einmal so an sich hat; im zweiten hoffentlich etwas vergnüglich; und im dritten etwas ratlos, aus welcher Ratlosigkeit, das ist mein Wunsch an Sie, sich dann hoffentlich eine rege Debatte ergeben wird.

I. Die Interferenz als Forschungsproblem und als didaktische Theorie

Jeder fremdsprachliche Deutschlehrer der afrikaanssprachige Schüler unterrichtet, kennt die verdrießliche Regelmäßigkeit, mit welcher Sätze produziert werden wie: ⁺"Ich fragte ihn, um mir zu helfen" (dt: Ich bat ihn, mir zu helfen) oder ⁺"Wir gaben nicht um, um diese schwere Arbeit zu tun" (dt: Es machte uns nichts aus, diese schwere Arbeit zu tun/ zu leisten. Besser: Diese schwere Arbeit machte uns nichts aus.). Jedem Einsichtigen ist sofort klar, daß es sich bei diesen falschen Sätzen nicht um Zufallsfehler handelt, sondern um Fehler, die sozusagen Methode haben. Sie lassen sich ohne Schwierigkeiten auf die afrikaanse Idiomatik ("ek het hom gevra", "ons het nie omgee nie") und auf die afrikaanse Grammatik, genauer die satzwertige Infinitivkonstruktion mit "om te" ("om my te help", "om hierdie swaar werk te doen") zurückführen.

Angesichts der auffallend häufigen Übereinstimmungen zwischen den nah verwandten Sprachen Afrikaans und Deutsch ist es nur natürlich, daß der afrikaanse Muttersprachler die eigenen Sprachmuster auf die zielsprachliche Äußerung überträgt. Er tut das so intuitiv, wie er die eigene Muttersprache spricht. Und selbst nach entsprechender Korrektur durch den Deutschlehrer, ja, nach jahrelanger Einübung in die richtige deutsche Wendung wird sich dem Afrikaner bei ähn-

lichen idiomatischen, lexikalischen oder grammatisch-syntaktischen Wendungen das muttersprachliche Sprachmuster aufdrängen wollen.

Das Vorkommen solcher konsequent auftretenden Fehlleistungen beim Erlernen einer Fremdsprache nennt die Sprachwissenschaft "Interferenz". Interferenzfehler entstehen durch störende Überlagerung der muttersprachlichen Sprachmuster in zielsprachlichen Aussagen. Diese Fehler sind bedingt durch das naturgemäße Übergewicht des muttersprachlichen Regelsystems im Sprachgefühl des Schülers. Die in der Muttersprache geltenden Sprachgesetze sind die versteckte Ursache für die fehlerhaften fremdsprachlichen Äußerungen.

Da solche Fehler aber nun nicht zufällig sind, sondern offensichtlich auf das als bekannt vorauszusetzende Regelsystem der Muttersprache zurückgeführt werden können, sollten sie im Grunde nicht nur sprachgesetzlich erklärbar, sondern vor allem auch didaktisch systematisierbar sein. So hat man jedenfalls in den 60er Jahren gehofft, und ich selbst habe das 1978 im DUSA recht apodiktisch behauptet (von Delft 1978).

Als sprachliches Phänomen ist die Interferenz natürlich so alt wie zwischensprachlicher Kontakt überhaupt. Der etwa durch das Lehnwort bedingte Sprachwandel beginnt bei der Interferenz, d.h. bei der Übernahme eines zunächst noch als "störend" empfundenen Fremdwortes und endet bei der Integration, d.h. bei der vollen Aufnahme des nach einiger Zeit nicht mehr als fremd empfundenen Ausdrucks in die eigene Sprache (Juhász 1982). Auch haben Fremdsprachenlehrer seit eh und je die muttersprachlich gesteuerten Fehlleistungen ihrer Schüler als solche erkannt und sich je nach Lage der Dinge damit auseinandergesetzt. Aber erst das Aufkommen der modernen Kontrastiven Sprachwissenschaft in den letzten 20 bis 30 Jahren und deren Auswirkungen in die moderne Fremdsprachendidaktik hinein haben die Interferenz zu einem zentralen Forschungsgegenstand werden lassen.²⁾ Janos Juhász, international führender Altmeister der modernen Interferenzforschung, formuliert kurz und bündig: "Die Dominanz der Muttersprache ist selbst nach längerem Lernen der fremden Sprache kaum eliminierbar und deshalb [ist die Interferenz] ein/das Hauptproblem des Fremdsprachenunterrichts." (Juhász 1980, 65) Vor allem die Erkenntnis, daß es sich bei Interferenzen im Fremdsprachenunter-

richt "nicht um kognitive Mängel, sondern um Automatismen der mündlichen Sprachproduktion" handelt (Westheide 1981, 110 und 175; von Parreren 1966, 348), hat der Interferenzforschung in den letzten Jahren starken Auftrieb gegeben. Westheide z.B. kommt in einem methodologisch und empirisch mustergültig durchgeführten Forschungsprojekt zu dem Ergebnis, daß rund 90% aller deutschsprachlichen Fehlleistungen niederländischer Germanistikstudenten (mit rund 9 Jahren DaF-Unterricht) auf muttersprachlichen Interferenzeinfluß zurückzuführen sind (Westheide 1981, 175).

Konsequenterweise führten dergleichen Beobachtungen weltweit in stets wachsendem Maße zu Versuchen, diese Erkenntnisse für das fremdsprachige Klassenzimmer nutzbar zu machen. Wenn es nämlich gelänge, die Fehlerquellen, die beim Fremdspracherwerb zwischen der Ausgangs- und Zielsprache sichtbar werden, nach linguistischen, sprachdidaktischen und lerngrammatischen Gesichtspunkten zu ordnen und zu systematisieren; wenn es also gelänge, wie Eva-Marie Altmöller fordert, aus den "sich gleichenden und sich mit Methode immer wiederholenden Fehlern klug zu werden", (Altemöller 1983, 22) - so wäre sowohl für die Abfassung von Lehr- und Übungsbüchern als auch für die Methodik des Klassenzimmers unendlich viel gewonnen. Heute wissen wir (siehe Teil III), daß nach Versagen von Sprachlabor und Pattern Drill auch die Kontrastive Analyse und die fehleranalytische Interferenzforschung die Wunderwaffen nicht sind, als welche man sie zunächst ausgegeben hatte. Aber die bislang zu verzeichnenden Fehlschläge der Interferenzdidaktik³⁾ haben eher ermutigende als entmutigende Wirkung. Der Umstand, daß die Interferenzforschung bislang wenig konkret im Klassenzimmer zu Verwertendes hervorgebracht hat, liegt nicht, wie etwa beim Pattern Drill, im falschen Ansatz als solchem sondern im proteisch-schillernden Wesen der Interferenz selbst begründet (siehe Teil II und III). Nach dem heutigen Forschungsstand jedenfalls haben wir gute Gründe, die sprachdidaktischen Chancen, die sich aus einer intensiv fortzusetzenden Interferenzforschung ergeben sollten, zwar nüchtern aber doch auch optimistisch einzuschätzen (Altemöller 1983, 22).

In Südafrika hat meines Wissens Walter Boeddinghaus als erster die Möglichkeiten erkannt, die eine kontrastive Systematisierung der deutsch-afrikaans Sprachstrukturen für den DaF-Unterricht bei

afrikaanssprachigen Schülern haben könnte (Boeddinghaus 1970 und 1972). Das didaktische Konzept, von dem er ausgeht, ist denkbar einfach. Bei zwei so nah miteinander verwandten Sprachen wie Deutsch und Afrikaans sind gewisse lexikalische, grammatisch-syntaktische und phonetische Gemeinsamkeiten zu erwarten, die der Fremdsprachenschüler nach beiden Seiten hin sehr schnell begreift und lernt. Im deutsch-afrikaansen Bereich finden sich die Übereinstimmungen vorwiegend im Bereich des Wortschatzes und der Satzbaupläne. Eine kluge Fremdsprachendidaktik hätte sich somit primär diese Gemeinsamkeiten nutzbar zu machen. Linguisten und Fremdsprachendidaktiker nennen diese Möglichkeit zur unproblematischen und interferenzfreien Direktübernahme der muttersprachlichen Struktur in die Zielsprache "Transfer" ("hy is moeg" = "er ist müde"). Das Gleiche ist sich hier nicht nur ähnlich, sondern wirklich gleich (äquivalent).

So logisch dies alles klingt, so stellt sich doch das Interferenzproblem der Verwirklichung dieser Strategie entgegen. Nach einem verführerisch leichten Einstieg - über äquivalente Transferformen - in die stammverwandte (deutsche) Fremdsprache sieht sich der afrikaanse Schüler auf verhängnisvolle Weise genasführt. Er verwechselt in wachsendem Maße die afrikaans-deutsche Ähnlichkeit mit Gleichheit. Nach dem Muster unserer einleitenden Beispielsätze spricht er Deutsch in afrikaansem lexikalischen und syntaktisch-grammatischen Gewand (die phonemische Problematik klammern wir in unserer Betrachtung als weniger wichtig einmal aus). Er spricht sogenanntes "Springbo(c)k-deutsch", wie Boeddinghaus einen alten Schulmann zitiert (Boeddinghaus 1970, 7). Das Prekäre ist, daß der Lernende gar nicht weiß, daß er falsch spricht. Der muttersprachlichen Störungen wird er sich gar nicht bewußt! Genau an diesem Punkt beginnen die Probleme von Lernenden und Lehrenden. Die Automatismen der Fehlleistungen müssen bewußt gemacht werden (kognitives Lernen, Moskalskaja 1980). Die allzu nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen erweist sich in zunehmendem Maße nicht mehr als auf reinem Transfer beruhende Hilfe, sondern als ein irritierendes Vexierspiel, als eine höchst verhängnisvolle Verführung zur Erzeugung von sprachlichen Fehlleistungen. Die im Anfängerunterricht einst so hilfreichen Ähnlichkeiten machen sich im Fortgeschrittenenunterricht infolge der "Ungleichheit des Identischen" (Boeddinghaus 1972, 30) als empfindliche Lernhemmung bemerkbar. Denn ehe die fremdsprachliche Struktur so eingeprägt

werden kann, daß sie zum spontanen ("automatischen") Abruf bereit ist, muß die ähnliche, aber leider nicht identische muttersprachliche Struktur erst "verdrängt" worden sein. Wie hartnäckig sich das muttersprachliche Regelsystem gegen solche Verdrängung wehrt, weiß jeder Dozent, der immer wieder beobachten muß, daß auch seine begabtesten drittjährigen Studenten ein von Afrikanismen gestörtes Deutsch nicht nur sprechen sondern auch schreiben.

Schon Wilhelm von Humboldt wußte, daß man eine Sprache nur dann wirklich sprechen kann, wenn man in ihr zu denken in der Lage ist (Juhász 1980, 651). Die moderne Kommunikationswissenschaft und die Psycholinguistik haben diesen Sachverhalt zwar etwas komplizierter dafür aber für unseren Zusammenhang sehr viel differenzierter untersucht und dargelegt. Psycholinguisten sind sich "darüber einig, daß der Spracherzeugungsprozeß aus einigen Phasen besteht. So nennt z.B. Leontjew fünf aufeinanderfolgende Stufen der Spracherzeugung, und zwar: 1. Motivation [= das in einer bestimmten Situation sich ergebende Bedürfnis, etwas zu sagen], 2. Herausbildung der Sprechintention (der Sprechabsicht), 3. Aufbau eines inneren Programms (dieses enthält noch keine Angaben über die die konkrete grammatische Struktur der künftigen Äußerung und die konkreten Wörter, aus denen die Äußerung gebildet wird, sondern nur den allgemeinen Inhalt), 4. semantisch-grammatische Realisierung der Äußerung (die Suche nach konventionellen Wörtern und Formen, die eigentliche Enkodierung), 5. Phonation (das ist die lautliche Realisierung). Von diesen fünf Phasen der Spracherzeugung [die selbstverständlich in Sekundenbruchteilen ablaufen,] sind die letzten drei besonders zu beachten. In den Phasen drei und vier vollzieht sich zuerst die sogenannte innere Rede, in der Phase fünf folgt auf sie die äußere Rede [= die Artikulation].

Für die Erlernung der Zweitsprache ist die eigentümliche Situation in der Phase der Enkodierung des inneren Programms der Äußerung (Phase vier) charakteristisch, die diese von der Erlernung der Muttersprache unterscheidet Im Unterschied zum Mutterspracherwerb ist der Schüler, der eine Zweitsprache lernt, mit dem muttersprachlichen Kode schon vertraut. Er ist vertraut mit der begrifflichen Seite und auch mit der Gestaltung der Inhalte im Kode seiner Muttersprache. Beim Erlernen der Zweitsprache wird also nicht etwas völlig Neues gelernt, sondern es muß auf das muttersprachliche Regelsystem, das bei der Transformierung des inneren Programms der Redeäußerung

in die eigentliche Äußerung verwendet wird, ein zweites Regelsystem aufgebaut werden. [Man] nennt diesen Prozeß das 'Umdenken' (Moskalskaja 1980, 85).

Bei so eng stammverwandten Sprachen wie Afrikaans und Deutsch, nun, wirkt das afrikaanse Regelsystem ganz sicher als besonders lernhemmender Filter für den Schüler, der das auf afrikaans Gedachte (Phasen 1 und 2) auf deutsch formulieren (enkodieren) möchte (Phasen 3 bis 5). Die von vielen Forschern vertretene Meinung, daß die Lernschwierigkeiten zwischen stammverwandten Sprachen größer seien als zwischen stammfremden, (Köhler 1975, 21ff; Kühnel 1974, 115ff; Boeddinghaus 1970, 22/23) ist sicher heute nicht mehr haltbar. So wie Westheide überzeugend glaubhaft macht, daß Niederländer Deutsch leichter lernen als etwa Französisch (Westheide 1981, 180), liegen auch in der afrikaans-deutschen Sprachverwandtschaft ganz sicher nicht zu unterschätzende Vorteile für das Erlernen des Deutschen durch afrikaanse Schüler. Trotzdem bleibt unbestritten gültig, daß die nahe Verwandtschaft den Prozeß des Umdenkens in die deutsche Zielsprache empfindlich hemmt, und daß infolgedessen die Heranbildung von afrikaansen Schülern und Studenten auf das - im Ansatz doch anzustrebende - Niveau des sogenannten adäquaten Sprechers fast unerreichbar erscheinen muß.

Der DaF-Unterricht in Südafrika hat aus dieser Erkenntnis konkrete Konsequenzen zu ziehen. Der Unterricht ist methodisch und didaktisch ganz bewußt auf das spezifisch afrikaans-deutsche Interferenzsystem auszurichten. Die bisher bei uns gebräuchlichen Lehr- und Übungsbücher nutzen die Möglichkeiten eines solchen Verfahrens so gut wie gar nicht. Und die aus Deutschland importierten Lehr- und Lernmittel sind infolge ihrer Weltmarktorientierung ohnehin nicht kontrastiv aufgebaut. Eine Sprachdidaktik, die sich die nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen zunutze machte, würde in doppelter Hinsicht profitieren können. Sie könnte erstens die vorhandenen interferenzfreien Sprachidentitäten (auf dem Wege des unproblematischen Transfer) zwischen Afrikaans und Deutsch erfolgreicher verwerten. Im Gegensatz zur puristischen kontrastiven Theorie, der zufolge Sprachübereinstimmungen "automatisch" gelernt werden und die Sprachdidaktik sich demnach konzentriert den interferenzgefährdeten Unterschieden zu widmen habe, will etwa Boeddinghaus gerade die Gemeinsamkeiten

sprachdidaktisch besser ausgenutzt sehen. (Boeddinghaus 1970, 16). Die motivationsfördernde Wirkung eines solchen Verfahrens für die Lehr- und Lernpraxis dürfte kaum zu überschätzen sein. An zweiter Stelle steht zu vermuten, daß eine kontrastiv aufgebaute Didaktik das bislang recht hilflos gehandhabte Interferenzproblem, also den Punkt, an welchem der sprachdidaktische Vorteil der Verwandtschaft in einen Nachteil umzuschlagen scheint, wirkungsvoller wird lösen können, als das in der bisherigen Praxis hierzulande der Fall war. "Denn wo verhältnismäßig mehr als bei anderen Sprachen Fehler mit Methode gemacht werden, ist auch Abhilfe leichter zu schaffen. Techniken zur Verbesserung der Fehler oder vielmehr prophylaktische Techniken zur Fehlervermeidung lassen sich entwickeln, so lange man weiß, mit welchen Fehlern man zu rechnen hat. Es ist das die im Prinzip bekannte, wenn auch in der Durchführung noch umstrittene, prognostische und remedierende Anwendung der kontrastiven Analyse. Der Nachteil, der sich aus der nahen Verwandtschaft der Zielsprache und der Ausgangssprache ergibt, wiegt also wirklich nicht schwer." (Boeddinghaus, 1972)

Dieses optimistische Bekenntnis zur Theorie der Interferenzdidaktik, formuliert im Jahre 1972, als man noch nicht wissen konnte, was man heute weiß, wird im dritten Teil etwas kritischer auszuleuchten sein. Zunächst jedoch wollen wir einen kurzen Blick auf die wichtigsten Kategorien der afrikaans-deutschen Interferenz werfen.

II. Versuch, die afrikaans-deutschen Interferenzformen grob zu gliedern

Die hier folgenden Interferenzbeispiele entstammen einem Corpus von rund 800 Sätzen, die im Laufe von zwei Jahren aus schriftlichen Arbeiten von Deutsch I-III-Studenten an der Universität des O.V.S. exzerpiert wurden. Die parallel dazu veranstaltete Corpuserstellung mündlicher Interferenzen wurde leider Opfer eines Diebstahls in unserem Seminar, bei welchem Cassetten mit rund 30 Stunden Konversationsunterrichtaufzeichnungen verloren gingen. Obwohl die Untersuchung sich somit nur auf schriftliche Beispiele stützen kann, dürften die Ergebnisse durch den Verlust des mündlichen Corpus grundsätzlich nicht weniger relevant sein. Bei der Erstellung des schriftlichen Corpus wurde auf eine Unterscheidung nach Textsorten, wie sie etwa Westheide in seiner Untersuchung vorgenommen hat (Westheide

1981) verzichtet. Die aufgezeichneten Beispiele entstammen im wesentlichen literaturwissenschaftlich orientierten Aufsätzen und freien Aufsatzübungen, wie wir sie in Bloemfontein bis ins dritte Jahr noch im Sprachlehreunterricht schreiben lassen.

Die vorliegende Auswahl ist nach einem sehr groben Raster gegliedert. Aus Gründen der Didaktisierung (siehe Teil III) wurde auf eine genauere Differenzierung verzichtet. Auch versteht sich die Untersuchung als eine vorläufige Vorarbeit, die die Problematik des afrikaans-deutschen Interferenzproblems in groben Umrissen abstecken soll. Detaillierte Erhebungen werden zweifellos folgen müssen, für welche Unternehmen an dieser Stelle ausdrücklich auf die mustergültige Methodologie Henning Westheides verwiesen sei.

Nun zum Corpus selbst (siehe Anhang, S. 16ff).

Die im 1. Teil aufgeführten Beispiele aus dem Munde beziehungsweise aus den Federn südafrikanischer deutscher Muttersprachler wurden zwanglos gesammelt. Sie sind samt und sonders authentisch. Sie werden hier auch nur mit vorgelegt, um zu zeigen, daß das Phänomen der Interferenz mehr durch die interferierende Sprachumgebung als solcher denn durch die Gruppenzugehörigkeit der Sprecher geprägt ist. Diese Beobachtung deckt sich mit Westheides Ergebnissen, der in Bezug auf dieses Phänomen direkt von einer Gruppensprache spricht (Westheide 1981, 11 und 178).

I A verzeichnet idiomatische Interferenzen, sprachlich abweichend von dem in Deutschen üblichen Ausdruck, aber immerhin noch einwandfrei verständlich.

B verzeichnet Beispiele, die der des Afrikaans Unkundige als absolut sinnentstellend empfinden muß.

A und B entstammen überwiegend dem lexikalisch-semantisch-idiomatischen Bereich.

Die Beispiele aus C und D gehören in die Grammatik, beziehungsweise die Syntax.

19 und 20 : Genitivabweichungen

21 : Fehlleistungen im Bereich des Konjunktiv Irrealis (der afrikaanse Konditionalis ist deutlich zu erkennen.)

22 bis 24 : Abweichungen von der deutschen daß-Konstruktion mit entsprechend falscher Verbstellung;

25 : dokumentiert die Verwechslung von "weil" und "denn" unter Einfluß von "want", wieder mit falscher Verbstellung;

26 : ist eine klassische Infinitivinterferenz mit falschem "um zu". Die falsche Idiomatik wird gratis mitgeliefert.

Die Beispiele unter Teil II sind für unser Thema die wichtigeren. Wieder wird nach zwei Hauptkategorien gegliedert:

A und B decken den idiomatisch-lexikalisch-semantischen Bereich, C und D den grammatisch/syntaktischen.

Die Gruppe A enthält Fehlleistungen im Bereich der Phraseologie, der Syntagmen, im Bereich fester Redewendungen und idiomatischer Wortkombinationen. Es sind hier gewisse, im Afrikaans häufig vorkommende Wendungen sichtbar geworden, die gerade infolge ihrer Häufigkeit im Afrikaans die Forderung nahelegen, sie durch gezielt erstellte Übungen im Deutschen rechtzeitig aufzufangen. Dies gilt vor allem für die Beispiele unter Nr. 29: die "daar is"-Wendungen, die man, je nach Kontext, im Deutschen entweder mit "es gibt" oder "da ist/sind" oder überhaupt ganz anders umschreiben muß.

Ferner die im Afrikaans breiter gestreuten Valenzen zu "doen", das in seiner deutschen Entsprechung "tun" viel seltener als Vollverb verwendet wird (Nr. 30). Ähnliches gilt für die Beispiele unter Nr. 32 ("ontwikkel" ist nicht immer kontextidentisch mit "entwickeln", hier liegt wohl auch ein versteckter Anglizismus vor) und unter Nr. 33 (falsche Idiomatik und Valenz von "fühlen" unter Einwirkung von "voel").

Aus dem breit gestreuten Schwierigkeitsbereich der Präpositionen, deren Idiomatik, Kasusreaktion, Substantiv- und Verbvalenz bietet Nr. 34 einige sehr typische Interferenzbeispiele. Hier wäre eine entsprechend systematisierte Aufschlüsselung in Form eines Übungsbuches zum ergänzenden und lehrbuchunabhängigen Gebrauch ein gewaltiger Fortschritt.

Die Nummern 35 bis 37 bringen sehr typische syntagmatisch, beziehungsweise phraseologisch geprägte Interferenzen ("'n vraag vra" - "eine Frage stellen"; "'n standpunt stel" - "einen Standpunkt vortragen, vertreten, o.äh."), die aber infolge der potentiell endlosen Ausdrucksmöglichkeiten jeder Sprache nur sehr bedingt prognostizierbar sind und sich daher einer vorbeugenden Übungsdidaktik entziehen. Dergleichen Beispiele lassen sich endlos sammeln: wenn man den Haufen dann vor sich hat, erkennt man mit einer gewissen Ratlosigkeit, daß

man sich hier nur auf eine ad hoc-Therapie vertrösten kann. Zum Beispiel

- + "er geht weiter und erklärt" (= "er fährt fort")
- + "er kann aus einem Wrack noch Geld machen" (= "er kann noch ein Wrack zu Geld machen")
- + "du mußt ganz sicher machen, daß alle verstanden haben" (= "du mußt dich vergewissern,")
- + "Sie war wieder geheiratet" (= "sie war wieder verheiratet")
- + "Sie hat mit ihm geheiratet" (= "sie hat ihn geheiratet")
- + "Mit viel Spaß wurde Fest gefeiert" (= "es war ein sehr lustiges Fest")

Wenn schon die Fehlleistungen der Gruppe A nur sehr bedingt vorausbestimmbar sind, so sind die in Gruppe B aufgelisteten Interferenzen es überhaupt nicht mehr. Es handelt sich hier wirklich um ad hoc-Fehler, die, mit Ausnahme von Nr. 50, immer nur ein Einzelwort betreffen. Syntaktisch und grammatisch sind fast alle Sätze einwandfrei korrekt. Aber ein zentraler Träger der semantischen Aussage ist falsch, beziehungsweise schief. Das Irritierende ist dabei, daß die falsch verwendeten Wörter durchaus zur deutschen Lexik gehören, aber eben nicht in dem hier gegebenen phraseologischen Zusammenhang. Dergleichen Interferenzen sind, wie schon bei Gruppe A angedeutet, potentiell unbegrenzt produzierbar und deshalb didaktisch so gut wie nicht zu prognostizieren. Theoretisch könnten diese Formen nur in einem umfassend angelegten kontrastiven Deutsch-Afrikaansen, Afrikaans-Deutschen Wörterbuch aufgefangen werden. Damit wäre aber nur das heutige akute Nachschlageproblem gelöst, nicht aber die methodisch-didaktische Ratlosigkeit des Klassenunterrichts diesem Problem gegenüber.

Etwas zuversichtlicher, im Blick auf eine didaktische Interferenzprophylaxe, stimmen die in Gruppen C und D aufgeführten grammatisch/syntaktischen Abweichungen.

Das Problem des falschen Kasus bei Appositionen (Nr. 52) ist relativ leicht zu didaktisieren. Ähnliches gilt für das Genitivattribut bei Präpositionalobjekten, Nr. 53. Durch entsprechende Übungen müßte diesem Problem beizukommen sein. Nr. 54, Genitiv des Possessivpronomens, dürfte auch nicht schwer zu lösen sein.

Nr. 55 dokumentiert die Fehlleistungen zu "man", dessen afrikaanse Entsprechung ("'n mens") nicht flektierbar ist. Die im Deutschen immerhin möglichen Flektionsformen "einen, eines, einem" lösen das Problem aber nur teilweise, weil sie in anderen phraseologischen Zusammenhängen vorkommen. Aber der ganze Komplex "'n mens - man" ist kontrastiv beschreibbar und sollte deshalb auch umfassend zu didaktisieren sein.

Das gleiche gilt auch für die Flexion der reflexiven Pronomina, siehe Nr. 56.

Nr. 57 dokumentiert noch einmal das Problem des Konjunktiv Irrealis, das wir bereits aus den unter 21 aufgelisteten Beispielen kennen. Trotz der hierzulande tief verankerten Vorurteile gegen die angebliche Schwierigkeit des Konjunktiv Irrealis ist der gesamte Komplex doch einigermaßen gut beschreibbar, was zuversichtlich stimmt im Blick auf zu entwickelnde kontrastive Lehr- und Lernmethoden.

Man kann darüber streiten, ob alle Beispiele der Gruppe D in der Tat als "syntaktische" Probleme zu klassifizieren sind. Manches könnte auch als "grammatisch-morphologisch" eingestuft werden. Wie dem auch sei, es geht ums Grundsätzlich-Methodische, nicht um Definitionen. Fast alle der genannten Abweichungen stehen immerhin in einem syntaktischen Zusammenhang und sind nur aus diesem heraus erklärbar. Nr. 58 : Verwechslung von Relativpronomen und pronominalen Relativadverbien. Ein besonders heikles Problem, da die deutsche moderne Schriftsprache heute dazu neigt, das früher noch übliche pronominale Relativadverb ("wodurch" "worin" usw.) durch die Kombination von Präposition + Relativpronomen zu ersetzen ("durch welches" "in welchem"). Man kann durchaus streiten, ob die Sätze a), b), e), und f) wirklich falsch sind. Die Sätze c), g) und h) sind es ganz sicher. Grundsätzlich gilt, daß das Afrikaanse das pronominale Relativadverb viel stärker bevorzugt als das Deutsche. Entsprechende Untersuchungen müßten hier Klarheit schaffen.

Eine hochfrequente Interferenzform wird unter Nr. 59 aufgeführt: das elliptische "daß", welches im Afrikaansen sehr häufig ist, im Deutschen jedoch fast nur umgangssprachlich akzeptabel ist. Allein schon das häufige Vorkommen dieser Interferenzform berechtigt zu der Hoffnung, daß sie prophylaktisch zu didaktisieren sein dürfte.

Die unter Nr. 61 genannten Interferenzformen gehören in die gesamte Infinitivproblematik. Eine vorläufige Untersuchung dieses Bereichs bietet von Delft 1978. Aus diesem sehr weiten Problemkreis ist hier nur ein Aspekt herausgegriffen, das sehr typische "om te weet hoe om te", das im Deutschen durch anders strukturierte Infinitivformen zu umschreiben ist - so gut wie immer ohne "um zu": "Er weiß seine Worte gut zu plazieren", "Posa weiß genau, was mit dem Prinzen zu tun (unternehmen, anzufangen) ist", "..... weil Hermann Kant über Humor und Ironie zu schreiben wußte". Hierher gehört auch der afrikaanse Gebrauch des modalen Infinitivs nach "deur te" ("Hy behaal sukses deur hard te werk"), für den es im Deutschen keine infinitivische Entsprechung gibt und der deshalb durch einen Modalsatz (oder eine ganz andere Umschreibung, etwa substantivierten Infinitiv) wiederzugeben ist ("Er war erfolgreich, indem er fleißig arbeitete", besser: "Fleißiges Arbeiten brachte ihm schnellen Erfolg" - also, Infinitiv als Subjekt).

Nr. 62 bringt Beispiele aus der Syntax bei Modal- und a.c.i.-Verben, wo die im afrikaansen Nebensatz anders strukturierte Wortfolge die Interferenzen verursacht. Dieses Syntaxproblem ist, bei nur 6 Modal- und einigen wenigen a.c.i.-Verben, deutlich überschaubar und sollte deshalb relativ leicht in entsprechende Lehr- und Lernübungen umsetzbar sein.

Die bei Nr. 63 zitierten Abweichungen betreffen die nur kontextuell zu erschließende Entscheidung, wann "müssen", "sollen" beziehungsweise deren konjunktivische Entsprechungen "müßte", "sollte" zu verwenden sind. Erschwert wird das Problem durch die im Afrikaansen, zwar nicht als sehr fein geltenden, dafür aber umgangssprachlich um so öfter vorkommende Wendung der Art "Ek wil hê jy moet dit vir my asb. doen". Dieser Bereich dürfte selbst bei intensivster kontrastiver Analyse nur sehr schwer in ein überschaubares System zu bringen sein. Für eine prophylaktische Interferenzdidaktik ist in diesem Fall nüchterne Skepsis geboten.

III. Methodisch-didaktische Schlußfolgerungen

Die Vorlage eines Interferenzdidaktischen Unterrichtsmodells, das ursprünglich ein Teil dieses Referats sein sollte, muß aus Zeit-

gründen entfallen. Dafür sind einige grundsätzliche Schlußfolgerungen zu ziehen, die für die derzeitige Unterrichtspraxis wie auch für die noch zu leistende Erstellung von südafrikanischen DaF-Materialien in gleicher Weise wichtig sein können.

Erstens: Die an die kontrastive Analyse gestellten Erwartungen haben sich im Laufe der Jahre als nicht einlösbar erwiesen. Jedenfalls nicht in dem Umfang wie Theoretiker und Didaktiker sich das erhofft hatten. So folgert Eva-Maria Altemöller z.B. "Trotz ihrer Unterschiedlichkeit haben die verschiedenen Definitionen und Lösungsansätze der [kontrastiven Fehler- und Interferenzlinguistik] offenbar eines gemeinsam: sie gehen jeweils von stark vereinfachten sprach-beziehungswise lerntheoretischen Modellen aus, so daß die eigentliche error analysis, als eine auf empirischen Daten, Erfahrungen und Experimenten basierende Analyse, von zuvor definierten psycholinguistischen Grundsätzen überlagert, reduziert und in ihrem Aussagewert eingeschränkt wird: weder der Behaviorismus bzw. Neobehaviorismus (Skinner) noch die in wesentlichen Teilen von ihm beeinflusste kontrastive Linguistik konnten die an sie geknüpften Erwartungen einlösen. Die Prognose und Prophylaxe von Interferenzproblemen, die man aus der kontrastiven Analyse von Ziel- und Ausgangssprache ableiten und durch pattern drills (nach dem Schema input-feedback-output) vermitteln zu können glaubte, hat die Realität nicht erweisen können." (Altemöller 1983, 20) Auch Westheide schildert überzeugend die relativen Fehlschläge der Kontrastiven Linguistik in Bezug auf das Erstellen sogenannter "pädagogischer Grammatiken" (Westheide 1981, 16-22). Das reduktionistische Prinzip des kontrastiven Verfahrens, nach dem nicht die in generativen Sprechhandlungen sich artikulierende Vielfalt der Sprache sondern deren Verkürzungen auf einige deutlich zu umschreibende Grundmuster beschrieben und dann (etwa in Pattern Drills) verwertet werden sollen, wird dem Gesamtphänomen Sprache nicht gerecht. "Als grundsätzliche Kritik der Fehleranalyse", schreibt Westheide, "ist in jedem Fall zu berücksichtigen, daß sie nicht dazu geeignet ist, die Gesamtheit der Sprache der Lernenden zu beschreiben [.....] Die Komplexität der Fehlerursachen ist ein generell erschwerender Faktor, der bei quantitativen Analysen von Fehlerursachen größte Vorsicht ratsam erscheinen läßt" (Westheide 1981, 19).

Bei Versuchen, dem Interferenzproblem bei nahverwandten Sprachen unterrichtsdidaktisch beizukommen, wird man mit entsprechend weit ausgreifenden empirischen Untersuchungen vorarbeiten müssen. Der Grundsatz muß sein, in jedem Fall nur von solchen Interferenzformen auszugehen, die in wirklichen Kommunikationssituationen, seien sie schriftlich oder mündlich, ihren Ursprung haben.

Zweitens: Die Interferenz ist nur beschränkt systematisierbar. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß es erst des astronomischen Aufwandes der Transformationsgrammatik bedurfte, um uns zu der Erkenntnis zurückzuführen, daß Sprache kein System habituell und behavioristisch einzuübender Sprachmuster ist, sondern ein auf bestimmten Regeln beruhender Generator, der je nach Bedarf eine im wörtlichsten Sinne unendliche Menge von - noch nie dagewesenen - Sprachäußerungen hervorbringen kann. Sofern das morphologische und syntaktisch/grammatische Regelsystem dieses Generators beschreibbar ist, müßten, theoretisch jedenfalls, auch die im Bereich der Morphologie und der Grammatik/Syntax liegenden Interferenzursachen einigermaßen systematisier- und didaktisierbar sein. Die vorgelegten Beispiele bestätigen diese Hypothese. Westheides Untersuchung kommt zu einem ähnlichen Ergebnis (Westheide 1981, 173ff.). Ganz anders jedoch liegen die Dinge im Bereich der Semantik (Lexik, Phraseologie, Sprechhandlungen). Da gerade hier die generative Spontaneität der Sprache immer wieder neu zutage tritt, ist das Erzeugen von immer neuen Interferenzen sozusagen Teil des inneren fremdsprachlichen Programms, nach welchem der Spracherzeugungsprozeß verläuft. "Interferenz ist ein spontaner Prozeß oder dessen Ergebnis" (Juhász 1980, 651). Die unendlich vielen "Spontaninterferenzen" des hier vorgetragenen Corpus konnten aus Raumgründen nicht in den Anhang aufgenommen werden. Sie machen jedoch den weitaus größten Teil aller Interferenzformen aus. Westheide, im Auswerten von statistischen Zahlen geduldiger als ich selber, kommt mit genau zu belegenden Statistiken für die niederländisch-deutschen Interferenzen zu dem gleichen Ergebnis: "Die quantitative Analyse ergab ein Übergewicht der Abweichungszahl im Bereich der Semantik. Wider Erwarten gering ist der Anteil der Abweichungen im Bereich der Morphologie [.....] und ist auf wenige genau zu umschreibende Gebiete beschränkt." (Westheide 1981, 174) (Was meinen alten Verdacht bestätigt, daß wir es bei Flexion und Konjugation mit den geringsten Problemen im

DaF-Unterricht zu tun haben!)

Drittens: Aus dem Dargelegten ergibt sich, daß eine lernerorientierte Interferenzlinguistik in Südafrika sich zunächst auf den grammatisch-syntaktischen Bereich konzentrieren sollte. Dringend zu bearbeitende Schwerpunktbereiche im afrikaans-deutschen Sprachvergleich auf didaktischer Ebene sind:

- der gesamte Infinitivkomplex;
- die Modalverben, die a.c.i.-Verben und vor allem deren Wortstellung im Nebensatz;
- Subjekt- und Objektsätze mit (im Afrikaans) elliptischem "daß";
- der Konjunktiv Irrealis und der Konditional (wozu wohl auch das für Afrikaner sehr schwer zu verstehende Verhältnis von Tempus und Aspekt - d.h. die Zeitvorgangsform - beim Konjunktiv gehört);
- die Rektion der Präpositionen.

Viertens: Trotz der vorherrschenden Skepsis hinsichtlich der Lösung des Interferenzproblems im Ausdrucksbereich müßten die folgenden Komplexe dringend untersucht werden:

- die Rektion der Verben. Auch hier wieder finde ich mich in Übereinstimmung mit Westheide, der schreibt: "Als zentraler Abweichungsbereich erwies sich die Rektion des Verbs zusammen mit der Wahl des verbalen Kerns in Kollokationen [= phraseologisch feste Wortverbindungen und Zuordnungen]. Die idiosynkratischen syntaktischen und semantischen Eigenschaften des Verbs müssen in einem Curriculum für Deutsch lernende Niederländer zumindest in der Endphase [d.h. an der Universität] einen zentralen Platz einnehmen (Westheide 1981, 175);
- das phraseologische System der Verbindungen Verb + Präposition (etwa nach dem Muster "uitsien na" = "sich freuen auf");
- das phraseologische System der Verbindungen Verb + Substantiv + Präposition (etwa nach dem Muster "'n versoek rig tot" = "eine Bitte richten an");
- Funktionsverbgefüge (etwa nach dem Muster "zur Durchführung bringen").

Fünftens: Ein ganz dringendes Desiderat nicht nur der afrikaans-deutschen Linguistik sondern auch des DaF-Unterrichts ist ein neues Deutsch-Afrikaanses, Afrikaans-Deutsches Wörterbuch auf der breitest möglichen kontrastiven Basis. So beachtlich das Trümpelmannsche

Wörterbuch als Leistung eines Einzelnen ist, es kann den heute an ein Wörterbuch zu stellenden linguistischen Anforderungen nicht mehr genügen.

Sechstens: Da angesichts der kleinen Schar der hierzulande tätigen germanistischen Linguisten und Fremdsprachendidaktiker nicht zu erwarten steht, daß die Posten der obenstehenden Wunschliste sehr schnell abgehakt werden dürften, wird der Schulmann vor Ort nicht umhin können, zunächst noch zur Selbsthilfe zu greifen. Das empirische Sammeln von Interferenzformen nach dem Zettelkastenprinzip ist bei täglich zu leistenden Korrekturen gar nicht so zeitraubend. Es ist erstaunlich, wie schnell ein solches Corpus heranwächst. Bei periodischer Durchsicht des Zettelkastens ergeben sich unschwer Einblicke in bestimmte Fehlerbereiche, die sich bei einigem guten Willen durchaus auf einer ad hoc-Basis werden lösen lassen. Das Entscheidende ist, daß man ein Auge, ein Ohr und nicht zuletzt auch eine innere Antenne, darf ich sagen: "entwickelt"?, um die Wiederkehr des ewig Gleichen zu erkennen. Denn trotz aller berechtigter Skepsis: die große Chance der Interferenzdidaktik liegt in der Konsequenz und dem sich immer wiederholenden Gleichmaß der muttersprachlich gesteuerten Fehlererzeugung. Es ist nicht einzusehen, warum wir diese Chance nicht mehr, als bisher geschehen, nutzen sollten.

ANHANG

Afrikaans-deutsche Interferenzen - Beispielsätze

I. Herkunft - in Südafrika lebende deutsche Muttersprachler

- A. 1. Seine Wirtschaft geht jetzt zurück / hinten raus.
2. Ich kann das nicht helfen (= ich kann nichts dafür).
3. Ich kriege schon wieder kalt.
4. Ein anderer Junge in meiner Klasse hat
5. Der Preis wurde dem Sieger überhändigt.
6. Ihr müßt von jetzt an geregelt kommen.
7. Der Schreiber von "Winnetou" heißt Karl May.
8. Heute kommt die Schule schon um 11.00 Uhr aus.
9. Ich möchte dies Buch bei der Bibliothek ausnehmen.
10. Kannst du bitte das Kind aufpassen.
11. Ich habe weh gekriegt. Du machst mich weh. Du hast mich weh gemacht.

12. Wir haben lange her Kuchen gegessen.
Wir waren lange her an der Küste.

- B. 13. Mein Opa ist so alt, er ist schon ganz doof.
14. Unsere schwarze Bediente schläft ein.
Meine Mutter sucht eine Bediente zum Einschlafen.
..... eine Einschlafbediente.
15. Kehr den Ball, er rollt in die Blumen.
16. Das Haus hat einen schlechten Ruf. (= das Dach leckt)
17. Kannst du mich bitte heute nachmittag anbellern? (= anrufen)
18. Du kannst gerust ein bißchen aufschütteln (= dich beeilen).
- C. 19. Karin ihre Kinder kommen morgen zu mir.
20. Wem sein Hut ist hier hintergeblieben?
21. Wir sollten schon früher abgefahren sein.
Wir mußten heute in die Stadt gegangen sein (= hätten gehen sollen).
Du mußtest den Ball schneller getreten haben.
Du solltest lieber still geblieben sein (= hättest lieber schweigen sollen).
- D. 22. Du mußt nicht denken, du bist komisch. (ellipt. "daß", falsche Verbstellung)
23. Kuck, wie hoch spring ich.
24. Trotzdem ich Geige geübt hab', sagst du, ich muß nochmal üben.
25. Ich kann dir nicht helfen, weil ich hab' viel Schularbeiten. (statt "denn" - Verwechslung mit "want")
26. XYZ ist eine gute Stadt, um Kinder drin aufzubringen.

II. Herkunft - afrikaanse Muttersprachler

A. Idiomatische Interferenzen

Relativ hohe Frequenz

27. Er begreift noch nicht, was beschäftigt ist, mit ihm zu geschehen.
28. Elias ist aber nicht bewußt davon, daß
29. In dieser Geschichte ist da eine Antithese zwischen
Der Dichter zeigt, daß da immer noch Hoffnung auf Rettung ist.
Es gibt Konflikt zwischen Leben und Kunst in Th. Manns Werk.
Sie wundert sich, ob da noch Hoffnung ist.
Bei dieser Methode gibt es mehr Zeit für den Lehrer, an Literatur zu widmen.

- Die Aussprache ist schwer, weil da auf deutsch viele Laute sind, die
- Da ist auch Kontinuität in dieser Geschichte.
30. Ich habe meine Schularbeiten schon getan.
Wenn man im Unterricht Wortschatzprobleme tut, so
Eine Examensfrage tun; einen Patienten tun; ein Auto tun
- Danton macht keine Mühe, sich zu retten.
Der Sprecher macht einen Aufruf an die Gegenwärtigen.
Er arbeitet ruhig weiter und macht, als ob er ihn nicht sieht.
31. Das hatte Folgen, die auf verschiedene Weisen zum Ausdruck kamen.
Die Weise, worauf er uns schalt
32. Er entwickelt eine Erkältung.
Goethe entwickelte plötzlich eine Vorliebe für Homer und Pindar.
..... und dann entwickeln die Schüler eine Liebe für die deutsche Sprache und Kultur.
33. Tonio Kröger fühlte sich nicht eins mit den Künstlern.
Aschenbach fühlte wie ein Künstler.
Ich fühlte plötzlich sehr bange.
34. Als die Mutter starb, ging alles plötzlich schlechter mit ihnen.
Warum könnt ihr uns nicht mit Ruhe lassen?
Und Jesus sagte für Pilatus.
Wir haben heute in der Schule von Michelangelo gelernt.
Der Konjunktiv in der Indirekten Rede ist für afrikanische Schüler fremd.
Du darfst das Geld für dich nehmen.
Tadzio war sehr schön für Aschenbach.
Der Lehrer war böse für den Jungen.
35. Faust will wissen, wie Mephisto von seinem Selbstmordplan weiß.
36. Ich will den Sprecher auch noch eine Frage fragen, bitte.
37. Wir wollen Ihnen noch Gelegenheit geben, Ihren Standpunkt zu stellen.

B. Lexikalische Interferenz

38. Die Bienen versammeln Nektar und Honig.
39. Vertrauen in die Rechtfertigung des Königs.
40. Diese Stellung ist wahrscheinlich gar nicht wahr.
41. Das Buch enthält eine schematische Vorstellung des Problems.
42. Iphigenie hat ihr Geschlecht vom totalen Auswischen gerettet.

43. Goethe unterging eine seelische Veränderung.
44. Lessing liefert eine Auseinandersetzung der Werke des Aristoteles.
45. Der Frühling tastet das Gefühl an, daß man nicht schaffen kann.
46. Er wird von seinen Mitmenschen nicht angefahren.
47. Die alte grammatische Methode hat an Glaubenswert verloren.
48. Gerrie Coetzee hat das Gefecht verloren.
49. Die Springbokke haben den Wettstreit gewonnen.
50. Der Lehrer muß feststellen, ob die Schüler Forderung machen.
51. Und hintennach kam ich erst hinter, daß er mich belogen hatte.

C. Grammatische Interferenz

52. Sein Haupt erinnert Aschenbach an das Haupt von Eros, der Gott der Liebe.
Es war ein exotisches Land mit schönen Blumen, fremde Vögel, ein Tiger
- Mit sieben Männern fuhr Markiewicz auf einem Schiff, die "Rote Marie"
53. verglich er mit dem Menschens Verhältnis zur Kunst
Er war verantwortlich für den Barons Tod.
Er fuhr mit einem Bauerns Wagen zur Stadt.
Markiewicz denkt auch immer an der Barons Hände.
54. Karin ihre Kinder kommen mich morgen besuchen.
Wem sein Hut ist hier hängen geblieben.
55. Der Fremde gab man den Eindruck eines Wanderers.
Diese Geschichte zeigt man, wie
- Die Gerechtigkeit holt man doch irgendwann mal ein.
56. Beide sind sehr sicher von ihr selbst.
Er fürchtet ihm vor etwas.
Diese Hände sieht Markiewicz immer vor ihm.
57. Klöterjahn begriff nicht, warum Spinell meint, daß er davonlaufen muß, als er Gabrielens Bild damals im Garten sah.
(= hätte davon laufen sollen/müssen)
Siehe auch die Beispiele unter Nr. 21.

D. Syntaktische Interferenz

58. (a) Auffallend ist Hermann Kants Stil, wodurch Paul Sittigs psychologische Entwicklung gezeigt wird.
(b) Die künstlerische Umgebung, worin sie aufgewachsen ist.
(c) Die haben Dinge getan, die ich nie von gewußt habe.

- (d) Das ist nur ein Gebiet, worauf englische Wörter in der deutschen Sprache übernommen werden.
- (e) Don Carlos ist für Posa ein wichtiges Mittel, wodurch er Flandern befreien will.
- (f) die Schwäche, wovon in diesem Buch immer die Rede ist.
- (g) Die Weise, worauf er uns schalt, ist primitiv.
- (h) Das ist eine gute Beschreibung, von wie es ausgesehen hat.

59. aber weil er sieht, das Hemd ist gebügelt,

..... ist es klar, er ist nicht daran gewöhnt.

..... wenn er sieht, alle Kinder sind gerettet, dann ist er froh.

Am Anfang denkt er, er lebt in der Wirklichkeit, aber er träumt.

Und dann erkannte Aschenbach bei sich selbst, wenn das geschieht, will er nicht mehr leben.

Obwohl ich geübt habe, sagst du, ich muß nochmal üben.

Jetzt meint der Zuschauer, Gretchens Unschuld wird Mephisto ein Problem sein.

Wenn man den Wortschatz richtig übt, wird der Schüler nicht merken, das sind fremde Wörter.

Und dann entdeckt Carlos, Alba und Domingo sind unzuverlässig.

Posa zögert nicht, seine Meinung zu sagen, auch wenn er weiß, sie steht im Widerspruch zu des Königs Auffassungen.

Er fühlte, er muß den Mast mit ihm nehmen.

Iphigenie glaubt, sie kann auch etwas Großes vollbringen.

Man kann also sagen, bei Tonio liegt der Konflikt in seinem Innern.

Faber wußte nicht, Sabeth war seine Tochter.

Faber wußte nicht, Hanna hatte das Kind nicht abgetrieben.

....., und während er immer noch glaubt, Littegarde ist unschuldig

60. weil du hast es gesagt. (statt "denn") siehe Beispiel Nr. 25

Die Matrosen der "Roten Marie" haben nicht nach Gottes Willen gehandelt, weil sie schmuggeln und

61. Er weiß, wie um seine Worte zu stellen.

Prosa weiß genau, was mit dem Prinzen zu tun.

..... weil Hermann Kant wußte, wie über Humor und Ironie zu schreiben. Robespierre weiß, wie um seine Worte zu gebrauchen.

62. daß der Mensch nur das Notwendige will tun.

Es ist nicht gleich erkennbar, was es scheint zu sein.

....., daß die Schönheit geistig ertragen können wird.

....., daß du die Arbeit doch wirst müssen tun.

63. Schiller wollte sehen, daß die Leute innerlich frei sein müssen.

Er will, daß wir uns besser vorbereiten müssen.

Sein Vater wünschte, daß er Theologie studieren müßte.

Liebe muß herrschen, damit die Menschen Glück finden müssen.

Es war Eckbert, der vorschlug, daß Bertha ihre Geschichte erzählen mußte.

ANMERKUNGEN

1. Die vorliegende Untersuchung knüpft an eine frühere, im DUSA 9 (1978) H. 1 und 2 veröffentlichte Arbeit an. Da diese Hefte vergriffen sind, mag es - vor allem im Blick auf die abgelegenen Schulbibliotheken - erlaubt sein, einige der grundsätzlichen Überlegungen zu wiederholen. Daß im Übrigen manches von dem damals Gesagten inzwischen revisionsbedürftig geworden ist - etwa die nicht mehr haltbare Überbewertung einer Interferenzdidaktik oder das heute obsolet gewordene Sprachlabor-Modell zum Infinitiv - gibt dem hier vorgelegten Beitrag erst seine wirkliche Berechtigung.
2. Bibliographische Überblicke bieten: Juhász 1970; Juhász 1980; Westheide 1981; Köhler 1975; Sprachliche Interferenz 1977; Schröter 1973.
3. Vgl. etwa Westheides überzeugende Kritik an van Weerens deutsch-niederländischem Valenzlexikon: Westheide 1981, 132-137.

LITERATUR

- ALTEMÖLLER, Eva-Marie 1973: Wie sich die Fehler gleichen. Beobachtungen zu typischen Interferenzfehlern im Deutschen bei Schülern französischer Muttersprache. In: Zielsprache Deutsch H. 3, 14-23.
- BOEDDINGHAUS, W. 1970: 'n Strategiese beginsel by die onderrig van naverwante tale met spesiale verwysing na Duits op skool. In: Die Skoolblad 58 (1970) Nr. 1, 4-10; Nr. 2, 16-23.
- BOEDDINGHAUS, W. 1974: Lehrstrategie im Unterricht nah verwandter Sprachen. In: Association International de Linguistique Applique. Third Congress Copenhagen 1972. Proceedings Vol. I (Hg. G. Nickel). Heidelberg: Groos, 21-32.
- EICHLER, E. 1973: Zur Interferenz im Fremdsprachenunterricht. In: Linguistische Arbeitsberichte 8 (1973) 204-210.
- JUHÁSZ, J. 1970: Probleme der Interferenz. Budapest/München.
- JUHÁSZ, J. 1980: Interferenzlinguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik (Hg. Althaus/Henne/Wiegand) Bd. IV. Tübingen: Niemeyer 646-652.
- JUHÁSZ, J. 1982: Sprachkontakt - Interferenz oder Integration? In: Zeitschrift für Germanistik (Leipzig) 4 (1982) 443-44.
- KÖHLER, Friedlind H. 1975: Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Tübingen (= Diss. Tübingen 1974).
- KÜHNEL, H. 1974: Die französischen "faux amis" im deutschen Wortschatz. In: Deutsch als Fremdsprache H. 2, 115ff.
- MOSKALSKAJA, Olga 1980: Zur kognitiven Grammatikerweiterung. In: Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung, 4.-8. August 1980 in Nürnberg. Berlin: Langenscheidt 81-92.
- SCHRÖTER, G. 1973: Bibliographie zu Interferenzproblemen. In: Linguistische Arbeitsberichte 8 (1973) 252ff.
- SPRACHLICHE INTERFERENZ (Hg. Kolb/Lauffer) 1977: Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer.
- VAN PARREREN, C.F. 1966: Lernprozeß und Lernerfolg. Braunschweig (zitiert nach Westheide 1981, 110).
- VON DELFT, K. 1978: Afrikaans-deutsche Infinitivinterferenzen. In: DUSA (Deutschunterricht in Südafrika) 9 H. 1, 21-30 und H. 2, 25-36.
- WESTHEIDE, H. 1981: Grenzen des Zweitsprachenerwerbs? Eine linguistische Analyse des Deutsch niederländischer Germanistikstudenten. Frankfurt: Lang.
- ZABROCKI, L. 1970: Grundfragen der konfrontativen Grammatik. In: H. Moser (Hg.) 1970: Probleme der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf, 31-53 (zitiert bei Westheide 1981).

DIE KURZGESCHICHTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (ZUR BEHANDLUNG DER KURZGESCHICHTEN IN DER ANTHOLOGIE "DEUTSCHE KURZGESCHICHTEN", hrsg. VON PRATZ-THIEL, DIESTERWEG VERLAG)

Bearbeitete und erweiterte Fassung eines Referats, gehalten am 21.4.1983 vor Deutschlehrern im Teachers' Centre, Mowbray.

(FRIEDRICH WITTENBERG)

O. VORBEMERKUNG

Seit einiger Zeit ist auch in Südafrika die moderne deutsche Kurzgeschichte Gegenstand des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache geworden. Die klassischen Novellen und Erzählungen des 19. Jahrhunderts, die jahrzehntelang im Literaturunterricht der Schulen fast uneingeschränkt das Feld behaupteten, sehen sich plötzlich durch die modernen kurzen Texte in der Anthologie von Pratz-Thiel "Deutsche Kurzgeschichten" aus ihrer Vormachtstellung gedrängt. An den Schulen der Kapprovinz mit Deutsch als Matrikulfach waren 1983 etwa 15 Kurzgeschichten aus dieser Sammlung für Std X vorgeschrieben; für das Jahr 1984 steht der 'Pratz-Thiel' auch auf dem Lektüreplan des Department of Internal Affairs, der Behörde, die für die Schulen der sogenannten 'Farbigen' zuständig ist.

Der Titel der Anthologie, die seit ihrem Erscheinungsjahr 1975 bereits sechs Auflagen erlebt hat, ist programmatisch: Deutsche Kurzgeschichten - als Gattung gibt es sie in Deutschland erst seit Abschluß des Zweiten Weltkrieges. Die Texte in Pratz-Thiel stammen dementsprechend von solchen Autoren, die nach 1945 zu schreiben anfangen und dieses Genre als Gattung in Deutschland etablierten.

1. DIE ENTSTEHUNG DER DEUTSCHEN KURZGESCHICHTE

Sie nahm eigentlich ihren Anfang mit Borcherts 1947 erschienenen Bänden "Die Hundebblume" und "An diesem Dienstag". Diese kargen, knappen Texte entsprachen genau dem Lebensgefühl der 'Trümmergeneration', widerspiegelten Erlebnisse in einer heillosen, aus

den Fugen geratenen Welt nach einem sinnlosen Krieg, der Deutschland in ein Land des Elends und der Ruinen verwandelt hatte. Hitlers 'totaler' Krieg hatte mit einer 'totalen' Niederlage geendet.¹⁾ Berühmt geworden sind Borcherts Kurzgeschichten "Nachts schlafen die Ratten doch", "Die Küchenuhr", "Die drei dunklen Könige" und die von Heinrich Böll so gerühmte Kurzgeschichte "Das Brot", von der er sagte sie sei "Dokument, Protokoll des Augenzeugen einer Hungersnot...", zugleich aber eine meisterhafte Erzählung, "kühl und knapp", weil der Dichter, im Unterschied zur bloßen Reportage mit seinem "Röntgenauge [...] durch das Aktuelle dringt" und den ganzen Menschen sieht "großartig und erschreckend..."²⁾ Borcherts Texte verhalfen der Kurzgeschichte auf der literarischen Bühne des Nachkriegsdeutschlands zum Durchbruch.³⁾ Elizabeth Langgässers "Der Torso" erschien 1947, aus der die in Pratz-Thiel vertretenen Kurzgeschichten "Saisonbeginn" und "Untergetaucht" stammen. 1950 folgte Böll mit der Anthologie "Wanderer, kommst du nach Spa...", und auch Schnurre wurde als Autor von Kurzgeschichten bekannt. Diese Schriftsteller ließen sich nicht nur von Borchert anregen, sondern wurden auch stark durch die damals in Deutschland bekannt gewordenen amerikanischen Autoren der short story beeinflusst. "In den Kurzgeschichten Hemingways, Saroyans, Steinbecks, Faulkners, Sherwood Andersons, O. Henrys und vieler anderer Autoren fanden sie ein Existenzgefühl in unpathetischen, von allem überflüssigen formalen Ballast befreiten Texten pragmatisch und wirklichkeitsnah artikuliert, das ihrer eigenen Situation, der Orientierungslosigkeit ihrer literarischen Neuanfänge und dem Drang nach Wahrheitsausdruck vor dem Kunstausdruck zu entsprechen schien." (Durzak)⁴⁾

Schnurre, in Pratz-Thiel vertreten durch die Kurzgeschichte "Jenö war mein Freund", äußerte 1961 rückblickend, als die Gattung eigentlich schon wieder passé war und die Autoren mit einem längeren Atem zu erzählen begannen: "Doch der eigentliche Grund, weshalb sie [die deutschen Nachkriegsautoren] die Form der short story so blitzartig übernahmen und auch mit einer beachtlichen Könnerschaft zu handhaben verstanden, lag... im Stofflichen: in der Überfülle an peinigenden Erlebnissen aus den Kriegsjahren. Schuld, Anklage, Verzweiflung - das drängte zur Aussage. Zu

keiner ästhetisch verbrämten, auch zu keiner durchkomponierten oder gar episch gegliederten; nein: zu einer atemlos heruntergeschriebenen, keuchend kurzen, mißtrauisch kargen Mitteilungsform. Da kam die 'Entdeckung' der short story eben zur rechten Zeit."⁵⁾

Reduktion also, Konzentration auf das Wesentliche, der Inflation der Wörter Einhalt gebieten, sie auf ihren Gehalt abklopfen, Beseitigung der faschistischen Literatur und der alten überkommenen, korrumpierten Formen: das war das Programm des "Kahlschlags" - so lautete das berühmt gewordenene Schlagwort von Wolfgang Weyrauch. Er schilderte 1949 in einem Nachwort zu seiner Kurzgeschichtenanthologie "Tausend Gramm" die literarische Situation im Nachkriegsdeutschland und forderte einen radikalen Neuanfang nach der "Stunde Null": tabula rasa, eine leergefegte Tenne, eine neue nüchterne Sprache und neue Formen. Das war damals die Geburtsstunde der Kurzgeschichte. Daß es den "Kahlschlag" in dieser radikalen Weise nicht geben konnte und nicht gegeben hat, wie inzwischen von Literaturwissenschaftlern (z.B. Hans Dieter Schäfer) nachgewiesen wurde,⁶⁾ gehört hier nicht zum Thema. Ich komme nun aber zum zweiten Teil dieses Referats, zu den Merkmalen der Kurzgeschichte.

2. MERKMALE DER KURZGESCHICHTE

Klaus Doderer war 1953 der erste, der eine wissenschaftliche Studie über "Die Kurzgeschichte in Deutschland" schrieb und versuchte, die Ursprünge und die Merkmale der modernsten Gattung der epischen Kurzformen zu bestimmen. Sein Buch wirkte auch sofort in die Schule hinüber, wo man sich eher zögernd als mit Elan angeschickt hatte, auch Kurzgeschichten im Unterricht zu behandeln. Es dauerte ein volles Jahrzehnt, ehe die Kurzgeschichte sich einen festen Platz im Lektürekanon erobert hatte.⁷⁾ Noch 1958 schrieb Ulshöfer: "Stücke mit gewollter Modernität, abstrusem Tiefsinn, bizarrer Originalität, gekünstelt salopper Sprache und klischeehafter Moral sind für die Schule keine geeignete Lektüre⁸⁾: Ein mit negativen Vorzeichen versehener Merkmalskatalog.

Die Kurzgeschichte wurde dann aber doch trotz Ulshöfer zusehends aufgewertet, wie die schuldiddaktischen Untersuchungen von Skorna,

Nentwig, Donnerberg, Salzmann und Marquardt bezeugen.⁹⁾ Diese Arbeiten, bezogen auf den muttersprachlichen Unterricht, haben auch gezeigt, welche hohen Ansprüche die Kurzgeschichte an den Leser in der Schule stellen.¹⁰⁾ Das ergibt sich aus ihrer Eigenart. Obwohl sich immer noch kein Konsens über das Wesen der Kurzgeschichte in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ergeben hat (Kilchenmann: "Es gibt keine Kurzgeschichte, nur Kurzgeschichten."¹¹⁾ und Hans Bender festgestellt hat, sie sei "das Chamäleon der literarischen Gattung, ein sensibles Reptil, das sich in die Farbe seiner Umgebung tarnt,"¹²⁾ will ich dennoch versuchen, zehn Merkmale der Kurzgeschichte zusammenzustellen und sie auch an Beispielen aus den vorgeschriebenen Texten zu erläutern. Ich berufe mich im folgenden vornehmlich auf Doderer¹³⁾ und Rohner.¹⁴⁾

1. Die Kurzgeschichte "stellt sich im wesentlichen dar als die künstlerische Wiedergabe eines entscheidenden Lebensabschnittes (eines Schicksalsbruches)" (Doderer). Menschen aus dem Alltag werden durch ein unverhofftes krisenhaftes Ereignis in eine Grenzsituation geführt: ihr Leben erleidet einen "Bruch".

Beispiele: Solch einen "Schicksalsbruch" erfährt der Ich-Erzähler in der Kurzgeschichte von Max von der Grün "Kinder sind immer Erben", als er mit der Tatsache konfrontiert wird, daß sein freundlicher, hilfsbereiter Nachbar mit den sanften blauen Augen ("Augen wie weinende Aquamarine", S. 25), mit dem er regelmäßig Karten gespielt, gezecht und Picknick gemacht hatte, von der Polizei verhaftet wird, weil er während des Krieges an der Ermordung von 200 Geiseln beteiligt gewesen sein soll: Der friedliche Nachbar also ein Massenmörder. Solch eine "Störung" tritt auch auf, als die Jüdin Elsie bei Frieda und ihrem Mann "untertaucht", weil sie sich bei der Schulkameradin Schutz vor der Gestapo erhofft ("Untergetaucht"). Einen ähnlichen Schicksalsbruch erlebt der Wachtmeister in der Geschichte "Der Mensch, den ich erlegt hatte", als er nach dem Schußwechsel mit dem Autodieb die letzten Augenblicke des von ihm "Erlegten" erleben muß und in einer Art Rückschau sich noch einmal die Beweggründe der Jagd und seines Handelns vergegenwärtigt.

Nicht alle Kurzgeschichten haben jedoch eine "Störung" als

signifikantes Moment. Dafür ist die heitere Satire von Kurt Kusenberg "Eine Schulstunde" ein Beispiel.

2. Die Kurzgeschichte ist keine Anekdote, denn sie verzichtet auf die Pointe, die Spitze, die Schärfe des Schlusses. "Sie ist keine Spitzengeschichte, sondern eine Tiefengeschichte." (Rohner, S. 246) Die Handlung kann sich auf die Schlußphase des Geschehens konzentrieren, aber sehr häufig ist der Schluß offen. So enden z.B. die Geschichten "Der Betriebsrat" und "Untergetaucht" mit einer Frage.

3. Durch ihre Kürze unterscheidet sich die Kurzgeschichte von der Novelle und der Erzählung. "Die deutsche Novelle des 19. Jahrhunderts hat eine mittlere Länge von 70 Seiten". (Rohner, S. 151) "Die deutsche Kurzgeschichte des Nachkriegsjahrzehnts mißt im Durchschnitt 8 Seiten." (Rohner, S. 156) Die Kürze hat sie mit der Anekdote gemeinsam.

4. Im Unterschied zur Novelle, die eine lineare Handlung aufweist und auf einen Höhepunkt hin konstruiert ist, ist die Kurzgeschichte "ein Stück herausgerissenes Leben"; sie hat etwas Fragmentarisches, setzt unvermittelt ein und hört ohne richtiges Ende auf.

5. "Statt des auktorialen allwissenden Erzählers scheint die Kurzgeschichte eine Vorliebe zu besitzen für die begrenzte Perspektive des personalen Erzählers und für diejenige Form des Ich-Erzählens, bei der das erzählende Ich eng in das Geschehen verwickelt, also zugleich erlebendes Ich ist." (Marquardt)¹⁵⁾ Bei Gaiser stellt sich der Ich-Erzähler schon in der Überschrift dem Leser: "Der Mensch, den ich erlegt hatte". Die Ich-Perspektive ist meistens schon gleich im ersten Satz des Textes zu erkennen: "Mein Leutnant hatte immer Hunger." ("Iljas Tauben"); "Dabei war mein Onkel natürlich kein Gastwirt." ("Schischyphys") "Bisher glaubte ich, Mörder müsse man an ihren Händen erkennen, Massenmörder an ihren Augen." ("Kinder sind immer Erben")

6. Der Kürze der Form entspricht eine Beschränkung auf meist drei oder vier Hauptfiguren, von denen eine häufig als "Streitwert"

fungiert, an der sich der Konflikt entzündet. Diese Figur - es kann auch ein Tier, ein Gegenstand oder ein Vorgang sein - kann stumm anwesend oder in seiner Abwesenheit wie anwesend wirken. Die Figuren sind oft nicht einmal mit Eigennamen gekennzeichnet.

Beispiele: In E. Langgässers "Untergetaucht" überhört der Ich-Erzähler am Bahnhof Friedas Erzählung. Die stummen Anwesenden sind Friedas parteitreuer Mann und die Jüdin Elsie, die sich während des Krieges auf der Flucht vor der Gestapo, sehr zum Ärger des Mannes, in ihrem Hause versteckt hat. "Streitwert": ein plappernder Papagei, der immer Elsie ruft, der den Konflikt auf die Spitze treibt. In M.L. Kaschnitz' "Wer kennt seinen Vater" ist die Dreizahl der Figuren der Sohn, die Mutter und der (nicht anwesende, in einem Flugzeugunglück umgekommene) Vater, dessen Aufzeichnungen der Sohn liest und ihn dadurch erst recht kennen lernt.

7. Die Kurzgeschichte weiß zu verzichten. Sie "zieht das Verheimlichen und Andeuten dem Enthüllen und Ausdeuten vor." (Rohner, S. 245) Daher ist die Kurzgeschichte hintergründig. Sie appelliert an die Einbildungskraft des Lesers, von dem sie aktive Mitarbeit und eigene Einsicht fordert.

"Das Eigentliche sagt der Erzähler sprunghaft, andeutend, offenlassend ..[...].. Die Spannung dauert weit über den letzten Satz hinaus." (Rohner, S. 249)

So soll der Leser, um wieder auf "Untergetaucht" zurückzukommen, selber das Ende ergänzen: Elsies Tod im KZ. Er soll den "Mut" Friedas, die Elsie bei sich "untertauchen" ließ, und ihr späteres Verhalten beurteilen. Er soll sich fragen, wie er selber in jener Lage gehandelt hätte.

8. Die Kurzgeschichte ist antiklassisch und im Grunde auch antihistorisch. Eine besondere Bildung setzt sie nicht voraus. Da aber vom Autor gemachte Lebenserfahrungen in sie hineinragen, enthält die Kurzgeschichte - das gilt vor allem für die Texte von Borchert, Böll, Schnurre und Langgässer aus dem ersten Nachkriegsjahrzehnt - etwas Dokumentarisches. Das Beschämende und Grauensvolle der Kriegserlebnisse wird nicht verdrängt, sondern mitgeteilt, allerdings ohne Daten und Namen. Daher spricht auch

Peter Rühmkorf von der "heimlichen Faktizität" der Geschichten Borcherts. Heute müssen die Fakten deutlich herausgestellt und besprochen werden. Mit anderen Worten: die Texte müssen kommentiert werden, weil den jetzigen Lesern die Kenntnisse des Zeithintergrundes fehlen. Schülern, nicht nur in Südafrika, wird man beispielsweise bei der Behandlung von "Untergetaucht" erklären müssen, was für eine Bewandnis es mit dem Judenstern hatte,¹⁶⁾ daß die 'Spruchkammer' eine Entnazifizierungsbehörde war und warum es in der Hungerzeit nach dem Zweiten Weltkrieg 'Hamsterzüge' gab.¹⁷⁾

9.1 Die Handlung der Kurzgeschichte "baut sich oft auf einzelne, unverwechselbar festgehaltene, atmosphärisch genau bezeichnete Abschnitte auf, auf Kabinen des Erzählens, die in sich zusammenhalten."¹⁸⁾ Das wird bei Gaisers Text "Der Mensch den ich erlegt hatte" gut deutlich. Er läßt sich in sechs Handlungsabschnitte gliedern:

A¹ Erzählte Gegenwart 1: Der Wachtmeister (Ich-Erzähler) und der tödlich verwundete Ernst im Wald. (Jetzt saß ich...bei dem Menschen, den ich erlegt hatte.")

B¹ Erinnerung (Rückblende 1): Die Jagd auf die "Autoströche" und Mörder des Wachtmeisters Jakubek.

C Erinnerung (Rückblende 2): Jakubek: Sein Erstes "Auftauchen" aus dem Osten, Armut, Erlebnisse beim Arbeitgeber (unmenschliche Handlungsweise des Kindes)

B² Erinnerung (zurück zu Rückblende 1): Fortsetzung der Jagd (des Wachtmeisters "Lust, fertigzumachen" bei dem Schußwechsel), die mit der Verwundung des einen 'Verbrechers' und der Verhaftung der anderen endet.

A² Erzählte Gegenwart 2 (Fortsetzung des Berichts an den gedachten Zuhörer): Der Wachtmeister und Ernst im Wald: Der "Erlegte" als Mensch, sein Tod, fortgesetzte Überlegungen und Rechtfertigungsversuche für die "dienstliche Handlung."¹⁹⁾

9.2 Zur Handlung läßt sich ferner sagen, daß sie sich größtenteils an Orten der Begegnung oder der Trennung abspielt: am Bahnhof ("Untergetaucht"), bei der Gartenpforte ("Der Betriebsrat"), im Restaurant ("Schischyphusch"); häufig auch an Schauplätzen, die am Rande, in einem "Zwischenland"²⁰⁾ liegen: im Wald ("Der Mensch, den ich erlegt hatte"), in der Nähe des Stadions am Faulen See ("Jenö war mein Freund"), irgendwo in Rußland während des Zweiten Weltkrieges ("Iljas Tauben").

10. Die Sprache der Kurzgeschichte ist zwar einfach was den Satzbau anbetrifft - Parataxe herrscht vor -, aber gekennzeichnet durch Suggestivität, Doppelsinn der Bedeutungen, Ironie, Anspielungen und Wiederholungen, durch das 'understatement'.
Beispiele: (Unterstreichungen F.W.)

- Einfacher Satzbau, Parataxe:

"Und dann haben sie sie eines Tages doch abgeholt; die ganze Bande; auch Jenö war dabei. Als ich früh hinkam, hatten SA und SS schon das Lager umstellt, und alles war abgesperrt, und sie scheuchten mich weg. ("Jenö war mein Freund", S. 41)

- Doppelsinn der Bedeutung, Ironie:

"Böse Sache", sagte ich, "liebe Frau. Wo ist jetzt noch jemand, der Ihren Mann vor der Spruchkammer... (eigentlich wollte ich sagen: 'entlastet', doch hol es der Teufel, ich sagte, wie immer:) entlaust?" ("Untergetaucht", S. 51)

- Understatement:

Man schießt mit Granaten aufeinander, denn:

"Die Nachbarn tanzen einem sonst auf der Nase herum."
(Aus der Satire "Nicht alles gefallen lassen", S. 82)

Abschließend muß natürlich davor gewarnt werden, diese Merkmale als einen normativen Bewertungsmaßstab anzusehen. Die Anthologie von Pratz-Thiel bietet auch Beispiele für Geschichten, die sich nur in einigen Punkten als "echte" Kurzgeschichte erweisen. Böll bevorzugte diese Textsorte "als die reizvollste Prosaform, weil sie auch am wenigsten schablonisierbar ist."²¹⁾

3. DIE KURZGESCHICHTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

3.1 Gliederung der Texte unter thematischem Aspekt

Bevor der Lehrer die von der Behörde vorgeschriebenen Texte in Pratz-Thiel im Unterricht durchnimmt, sollte er sie zu Reihen unter dem Aspekt übergreifender Themen oder Überschriften zusammenstellen.

Die Herausgeber haben in ihrem Inhaltsverzeichnis schon eine gewisse Gliederung vorgenommen. Die 30 Texte wurden in 6 Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe besteht also aus 5 Kurzgeschichten. Diese Einheiten sind aber nicht durch Überschriften thematisch voneinander abgehoben. Anscheinend soll der Leser selber über den Zusammenhang der Texte in jeder Gruppe reflektieren. Bei den Geschichten in Gruppe 6 merkt man an den Titeln, daß es sich um Weihnachtsgeschichten handeln muß.

Hier nun ein Vorschlag, wie die Gruppeneinteilung durch eine thematische Gliederung ergänzt werden kann, sodaß thematische Reihen entstehen:

1. Reihe - Der Tod als Schicksalsbruch

- | | | |
|------|---|---|
| 1.1 | Im dunklen Tal der Bären (Schnabel) | Tod als Schicksalsmacht. 3 Jungen in den Bergen, Martin vom Steinschlag begraben, Reifeprozess. |
| 1.2 | Ein Kind vor dem Wagen (Gaiser) | Ein Fahrer überfährt fast ein Kind mit dem Auto; Reaktion; das Leben ist in diesem Fall stärker als der Tod. |
| 1.3 | Die Dogge Wanda (H. von Doderer) | Der Instinkt eines Hundes bewahrt ein Mädchen vor dem Blitzschlag; Sieg des Lebens über feindliche Naturmächte. |
| *1.4 | Der Mensch, den ich erlegt hatte (Gaiser) | Töten als dienstliche Handlung? |
| 1.5 | Kinder sind immer Erben (Gaiser) [s. Reihe 2] | Ein freundlicher stiller Mann entpuppt sich als Massenmörder. |
| 1.6 | Der Betriebsrat (von der Grün) | Ein Betriebsrat überbringt einer Familie die Nachricht vom Tod des jüngsten Sohnes in einem Unglück in der Zeche; Tod auch Folge der Ausbeutung der Arbeiter. |
| 1.7 | Der Gewinner (Heckmann) | Ein Mann gewinnt am Spieltisch ein Vermögen, doch der Tod ist der Gewinner. |

*

Vom Department of Internal Affairs nicht vorgeschriebene Geschichten.

2. Reihe - Die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus (Verfolgung von Juden und Zigeunern)
- 2.1 Saisonbeginn (Langgässer) Ein Schild wird errichtet: Juden sind unerwünscht.
- 2.2 Untergetaucht (Langgässer) Eine deutsche Frau hält eine Jüdin versteckt; Judenverfolgung.
- *2.3 Iljas Tauben (Bender) Rußlandfeldzug; Wortbrüchigkeit eines deutschen Leutnants.
- 2.4 Kinder sind immer Erben (von der Grün) Von Nazis verübter Geiselmord während des 2. Weltkrieges; Verhalten gegenüber den Angehörigen des Mörders.
- 2.5 Jenö war mein Freund (Schnurre) Freundschaft zwischen einem deutschen und einem Zigeunerjungen endet, als die Zigeuner ins KZ gebracht werden.
3. Reihe - Gesellschaftskritik
- 3.1 Der Betriebsrat (von der Grün) Kritik an den 'Herren' der Kohlenzeche und der Ausbeutung der Arbeiter: Hauptsache, die Kohlen...
- 3.2 Das Fenster-Theater (Aichinger) Einsamkeit in der Gesellschaft, gestörte Kommunikation, Kritik an der Polizei.
- 3.3 Nicht alles gefallen lassen (Zwerenz) Groteske über die Streitsucht der Menschen, dargestellt an der Feindschaft zwischen zwei Familien; Maßlose Eskalation der Auseinandersetzung bis hin zur gegenseitigen Ausrottung; Belehrung durch Übertreibung.
4. Reihe - Unerwartete Begebenheiten und Begegnungen
- 4.1 Über den Dächern (Zwerenz) Verschiedene Erlebnisse mit der 'Flohmutter', einer blinden (jedoch hellseherischen) Wirtin, die einem Schriftsteller (=Zwerenz) auf seiner Flucht vor der Polizei eine Bleibe in einem Dachstübchen gewährt.
- 4.2 Hinter dem Regen (Borchers) Regnerischer Sonntagmorgen in der neuen Wohnung; Beobachtungen und Reflexionen einer Frau am Fenster; der Blick fällt auf einen Straßenprediger vor dem Haus mitten im Regen, dem Kinderhände Münzen zuwerfen.

- 4.3 Ballonfahrt (Walser) Keine Kurzgeschichte, eher eine epische Miniatur; ironisch-vieldeutige Beschreibung einer nächtlichen Ballonfahrt.
- 4.4 Schischyphusch (Borchert) Die Begegnung zwischen dem kleinen Kellner und dem kolossalen Onkel, die beide den gleichen "garschtigen Schungengehler" haben...
- 4.5 Der Irrtum (Brecht) Ein vor der Gestapo nach Paris geflohener deutscher Arbeiter hat Schwierigkeit, sich in der Fremde zurechtzufinden. Er mißverstet eine Zeitangabe (7Uhr morgens statt 7Uhr abends) und beweist damit, daß er anders denkt und sich verhält als die Franzosen.
5. Reihe - Humor und Satire
- 5.1 Die Kunst, einen Hahn zu fangen (Lenz) Humorvolle Geschichte von einem mißglückten Diebstahl.
- 5.2 Das war mein Onkel Manoah (Lenz) Onkel Manoah schlägt den Gläubigern durch seinen Tod ein Schnippchen.
- 5.3 Eine Schulstunde (Kusenbergl) Satire auf den Anschauungsunterricht in der Schule.
- 5.4 Nicht alles gefallen lassen (Zwerenz) [s. Reihe 3] Gegenstand der beklemmenden Satire ist die menschliche Aggressivität und Rachsucht, die sich bis zur gegenseitigen Vernichtung steigert; Aufforderung zum Umdenken...
6. Reihe - Realistische Erzählungen von Menschen, die sich in schwierigen Situationen bewähren müssen.
- 6.1 Sieger in Holmenkollen (Edschmid) Egil Torgersen, der unbekannte Mann von den Lofoteninseln, besiegt seine Rivalen und wird Sieger bei den Winterspielen in Holmenkollen, Oslo, an denen die besten Skifahrer Norwegens teilnehmen.
- 6.2 Ein Bär wächst bis zum Dach (Bender) Eine Lausbubengeschichte von einem Tierdiebstahl mit lehrhafter Tendenz: Aufforderung zu richtig verstandenem Tierschutz; Bären sind keine Haustiere.
7. Reihe - Weihnachtsgeschichten
- 7.1 Schicksal einer henkellosen Tasse (Böll) Gegenstandsgeschichte: Eine alte Tasse erzählt an einem Weihnachtsabend ihre Lebensgeschichte, die zugleich ironische Streiflichter auf das Leben in der bürgerlichen Wohlstandsgesellschaft wirft.

- 7.2 Die beinahe verhin-
derte Weihnacht
(Andres) Ehe der Erzähler seine Familie zu Weihnachten in einem Dorf in Süditalien wiedersehen kann, müssen viele Hindernisse (unfreundlicher Fahrer, Fahrt über einen Paß, eine mit Steinen blockierte Straße) überwunden werden.
- 7.3 Das Wunder
(Kaschnitz) Der reiche Hotelbesitzer Don Creszenzo erzählt von einer "wunderbaren" Bescherung, die er als armer Junge erlebte und die seinem Leben einen neuen Sinn gab. Schauplatz: ein Dorf in Süditalien.
- 7.4 Weihnacht hinterm
Totenholz (Rinser) Weihnachten im dritten Kriegswinter in einem abgelegenen Häuschen hinterm Wald; die Erzählerin hat Schreibverbot und wird von der Gestapo überwacht; sie ist allein mit ihren Kindern, der Mann ist an der Front (wo er fallen wird). Die Bescherung eines alten Doktors bringt Weihnachtsfreude in die Stube und wirkt der Bitterkeit entgegen.

Die hier vorgeschlagene Anordnung der Kurzgeschichten nach thematischen Gesichtspunkten soll dem Lehrer eine grobe Übersicht geben, um welche Fragestellungen es in den Texten geht; Sie soll ihm die Unterrichtsplanung erleichtern. Der Lehrer ist jedoch keinesfalls verpflichtet, in seiner Klasse mit der Lektüre bei den Geschichten von Reihe 1 zu beginnen. Er kann auch mit der Reihe Humor und Satire anfangen. Wahrscheinlich wird er es vorziehen, die sprachlich und inhaltlich leichteren Texte innerhalb einer Reihe zuerst lesen zu lassen, was voraussetzt, daß er selber die Texte gründlich gelesen hat. Er muß ja beurteilen, bei welchem der vielen fremden Texte seine Schüler erwartungsgemäß die wenigsten Verstehensschwierigkeiten haben werden. Diese Schwierigkeiten betreffen nicht nur Wortschatz und Idiomatik, sondern beziehen sich vornehmlich auf das gesamte Spektrum landeskundlichen Wissens, das der Text voraussetzt und zum sozio-kulturellen Kontext gehört. Die neuere Richtung der Literaturdidaktik - ich nenne hier die Namen Wierlacher, Krusche, Kußler, Kast u.a.²²⁾ - betont gerade diese fremdkulturelle Perspektive. So heißt es denn auch bei Wierlacher in seinem Aufsatz "Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur", daß "die eigentlichen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Rezipienten (Lesers) deutscher

Literatur nicht grammatischer, auch nicht ästhetischer, sondern kultursemantischer Art sind." (A. Wierlacher 1980, 146f)

Die Didaktisierung der Texte für den Unterricht stellt den Lehrer allerdings vor große Probleme. Leider wurde Pratz-Thiel nicht als Anthologie für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert und erfüllt daher keinesfalls die Bedingungen, die man an ein Textbuch für DaF stellen müßte. Das Buch bietet keinerlei Hilfen für die Arbeit mit dem Text. Als Lehrer wünscht man sich Wort- und Sacherklärungen, einige Leitfragen zu Erschließung des Inhalts, außerdem Arbeitsaufträge. Pratz-Thiel bietet im Anhang nur "Biographische und bibliographische Notizen".

3.2 Lern- und Lehrziele im Literaturunterricht DaF

Im folgenden soll versucht werden, die Lern- und Lehrziele für den Literaturunterricht an südafrikanischen Schulen, die Deutsch als dritte Sprache unterrichten, neu zu bedenken.

Der alte Syllabus, der noch bis Ende 1984 gültig ist, subsumiert das Lesen literarischer Texte (Prosa und Lyrik) unter der allgemeinen Rubrik des Lesens (Reading Programme). Im fremdsprachlichen Leseunterricht sollen die Schüler

- möglichst viel Gelesenes hören (listening to the reading of German);
- ihre Lesefertigkeit (stilles und lautes Lesen deutscher Texte) steigern (teaching of reading silent and aloud);
- häufig über Gelesenes sprechen (reading as a basis for oral work);
- Texte mit Verständnis lesen können (reading for understanding);
- Freude am Lesen haben (reading for pleasure);
- Texte mit dem Ziel lesen, Kenntnisse zu erwerben (reading for knowledge).

Wie man sieht, ist das eigentlich ein recht brauchbarer Katalog von Lernzielen und Fähigkeiten. Nicht genannt wird das Lernziel "Verständnis literarischer Texte", obwohl in jedem Jahr für das Matrik (und auch für Std VIII und IX) Texte der deutschen Literatur vorgeschrieben werden.

Bernd Kast hat in seiner ausführlichen Veröffentlichung "Jugendliteraturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein Leitfaden mit didaktischen Modellen"²³⁾ anhand der auch in Pratz-Thiel vertretenen Kurzgeschichte "Jenő war mein Freund" von Wolfdietrich

Schnurre die verschiedenen Lernzielbereiche, die bei der Behandlung von fiktionalen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine Rolle spielen können, wie folgt abgesteckt:

1. Attitüdenbildung als Lernziel
2. Landeskunde als Lernziel
3. Spracherwerb als Lernziel
 - 3.1 Hörverständnis
 - 3.2 Sprechen
 - 3.3 Lesen
 - 3.4 Schreiben
4. "Literatur" als Lernziel
5. Umgang mit Literatur als Lernziel
6. Genußfähigkeit als Lernziel

Diese Lernziele sollen nun kurz erläutert werden. Ich referiere außerdem auch Bernd Kasts Vorschläge für die Praxis des Unterrichts, in denen er darlegt, wie die Lernziele verwirklicht werden können, weil ich meine, daß Kasts Hinweise auch für die Unterrichtspraxis in Südafrika Bedeutung haben können.

3.2.1 Attitüdenbildung als Lernziel

"Lesen ist immer - oder sollte es sein - kritische Kenntnisnahme und Sinnkonstitution und Sinnerfassung". Lesen führt zu einer Auseinandersetzung mit den Aussagen des Textes. "Diese Auseinandersetzung mit den Inhalten des Gelesenen bildet, formt die Attitüde des Lesers, beeinflußt und verändert sie. Deswegen ist es nicht gleichgültig, was gelesen wird und wie gelesen wird ("wenn nur gelesen wird!"), sondern die Texte sollten gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projektion zulassen. Und die Texte sollten so gelesen werden, daß kritische Distanz möglich ist, daß Wirkung auf den Leser nicht ausgeschlossen wird und Reflexion über das Gelesene und dessen Wirkung stattfindet." (B. Kast o.J., 38)

Kast weist darauf hin, daß dieses Lernziel schwer zu verwirklichen ist, "weil das erlesene Wissen auf kein überprüfbares Endverhalten hin angelegt ist." Attitüdenbildung bedeute wohl kein meßbares Wissen, beeinflusse aber die moralische Urteilsfähigkeit und leiste einen "Beitrag zu der Aufgabe, gegenwärtige und

zukünftige Situationen bewältigen zu lernen." (ibd.)

Mit Kast bin ich der Meinung, daß Schnurres authentische Erzählung von der Freundschaft zwischen Bruno und dem Zigeunerjungen Jenö geeignet ist, die Einstellung von Schülern, auch Schülern in Südafrika, dahingehend zu beeinflussen, daß sie lernen, "eine tolerantere Haltung gegenüber anderen (auch erwachsenen) Jenös einzunehmen." Jenö geht auch die südafrikanischen Schüler etwas an. Er bleibt aktuell, denn es gibt ja auch in diesem Land, wie in vielen anderen Ländern der Welt, inhumanes Verhalten gegenüber Menschen, die anders sind, die andere Sitten haben, eine andere Hautfarbe.

Alle Texte in Reihe 2 setzen sich mit den Verbrechen des Nationalsozialismus auseinander. Beispielsweise wird der gesamte Komplex der Judenverfolgung in der Geschichte "Untergetaucht" angesprochen. Auch hier kann der Text der Anlaß dazu werden, daß Einstellungen den Juden (und Menschen anderer Rasse) gegenüber revidiert und Vorurteile abgebaut werden, denn solch eine veränderte Einstellung ist Anliegen der Autorin. Gerade aber weil diese Texte so viele historische Bezüge aufweisen, ist es unbedingt nötig, daß diese und ihre Hintergründe durch sachkundiges Kontextwissen (z.B. zur Rassenpolitik Hitlers oder zu den Gewohnheiten und Sitten der Zigeuner) ergänzt werden. Hier nämlich verbindet sich der Lernzielbereich Attitüde mit dem Lernziel "Landeskunde".

3.2.2 Landeskunde als Lernziel

Literatur widerspiegelt immer die Komplexität der Gesellschaft und der Zeit, in der sie entstanden ist. Wierlacher gebraucht das treffende Bild von 'Sedimenten' und spricht von "Ablagerungen der Bewußtseinsinhalte einer Kultur" (Wierlacher 1980, 157). Literaturstudium sei daher immer auch zugleich ein landeskundliches Studium (ibd.). Für den DaF-Lerner auf der Schule gilt, daß Literatur (Texte) in einer Fremdsprache Fremdliteratur ist, "fremde Literatur, die mit ihrer Sprache von dieser Fremde berichtet." (Kast o.J., 40).

Das Lernziel Landeskunde beinhaltet also: Schüler sollen lernen, fremdkulturelle 'Ablagerungen' in Texten angemessen zu verstehen und einzuordnen. Das ist aber ohne zusätzliches Wissen, ohne

Informationen zur Kultur und Geschichte, wie schon oben ausgeführt, nicht möglich. Erst unter diesen Voraussetzungen kann sich das Wirkungspotential des Textes entfalten, erst dann ist die Möglichkeit gegeben, daß der DaF-Lerner die Realität des Textes zu seiner eigenen Lebenswirklichkeit und zu seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen kann.

Bezogen auf die Texte von Schnurre und Langgässer hieße das: Der Schüler wird nicht nur über die Rassenpolitik des Nationalsozialismus gegenüber Juden und Zigeunern in der damaligen Zeit informiert, sondern "er erfährt durch diese Fremde auch die Aktualität dieses "Fremden" (Kast, 41)²⁴⁾ Er merkt: Auch in meinem Land, in meiner Nähe leben Menschen, die (wie Elsie und Jenö) gesellschaftlich diskriminiert werden.

Landeskundliches Kontextwissen muß also an den Text herangetragen werden, weil sonst der Abstand zwischen Text und Leser zu groß bleibt. Leider wird genau an dieser Stelle die Unzulänglichkeit von Pratz-Thiel als einer Textsammlung für den Unterricht von deutscher Literatur als fremdkultureller Literatur besonders deutlich, weil landeskundliche Informationen und Kommentare zu den historischen Bezügen fehlen.

Ein Beispiel: Der Schüler sollte als Kontextwissen unbedingt erfahren, daß der Massenmord an den 200 mährischen Geiseln, der in der Erzählung "Kinder sind immer Erben" thematisiert wird, keine Fiktion ist, sondern sich wirklich zugetragen hat. Als Massaker von Lidice ist er in die Geschichte eingegangen.²⁵⁾ Zum Kontext gehört auch ein Wissen darum, daß viele "Kriegsverbrecher" nach dem Weltkrieg untertauchten oder ins Ausland flohen (Adolf Eichmann). Einige führten ein normales Leben als bundesrepublikanische Bürger, kamen wieder zu Amt und Ehren und wurden erst viele Jahre später entdeckt und vor Gericht zur Rechenschaft gezogen.

Wie Schnurre begnügt sich von der Grün auch nicht mit einer eindimensionalen Wiedergabe historischer Fakten in seiner Erzählung, sondern hinterfragt die Haltung derjenigen, die zwar an den Verbrechen nicht beteiligt waren, zu den Verbrechen aber geschwiegen haben. Nicht nur der Mörder steht vor Gericht, auch der Ich-Erzähler Karl muß sein inhumanes Verhalten gegenüber den Angehörigen des einstigen Freundes verantworten. Auch hier könnten sich südafrikanischen Schülern durch den Vergleich,

durch die "Relation Textwirklichkeit - eigene Lebenswirklichkeit" (H. Hunfeld 1980, 512) neue Perspektiven für die eigene Haltung in ähnlichen Situationen eröffnen. Ich möchte hier nur kurz anmerken, daß nicht einzusehen ist, warum die Diskussion um ethische Fragen - es geht hier wieder um Attitüdenbildung - nicht auch in der Muttersprache der Schüler geführt werden könnte. Freie Diskussion in der Fremdsprache führen können, geht schon über Zielsetzung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auf der Schule hinaus (vgl. R. Duhamel 1980, 534).

Zur Verwirklichung des Lernziels 'Landeskunde' gehören aber nicht nur Kenntnisse der Zeitgeschichte, sondern oft auch geographisches und alltagskulturelles Wissen. Zum Verständnis von "Der Betriebsrat" würde die Zeichnung einer Kohlenzeche (MINE!) im Längsschnitt beitragen, damit Bergwerksausdrücke (Flöz, Hangende, Gebirge usw.) erläutert werden können. Der Lehrer wird über das Ruhrgebiet sprechen und vielleicht einen Vergleich mit den südafrikanischen Kohlenminen ziehen. Die Arbeitsbedingungen in den Kohlenruben beider Länder sollten zur Sprache kommen, aber auch die Rolle der Kohle im Energiehaushalt. Solche kulturkontrastiven Untersuchungen rüsten die Schüler mit Sachwissen aus, vor deren Hintergrund sie leichter Zugang zum Text finden können.

Nicht zuletzt sollte der Lehrer es nicht versäumen, auch zur Biographie der Autoren und ihrem Werk Hinweise zu geben, besonders dann, wenn die Kenntnisse der Schüler Anknüpfungspunkte bieten.

Bernd Kast macht in seinem Buch auch Vorschläge, wie das landeskundliche Kontextwissen vor der eigentlichen Lektüre an die Schüler durch vorbereitende Lesehilfen ("advance organizer") herangetragen werden kann (B. Kast, 58f). Weil diese Methode auch für den Erwerb neuen Sprachmaterials in dem zu lesenden Text in Frage kommt, soll sie in Verbindung mit dem Lernzielbereich Spracherwerb angesprochen werden.

3.2.3 Spracherwerb als Lernziel

"Umgang mit fremdsprachlicher Literatur bedeutet immer auch Umgang mit der fremden Sprache dieser Literatur." (B. Kast o.J., 42)

Umgang mit der fremden Sprache - das geschieht im Unterricht in der Klasse durch eine intensive Textarbeit und zwar im Zugriff auf die besonderen sprachpraktischen Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben. Diese sollen aber nicht getrennt geübt werden, sondern in Kombination und mit kommunikativer Ausrichtung.

3.2.3.1 Hörverständnis

Auf die unterschiedlichen Zielsetzungen mit Hörtexten kann hier nicht eingegangen werden (vgl. B. Kast, o.J., 235-239), aber dieser Lernzielbereich könnte dadurch geübt werden, daß die Kurzgeschichte vom Lehrer vorgelesen wird, oder daß ein Muttersprachler sie auf Kassette spricht und diese dann vorgespielt wird. Der Lehrer entscheidet jeweils, ob der Text abstrakt (d.h. ohne Textvorlage) oder mit Schriftbild gehört werden soll. Kast, der die Argumente für das Hören mit und ohne Schriftbild gegenüberstellt und einräumt, daß beide Seiten mehr Vor- als Nachteile besitzen, plädiert für eine "Sowohl - als auch" Position. Grundsätzlich solle der Lehrer einen Text zuerst immer akustisch präsentieren, das Hören mit Textvorlage sollte aber dann bald danach ("in zeitlicher Nachbarschaft", 238) erfolgen. Er zitiert W. Hüllen, der schreibt: "Der Lehrer muß immer mit der akustischen Darbietung beginnen. Er spricht z.B. einen Satz mit unbekanntem Wörtern vor, so daß der Schüler ihn zuerst hört. Er macht ihn dann in schriftlicher Form, etwa an der Tafel, verfügbar, so daß der Schüler, wenn er ihn erneut hört, gleichzeitig lesend folgen kann." (ibd.)

3.2.3.2 Sprechen

Auch diese Fertigkeit kann im Umgang mit literarischen Texten geübt werden. In bezug auf die Kurzgeschichten könnte das folgendermaßen geschehen:

Die Schüler

- teilen mit, was sie in einem Text verstanden oder noch nicht verstanden haben;
- sagen, was ihnen an der Erzählung gefallen / nicht gefallen hat;

- sprechen über Aspekte des Textes (Antwort auf warum-Fragen);
- reden über ihre eigenen Erlebnisse im Zusammenhang mit dem angesprochenen Thema in der Erzählung (Tod, Krieg, Erlebnis mit Tieren usw.);
- lesen wichtige Abschnitte aus dem Text vor, nachdem (!) die Texterschließung abgeschlossen ist;
- bearbeiten den Text als Hörspiel und nehmen ihn auf Band auf (vgl. hierzu B. Kasts Vorschläge, 255-263).

3.2.3.3 Lesen

Jeder Fremdsprachenlehrer weiß, daß dem Fertigkeitsbereich Lesen im Umgang mit Texten zentrale Bedeutung zukommt und daß Lesen im Unterricht eine dominierende Rolle spielt. "Reading is the basic tool of higher education" (P. Riley 1975, 198). Viele Didaktiker sind sich aber einig, daß das Lesen eine "vernachlässigte Fähigkeit" ist (Piepho 1974, 9). Kast, der sich intensiv mit allen Fragen des Lesens im fremdsprachlichen Deutschunterricht auseinandergesetzt hat (vgl. B. Kast 1980, 436-561) und dem Lesen in einer fremden Sprache ein ganzes Kapitel in seinem "Leitfaden" widmet (vgl. 164-189), stellt fest:

"Ein Blick in die Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache bestätigt den Befund: Lesen wird nirgendwo systematisch geübt..." (182)²⁶⁾ Der südafrikanische Lehrer für Deutsch als Fremdsprache sollte Kasts Ausführungen über das extensive und intensive Lesen zur Kenntnis nehmen, denn diese beiden Lesearten kommen für das Lesen von fiktionalen Texten im Fremdsprachenunterricht in Frage. Kast kontrastiert extensives und intensives Lesen (S. 167), um dann zu der Formel zu gelangen: "Lesen ist ein Prozeß, der sich immer so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig vollzieht" (ibd.).²⁷⁾

Bezogen auf das Lesen der Kurzprosa, etwa der Kurzgeschichte "Kinder sind immer Erben", heißt das, "daß es nicht darum geht, jedes sprachliche Detail zu semantisieren und jede grammatische Konstruktion zu erklären, sondern daß die Schüler den Text global verstehen, daß ihnen alle zum Erreichen der übrigen Lernziele relevanten Informationen bekannt sind [.....] Wichtig ist, daß der Leser entscheiden kann, welche lexikalischen Einheiten für

seine Leseziele wichtig bzw. unwichtig sind. Sind diese Einheiten unbekannt und doch kontextrelevant, muß er über Strategien der Hypothesenbildung verfügen, muß er die einzelnen Redundanzbereiche optimal benützen können, um das Wort zu erschließen - will er nicht jedesmal zum Wörterbuch greifen." (B. Kast o.J., 43f, vgl. auch 175-176)

Kast erörtert auch die Strategien zur Verbesserung der Kompetenz im extensiven (=stillen) Lesen²⁸⁾ und bezieht sich auf Untersuchungen, die erwiesen haben, daß extensives Lesen nicht nur ökonomischer, sondern auch effektiver ist. (Kast o.J., 189)

3.2.3.3.1 Hilfen zum Leseverständnis: "advance organizers"

Um Schülern das Verständnis der Texte sowohl in bezug auf den fremden Inhalt als auch auf die Sprache zu erleichtern, können sogenannte "advance organizers" eingesetzt werden, um damit den Lernprozeß effektiver zu gestalten. Unter "advance organizer" - ein Begriff, der auf D. Ausubel zurückgeht (vgl. B. Kast o.J., 58) - versteht man alle Maßnahmen des Lehrers, die darauf zielen, "im voraus (in advance), die Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die den Lernenden ins Straucheln und zu Fall bringen können, die Verstehen verhindern und Lernen erschweren." (ibd.) Der Lehrer schaltet also eine Vorbereitungsphase vor die Präsentationsphase, in der er wichtige inhaltliche Begriffe aus dem Text im Kontext klärt und nicht erschließbare Vokabeln vorab erklärt. Durch das neue Sprachmaterial, das die Schüler so erwerben, wird dann schon ein Erwartungshorizont aufgebaut und von selber die Aufmerksamkeit auf die Thematik des zu präsentierenden Textes gelenkt.

Kast hält Zubringertexte als am geeignetsten, die Distanz zwischen den Schülern und dem fremden Text zu verringern. Zubringertexte sind vom Lehrer erstellte Texte, die "das für das Textverständnis notwendige und nicht über Hypothesenbildung erschließbare Vokabular und die nicht erschließbaren relevanten Strukturen und den notwendigen soziokulturellen, geschichtlichen ... usw. Kontext dosiert, d.h. didaktisch aufbereitet zur Verfügung stellen." (B. Kast, 61)

Zubringertexte sind Arbeitstexte für die Vorbereitungsphase, die möglichst viele (aber nicht alle!) schwierige Wendungen, Ausdrücke, usw. aus dem "Basistext" filtern, damit Schüler ihn ohne

zu große Hindernisse extensiv lesen können und zwar direkt, ohne Wörterbuch. Der neue Wortschatz, der durch die kurzen Zubringertexte erworben wird, sollte vor der Behandlung des Basistexts in kurzen Übungsphasen im Rahmen des Sprachunterrichts geläufig gemacht werden. Der Schüler lernt, das neue Wortmaterial aktiv und situativ richtig zu verwenden.

Ich halte es im Augenblick noch für illusorisch, allzuviel eigene Initiative von den Lehrern in Richtung Erstellung von Zubringertexten zu erwarten, da sie schon genügend Mühe haben, im Rahmen der Vorbereitung der Schüler auf das Examen das Pensum der vorgeschriebenen Lektüre zu schaffen. Es geht hier aber mehr um das methodische Prinzip der stufenweisen Vorbereitung mit dem "advance organizer". Nichts ist demotivierender für das Lesen, als wenn erst nach der Präsentation des Textes in der Klasse "die mühsame Phase des Vokabelerklärens, der Analyse syntaktischer und grammatikalischer Schwierigkeiten und die Semantisierung des Inhalts" folgt (Kast o.J., 58). Weil der Pratz-Thiel eben kein Glossar mit Sach- und Worterklärungen enthält, bleibt es dem Lehrer leider nicht erspart, die kontextrelevanten und nicht über Hypothesenbildung erschließbaren unbekanntem Vokabeln aus dem Basistext 'auszufiltern' und sie dann vorab in sinnvollen Zusammenhängen und soweit wie möglich kommunikativ (Dialogform!) zu üben.

Dann kann auch das neue Sprachmaterial, das im Umgang mit dem literarischen Text erworben wird, dazu dienen, das Lernziel "Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache" zu realisieren.

3.2.3.4 Schreiben

Schreiben sollte im Rahmen des Lernzielbereichs "Spracherwerb mit Hilfe literarischer Texte" nicht die Hauptrolle spielen. Grundsätzlich gilt, daß der Schwerpunkt der Textarbeit in der Semantisierungsphase auf den mündlichen Äußerungen der Schüler zu den Texten anhand der Leitfragen des Lehrers liegt. Weil aber die Schüler im Examen Fragen zum Textverständnis schriftlich zu beantworten haben, muß diese Fertigkeit auch geübt werden. Beispiele für schriftliche Übungen zur Kurzgeschichte "Kinder sind immer Erben":

1. Die Schüler beantworten Fragen zu wesentlichen Aspekten des Inhalts mit Hilfe eines Schemas. (Gruppenarbeit!)

Was erfahren wir über Karls Verhalten zu seinem Nachbarn, als sie noch Freunde waren?	
Warum ändert sich Karls Verhalten?	
Wie verhält sich Karls Frau?	
usw.	

2. Die Schüler schreiben anhand von Leitfragen Stichworte zur Charakteristik der Hauptfiguren und geben dazu auch die Zeile und Seite des Textes an:

Leitfrage: Was erfahren wir alles über den Nachbarn (Aussehen, Verhältnis zu anderen Menschen) vor seiner Verhaftung?

Stichwort	Zeile / Seite
Die schönsten Augen.	6/25
schmale, wohlgepflegte Hände (wie Frauenhände)	7-8/25
usw.	

3. Die Schüler stellen ein Wortfeld zu einem Themenbereich in der Geschichte zusammen und verwenden die Wörter in sinnvollen Sätzen.

BEISPIEL: Vor dem Gericht

verhaften, der Verhaftete, Verbrechen, der Prozeß, vor Gericht stellen, Richter, Aussage machen/verweigern, Zuchthaus, verurteilen, Urteil, Gerechtigkeit, Zeuge usw.

Der Lehrer kann die Kenntnis dieser Worte durch einen Lückentext prüfen.

4. Die Schüler schreiben eine Inhaltsangabe, wobei die Merkmale dieser Textsorte beachtet werden müssen:

- Verwendung des Präsens (daher sprachliche Umformulierung der Sätze des Originaltexts nötig)
- keine wörtliche Rede
- Beschränkung auf das Wesentliche.

3.2.4 "Literatur" und "Umgang mit Literatur" als Lernziel

Gewiß werden viele Lehrer bei der Formulierung dieses Lernziels anmerken, damit sei bestimmt der Schüler im Unterricht DaF überfordert. Genug sei schon erreicht, wenn er während seiner Schulzeit überhaupt einmal Werke der modernen Literatur kennengelernt habe und den "Inhalt" kenne. Eigentlich sei der Umgang mit Sachtexten viel wichtiger. Wir sollten bedenken, daß der Schüler mit Literatur in vielfältiger Form seit seiner Jugend in Berührung gekommen ist; auch Comics und Trivialromane gehören dazu, und im muttersprachlichen Unterricht liest er auch "Literatur". Sehr wohl sollte er deshalb im Umgang mit literarischen Texten in der Fremdsprache auf 'Literarisches' aufmerksam gemacht werden und eine gewisse Fertigkeit im Erschließen dieser Texte erlangen. Bezogen auf den Umgang mit der Kurzprosa bedeutet es, daß Schüler

- den Aufbau der Erzählung erkennen;
- auf den Ort, die Zeit und die Figuren achten;
- die Handlung durchschauen;
- die Erzählperspektive beachten (Ich-Erzähler oder 'olympischer' alleswissender, allessehender Erzähler)
- den Unterschied zwischen Erzählzeit (Präteritum oder Präsens) und erzählter Zeit (von wann bis wann spielt sich die erzählte Regebenheit ab?) beachten;
- auch auf sprachliche und stilistische Besonderheiten achten;
- die Merkmale der Textsorte "Kurzgeschichte" erkennen lernen (unmittelbarer Einsatz, Schicksalsbruch, plötzliches (offenes) Ende usw.)

Umgang mit Literatur, auch im Fremdsprachenunterricht, heißt, "daß der Schüler nicht mehr passives Objekt ist, der zur Literatur hingeführt wird, sondern als aktives Subjekt auftritt, das mit den Texten umgeht, sie (kritisch) analysiert, vergleicht, ergänzt, kommentiert....Texte also seinen Bedürfnissen unterwirft und auf seine Bedürfnisse bezieht." (B. Kast o.J., 46)
In dieser knappen Formulierung ist eigentlich das gesamte Programm eines modernen fremdsprachlichen Literaturunterrichts enthalten.

3.2.5 "Genußfähigkeit als Lernziel"

Über all diesen Lernzielen sollte aber nicht aus dem Auge verloren werden, daß der Umgang mit Literatur nicht Verdruß sondern

auch Genuß bereiten sollte. Das "Einüben von Genußfähigkeit" (laut Norbert Groeben eine "vernachlässigte Funktion der Literatur") gehört auch mit zur Aufgabe des Lehrers von Deutsch als Fremdsprache (vgl. B. Kast o.J., 47)

Zu oft bleibt bei dem Bemühen, die komplexen literarischen Texte Wort für Wort zu verstehen, die Freude, der Spaß am Lesen auf der Strecke. Vielleicht hat das auch mit dem Examen zu tun, das als Damoklesschwert ständig über den Köpfen der Schüler (und der Lehrer) hängt. Das Matrikexamen verführt zu einem zu intensiven übersetzenden Lesen - es muß ja alles gewußt werden, weil ja alles gefragt und geprüft werden kann!! Diese Lesehaltung ist einem kulinarischen Leseverhalten abträglich; sie führt nicht zum Genuß, sondern zur Leseangst (vgl. B. Kast, 1980, 556, Anm. 84). Hier kann auch der von H. Weinrich beschriebene "Literaturschock als Komplexitätsschock" eintreten, weil die Sprache der literarischen Texte ungleich komplexer und 'reicher', also auch schwerer zu verstehen ist als die geglättete der Lehrwerklektionen (H. Weinrich 1983, 201). Der Schock kann zum Koma führen besonders, wenn im Sprachunterricht dann auch noch nach der veralteten "grammatikalischen Übersetzungsmethode" gearbeitet wird (vgl. Skorge 1983, 5f).

Die Texte in Pratz-Thiel sind gewiß nicht um eines oberflächlichen Genusses willen geschrieben worden - sie enthalten eher den Appell der Autoren an den Leser, sich mit einem bestimmten Thema kritisch auseinanderzusetzen. Ob aber das Thema auch für den Schüler aktuell wird?

Mit den Kennzeichen der Kurzgeschichte hängt es zusammen, daß der Leseanreiz vieler Texte gerade in ihrer semantischen Offenheit besteht. Es kann auch für den Schüler im fremdsprachlichen Literaturunterricht reizvoll sein (und Genuß bereiten!), diese Offenheit zu "füllen" und sein eigenes Verständnis der offenen Stelle zu versprachlichen.

3.3 "Will man aber anschaulich werden..." (Pratz-Thiel, 76) - Von der Reihenfolge der Unterrichtsphasen

Zum Schluß sollen die überall verstreuten Hinweise zu den verschiedenen Unterrichtsphasen systematisiert werden, damit deutlich wird, welche methodischen Schritte bei der Arbeit mit den

Kurzgeschichten berücksichtigt werden sollten. Das hier skizzierte Grundschema der Unterrichtsphasen verläuft vom "advance organizer" über die Präsentation, Semantisierung, Habitualisierung zum Transfer.

Die gestrichelten Linien im Schema sollen andeuten, wie der Text die einzelnen subsidiären Phasen in der Vorbereitungsphase steuert und das Sprachmaterial zum "advance organizer" hergibt. Der Basistext dient als "Filter". Erst in der Präsentationsphase wird der Text eingeführt, d.h. gelesen. (Siehe S. 48)

4. SCHLUBBEMERKUNG

Im Rahmen dieser Arbeit sollten keine ausgefeilten didaktischen Modelle zur Behandlung von Kurzgeschichten im Unterricht vorgestellt werden. Nebst dem Überblick über die Entstehung der Kurzgeschichte und ihre wesentlichen Merkmale schien es mir wichtig, die Lernziele im Literaturunterricht DaF zu erörtern und schließlich auf die Abfolge der verschiedenen Unterrichtsphasen aufmerksam zu machen.

Zum Schluß möchte ich Goethe zitieren. Von ihm ist aus seinen Gesprächen mit Eckermann eine Antwort überliefert, die er gab, als Eckermann ihn fragte, warum denn eines seiner Gedichte so unvollständig, so ganz ohne ordentlichen Schluß sei. Goethe sagte damals:

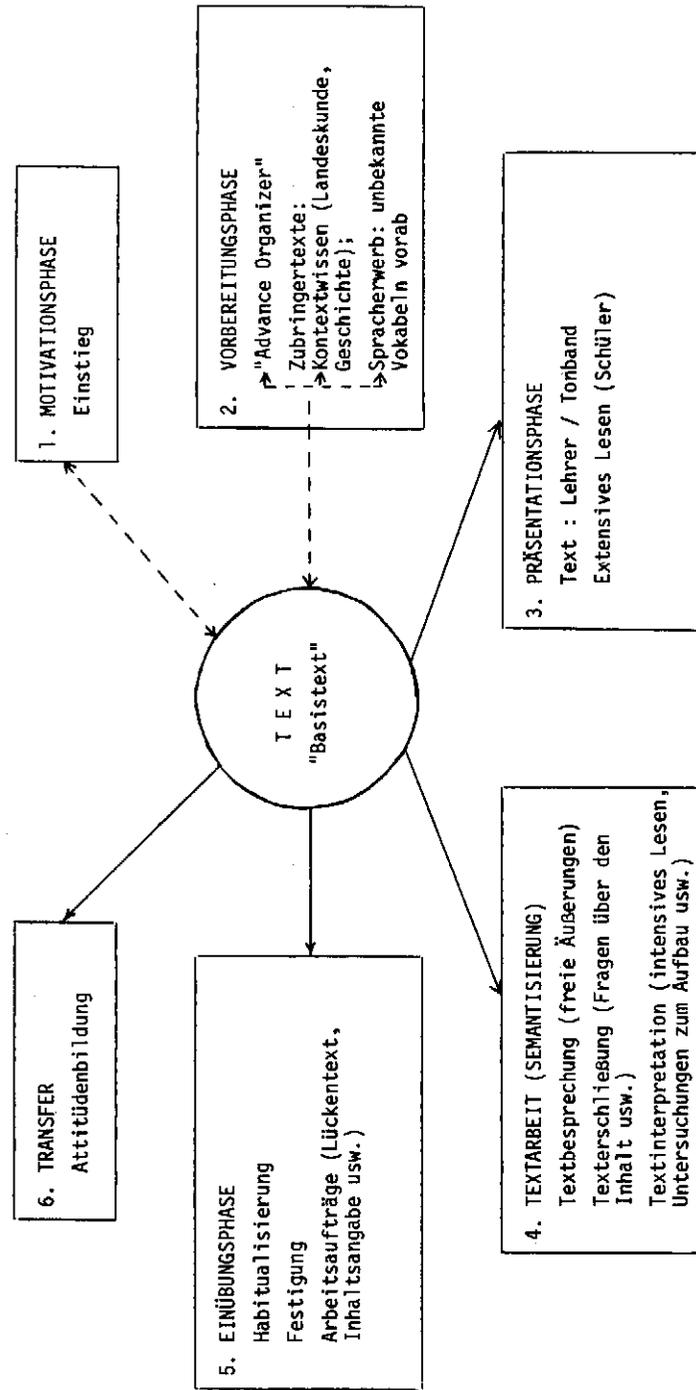
"Das ist eben das Schöne, denn dadurch läßt es
einen Stachel im Herzen zurück ..."29)

Man könnte Goethes Bemerkung auch auf viele Texte in Pratz-Thiel beziehen; mit dem metaphorischen "Stachel" tangiert sie gerade die Intention der Kurzgeschichte, nämlich zu irritieren und den Leser durch ihre Offenheit betroffen zu machen. So läßt sie auch "einen Stachel im Herzen" zurück. Hier aber entstünde nun die Chance, daß diese Texte über den Zuwachs an Sprachkenntnis hinaus bei dem Schüler auch neue Einsichten, vielleicht veränderte Einstellungen oder zumindest aber ein Nachdenken über das Anliegen des Autors bewirken könnten. Solch eine fruchtbare Begegnung mit dem Text herbeizuführen, kann eine "schöne" Aufgabe für den Lehrer sein.

Es wäre auch zu wünschen, daß Lehrer sich immer wieder "anstacheln" ließen, die Grundlagen und die Praxis ihres fremdsprachigen Literaturunterrichts neu zu bedenken.

KURZGESCHICHTEN IM UNTERRICHT

Schema der UNTERRICHTSPHASEN



ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. die vom DAAD herausgegebene Broschüre: "DAAD - Materialien zur Landeskunde 3/4, Dezember 1982", die der Nachkriegszeit gewidmet ist und auf den ersten Seiten Aufnahmen zerstörter deutscher Städte, der Flüchtlingstrucks, der Notunterkünfte, der Trümmerfrauen in Berlin und der 'Hamsterzüge' bringt. Auch der Begleittext mit den eingeblendeten Erlebnisberichten vermittelt ein anschauliches Bild dieser Schreckenszeit.
(Anschrift des Deutschen Akademischen Austauschdienstes: DAAD, Kennedy - Allee 50, 5300 Bonn - 2)
- 2) Heinrich Böll: Die Stimme Wolfgang Borcherts. In: Heinrich Böll. Erzählungen, Hörspiele, Aufsätze. Köln: Kiepenheuer und Witsch 1961, S. 354-355.
- 3) Pratz-Thiel enthält leider keine der berühmten Kurzgeschichten Borcherts. ("Nachts schlafen die Ratten doch" und "Die drei dunklen Könige" sind in der für 1985 am Kap vorgeschriebenen Anthologie "Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert" hrsg. von Klaus von Delft enthalten.) Borcherts Kurzgeschichte "Schischyphus" (Pratz-Thiel, S. 104-114) spiegelt nicht die Erfahrung der Trümmerwelt wider.
- 4) Manfred Durzak: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen. Stuttgart: Reclam 1980, S. 13.
- 5) Ebd. S. 13 f.
- 6) Hans Dieter Schäfer: Die nichtfaschistische Literatur der jungen Generation. In: Die deutsche Literatur im dritten Reich, hg. von Horst Denkler und Karl Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976, S. 490 f.
- 7) Ludwig Rohner: Theorie der Kurzgeschichte. Wiesbaden: Athenaion 1976, S. 57-60.
- 8) Robert Ulshöfer: Unterrichtliche Probleme bei der Arbeit mit der Kurzgeschichte. In: DU 10(1958) Heft 6, S. 9.
- 9) Hans-Jürgen Skorna: Die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit im Unterricht. Ratingen 1967.
Paul Nentwig: Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Braunschweig: Westermann, 1967.
Wolfgang Salzmann: Stundenblätter. Kurzgeschichten für die Sekundarstufe I. Stuttgart 1978 (Klett/Schulpraxis).
Josef Donnenberg: Bevorzugte Gattungen I : Kurzgeschichte, Reportage, Protokoll. In: Walter Weiss u.a. Gegenwartsliteratur. Stuttgart 1973. S. 78-93 (Urban Tb 162).
Doris Marquardt: Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht. In: Erich Wolfrum (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2. Band: Literaturdidaktik. Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1980, S. 583-605.

- Auf einige dieser Untersuchungen weist auch Klaus Menck hin in seinem Aufsatz: Siegfried Lenz "Das Wrack and other stories". In: DUSA 8 (1977), Heft 1, S. 7-11).
- 10) Vgl. Marquardt (Anm. 9), S. 601. Sie fordert daher - zu Recht - kommentierte Textsammlungen und Materialien.
 - 11) Ruth Kilchenmann: Die Kurzgeschichte. Formen und Entwicklung. Kohlhammer 1975, S. 16.
 - 12) Hans Bender: Ortsbestimmung der Kurzgeschichte. In: Akzente 9, (1962) S. 207.
 - 13) Klaus Doderer: Die Kurzgeschichte in Deutschland. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt 1973. Nachdruck der ersten Ausgabe 1953).
 - 14) Ludwig Rohner: Theorie der Kurzgeschichte (Anm. 7).
 - 15) Vgl. Anm. 10.
 - 16) In der "Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden" aus dem Jahre 1941 heißt es:
 1. Juden, die das sechste Lebensjahr vollendet haben, ist es verboten, sich in der Öffentlichkeit ohne einen Judenstern zu zeigen.
 2. Der Judenstern besteht aus einem handtellergroßen, schwarz ausgezogenen Sechsstern aus gelbem Stoff mit der Aufschrift 'Jude'. Er ist sichtbar auf der linken Brustseite des Kleidungsstückes fest aufgenäht zu tragen."
 Quelle: Fragen an die Deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte, Entscheidungen von 1800 bis zur Gegenwart. Hrsg.: Deutscher Bundestag, Bonn, 1977, S. 338 f.
 - 17) Vgl. die Materialien zur Landeskunde des DAAD (Anm. 1).
 - 18) Walter Höllerer, zitiert nach Marquardt (Anm. 10), S. 597.
 - 19) Vgl. auch die Interpretation der Kurzgeschichte in dem Lehrerheft zum Klett Lesebuch A9, S. 10 f.
 - 20) Vgl. Rohner (Anm. 7), S. 170-182. Unter dem Begriff "Zwischenland" subsumiert Rohner viele Eigenschaften der Kurzgeschichte: ihre "Todesnähe", die Tatsache, daß sich in ihr verschiedene Wirklichkeiten durchdringen: Erinnerung, erlebte Gegenwart, Traum.
 - 21) Zitiert nach Durzak (Anm. 4), S. 16.
 - 22) Alois Wierlacher (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache Bd. 1 + 2. München: Fink 1980.
 - 23) Bernd Kast: Jugendliteraturdidaktik "Deutsch als Fremdsprache". Ein Leitfaden mit didaktischen Modellen. Manuskript o.J. Den Hinweis auf das Buch verdanke ich Silvia Skorge. Die Lernzielbeschreibung ist nachzulesen S. 33-48.
 - 24) Vgl. auch Dietrich Krusche: Die Kategorie der Fremde. In: A. Wierlacher 1980, 46-56.
 - 25) Vgl. dazu Jochen von Lang: Das Eichmann Protokoll. Berlin: Severin und Siedler 1982, S. 171.

"Chronist: Am 27. Mai 1942 wurde in Prag der Stellvertretende Reichsprotektor und Chef des Reichssicherheitshauptamtes SS-Obergruppenführer Reinhard Heydrich durch ein Bombenattentat so schwer verletzt, daß er acht Tage später starb. Die Attentäter waren emigrierte Tschechen, die vom britischen Geheimdienst für diese Aufgabe ausgebildet und mit Fallschirmen in ihrer Heimat abgesetzt worden waren. Bei Vernehmungen durch die Gestapo stellte es sich heraus, daß aus dem Bergarbeiterdorf Lidice, westlich von Prag gelegen, dem Kreis der Attentäter in England Informationen geliefert worden waren. Als Vergeltung und zur Abschreckung befahl Hitler, alle männlichen Einwohner Lidices zu erschießen, alle Frauen in Konzentrationslager zu stecken, alle Kinder "zu sammeln und, soweit eindeutschungsfähig, an SS-Familien im Reich zu geben. Der Rest wird einer anderen Erziehung zugeführt." Die Ortschaft wurde niedergebrannt. Die Mauern dem Erdboden gleichgemacht. Von Exekutionskommandos ermordet wurden 199 Männer, 191 Frauen kamen hinter den Stacheldraht von KZs. 16 Kinder wurden als zur Eindeutschung geeignet befunden, 93 Kinder kamen in ein Lager im Wartegau, wo in Posen der radikalste aller Gauleiter mit despotischer Härte regierte. Nur 16 Kinder und 143 Frauen waren nach Kriegsende noch am Leben."

"Das Eichmann Protokoll" bringt hervorragendes Hintergrundwissen zur Thematik der Judenverfolgung (z.B. zur 'Erdlösung' laut Beschluß der Wannsee-Konferenz S. 82-85, an der Eichmann als Protokollant teilnahm), auch zur Zigeunerdeportation (S. 175f). Eichmann, der den Transport der Juden in die KZs und die Gaskammern zu organisieren hatte, war ein empfindungsloser, bürokratisch zuverlässiger Arbeiter. "Er erledigte seine Arbeit am Schreibtisch und schickte Millionen in den Tod. Dem Bürokraten Eichmann fehlten Gefühl und Phantasie, um das Leiden, das er organisierte, zu ermessen. Als er von seinem Verhöroffizier Less erfuhr, daß sein Vater ebenfalls in einem Vernichtungslager getötet worden war, fand er dies "entsetzlich". Aber er fühlte sich auch hier nur bedingt schuldig..." (Jochen von Lang im Vorwort, S. 7)
 - 26) Vgl. die einschlägige Literatur zum Lesen, die B. Kast 1980, 558-560 anführt.
 - 27) Vgl. die folgenden Vergleichspaare im extensiven und intensiven Lesen:

EXTENSIVES LESEN	INTENSIVES LESEN
Erfassen des Wesentlichen; Nebensächliches und Details werden vernachlässigt.	Erfassen des Ganzen; der Text muß vollständig erfaßt werden.
Nur die sprachlichen Elemente werden rezipiert, die Träger relevanter Informationen sind.	Alle sprachlichen Elemente werden, weil sie relevante Informationen enthalten, rezipiert.

Übersetzungsarmes bzw.
-loses Erfassen des Textes.

Übersetzendes Lesen ...

Nur das unbekannte Wortma-
terial wird semantisiert,
das kontextrelevant ist.

Unbekanntes Wortmaterial muß
vollständig und exakt seman-
tisiert werden.

Große Redundanz läßt In-
ferenz zu...
(B. Kast 1980, 541)

geringe Redundanz erschwert
bzw. verhindert Inferenz...

28) Kast o.J., 171-174, nennt folgende Strategien:

1. Erweiterung des potentiellen Wortschatzes
 - 1.1 Nutzung der Verwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache; (Viele gemeinsame Wörter in Afrikaans-Deutsch);
 - 1.2 Kenntnis der Bedeutung von deutschen Präfixen (ver-, ent-), Suffixen (-los, -bar) und Wortstämmen;
 - 1.3 Kenntnis der Regeln der Wortbildung; Morphemanalyse z.B. reit- (Reiter, das Reiten, reiten, Reitpferd, reiterlos)
2. Fähigkeit, aus dem Kontext Wörter zu erschließen (Inferenz);
3. Fähigkeit, mögliche Hypothesen über die Bedeutung des Wortes zu bilden; Anweisung: Versuche das Wort zu raten! Denkst du, daß du richtig geraten hast? Lies noch einmal! Bist du sicher, daß du richtig geraten hast? (174-175)

29) Zitiert nach Rohner (Anm. 7), S. 85.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Literatur zur Kurzgeschichte

- Bender, Hans: Ortsbestimmung der Kurzgeschichte. In: Akzente 9(1962).
- Doderer, Klaus: Die Kurzgeschichte in Deutschland, Darmstadt 1973.
- Donnenberg, Josef: Bevorzugte Gattungen I: Kurzgeschichte, Reportage, Protokoll. Stuttgart: Urban Tb 162 1973, S. 78-93.
- Durzak, Manfred: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenporträts, Werkstattgespräche, Interpretationen. Stuttgart: Reclam 1980.
- Marquardt, Doris: Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht. In: Erich Wolfrum (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd 2, Burgbücherei Schneider 1980, S. 583-605.
- Menck, Klaus: Siegfried Lenz: "Das Wrack and other stories". Lehranalysen für den südafrikanischen Deutschunterricht. In: DUSA 8(1977)1, S. 7-11.
- Nentwig, Paul: Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Braunschweig: Westermann 1967.
- Rohner, Ludwig: Theorie der Kurzgeschichte. Wiesbaden: Athenaeon 1976.
- Kilchenmann, Ruth: Die Kurzgeschichte. Formen und Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer 1975
- Salzmann, Wolfgang: Studienblätter. Kurzgeschichten für die Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett 1978.
- Skorna, Hans-Jürgen: Die Kurzgeschichte der Nachkriegszeit im Unterricht. Ratingen 1967.
- Ulshöfer, Robert: Unterrichtliche Probleme bei der Arbeit mit der Kurzgeschichte. In: DU 10(1958)6, S. 9..

2. Literatur zur Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

- Duhamel, Roland: Zum Einsatz literarischer Texte im fremdlichen Deutschunterricht S II - Stufe. In: A. Wierlacher 1980, 523-535,
- Göhring Heinz: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher 1980, 71-91
- Hunfeld, Hans: Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik. In: A. Wierlacher 1980, 505-519.
- Kast, Bernd: Jugendliteraturdidaktik "Deutsch als Fremdsprache". Ein Leitfadens mit didaktischen Modellen. Manuskript o.J.
- ders. 1980: Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: A. Wierlacher 1980, 536-561.

- Kußler, Rainer: Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika. In: DUSA 5/14,1.
- ders.: Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde. In: A. Wierlacher 1980, 469-485.
- Krusche, Dietrich: Die Kategorie der Fremde. In: A. Wierlacher 1980, 47-56.
- Piepho, Hans-Eberhard: Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht. Versuch der Rehabilitation einer vernachlässigten Fertigkeit. In: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts. München 1974, S. 9-20.
- Weinrich, Harald: Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie. In: Die Neueren Sprachen 82(1983) 200-216.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) 1980: Fremdsprache Deutsch. Band 1 und 2, München: Wilhelm Fink 1980.
- Wierlacher, Alois: Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigma-wechsel internationaler Germanistik. In: Wierlacher 1980 9-27.
- ders.: Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: A. Wierlacher 1980, 147-166.
- ders.: Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: A. Wierlacher 1980, 315-339.
- Schmidt, Siegfried: Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher 1980, 520-524
- Skorge, Silvia: Grammatik: Integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts? - Ja, aber wie? In: DUSA 14(1983) Heft 2 1-20.
3. Sonstige Literatur
- Böll, Heinrich: Erzählungen, Hörspiele, Aufsätze. Köln 1961
- DAAD - Materialien zur Landeskunde 3/4, Dezember 1982
- Fragen an die Deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte und Entscheidungen von 1800 bis zur Gegenwart. Deutscher Bundestag (Hrsg.) Bonn 1977.
- Lang, Jochen von: Das Eichmann Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. Berlin: Severin und Siedler 1982.
- Pratz, Fritz / Thiel, Hans (Hrsg.): Deutsche Kurzgeschichten, Diesterweg 1975⁶.
- Riley, Pamela: Improving Reading Comprehension. In: English Teaching Forum. Special Issue: The Art of TESOL. Part 2, 13/1975, S. 198f.
- Schäfer, Hans Dieter: Die nichtfaschistische Literatur der jungen Generation. In: Die deutsche Literatur im dritten Reich, Hrsg.: Horst Denkler und Karl Prümm. Stuttgart: Reclam 1976, S. 490f.

Rezensionen

Walter Lohfert: KOMMUNIKATIVE SPIELE FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. SPIELPLÄNE UND MATERIALIEN FÜR DIE GRUNDSTUFE. München : Hueber 1982. 158 S. DM 32.-

Als eine der Grundorientierungen im Fremdsprachenunterricht wird z.Z. die emotional-musische angesehen, zu der u.a. gehört, daß Lieder, Rollen- und Gesellschaftsspiele verstärkt in den Unterricht einbezogen werden. Diese Tendenz fördert erfahrungsgemäß durch Paar-, Gruppen- oder Klassenarbeit die Interaktion und die Motivation der Lernenden, seien es Jugendliche oder Erwachsene: Spiel und Spaß als Übungsform ist aus dem kommunikativ angelegten Unterricht nicht mehr wegzudenken.

Die sehr reichhaltige Sammlung von Spielen für den Deutschunterricht "Mit Spielen Deutsch lernen" von Anne Spier erschien 1981 im Scriptor Verlag und ist seither eine Fundgrube für jeden Deutschlehrer.

Ende 1982 veröffentlichte W. Lohfert dann eine Spielsammlung unter dem oben angegebenen Titel.

Zielgruppe sind ältere Schüler und Erwachsene in Anfängerkursen Deutsch als Fremdsprache. Für sie sind 62 Spiele zusammengestellt, die in 6 Spielgruppen untergliedert sind.

Einfache Kartenspiele	(10)
Quartettspiele	(12)
Quizspiele	(3)
Rollenspiele	(11)
Handlungsspiele	(15)
Geschichtenspiele	(11 Bilder-, Fortsetzungsgeschichten)

Zu einem jeweils gegebenen Spielplan gehören der (sprechende) Titel, Spieldauer, Sozialform (Plenum, 2 Großgruppen, Partnergruppen etc.), Redeabsichten, Redemittel, Material, Grammatik, Wörter und Spielbeschreibung mit praxisnahen Anmerkungen. Wer sich schnell einen Überblick verschaffen will, welche Spiele am besten zu bestimmten Themen und Situationen passen, zu Sachfeldern,

Sprechakten oder zum Üben bestimmter grammatischer Strukturen, kann im Register am Ende des Buches nachschlagen. Praktische Hinweise zur Auswahl, Herstellung der Spielmaterialien, Verfügbarmachung der Redemittel und Gruppenbildung, selbst zur Auswertung und Aufbewahrung der Spiele werden gegeben: eine sehr gut erklärte, übersichtlich angelegte Sammlung, die vor der Veröffentlichung erprobt wurde. Billig ist sie nicht (DM 32,-), hat aber den Vorteil, daß alle Materialien kopiert werden dürfen, wie ausdrücklich vermerkt ist (S. 12). Im Unterricht an Schule und Universität sollte für Spiele als Übungsform Zeit gefunden werden, besonders für kommunikative Spiele, wie sie von Lohfert gesammelt und präsentiert wurden.

Silvia Skorge

THEMEN (Hueber 1983/4)

Zusätzliche Bemerkungen zur Rezension in DUSA 1/84, S. 9 - 14

Da mir jetzt mehr "Bausteine" zum Lehrwerksystem THEMEN vorliegen, nämlich

- das Lehrerhandbuch zum Kursbuch 1
- die entsprechenden Arbeitsbücher Inland und Ausland
- 1 Cassette

möchte ich noch einmal, wie bereits in DUSA 1/84 erwähnt, auf das neue Lehrwerk eingehen.

Das Lehrerhandbuch enthält auf 174 Seiten eine ausführliche Darstellung der Konzeption des Lehrwerks (S. 7-39), die exemplarische Darstellung einer Lektion (40-56), Zusammenfassung der allgemeinen Hinweise für den Unterricht (57-63), Hinweise und Erklärungen zur ersten Unterrichtsstunde und zu allen Lektionen, die als "Anregungen" gekennzeichnet und zu denen jeweils Vorschläge zu alternativem Vorgehen gemacht werden. Als Abschluß ist eine Übersicht über die Lernziele gegeben.

Der Titel THEMEN, so wird klar, ist programmatisch, denn Themen, die elementaren Lebensfunktionen entsprechen, stellen das lektionskonstituierende Prinzip dar, das die Texte inhaltlich zusammenhält (vgl. S. 10): "Durch Themen lassen sich linguistische Lernziele inhaltlich zusammenfassen. Das gilt vor allem für den Wortschatz, der so in Wortfeldern geordnet werden kann und damit erst übbar und gezielt lernbar wird" (11).

Über eine situative Sprech- und eine grammatische Sprachkompetenz hinaus wird eine Sprachhandlungskompetenz angestrebt, was Berücksichtigung bestimmter Textsorten und Interaktionsformen erfordert und sich nicht nur auf Dialog und Gespräch beschränkt. Dazu ist ein Wortschatz erforderlich, der über den immer wieder in die Schußlinie der Kritik geratenden Grundwortschatz hinausgeht. Ein Grundwortschatz und besonders ritualisierte Sprechhandlungen wie begrüßen, sich bedanken, sich verabschieden u.ä. erleichtern zwar den Einstieg in die Sprache und die Kontaktaufnahme mit ihren Sprechern, gestalten das Repertoire des Produktiven - auch oder gerade für Test- und Prüfungszwecke - übersichtlich und überschaubar. Bei fortschreitendem Lernen und erweiterter Lek-

türe jedoch, bei Berichten eigener Erlebnisse, bei Meinungsäußerungen, Stellungnahmen u.ä. ist die zu verwendende Sprache nicht mehr so vorgezeichnet, voraussagbar, meßbar wie bei festgefügt Redemitteln in bestimmten Situationen. Diese "abgemessene" Art des sprachlichen Reagierens kann nicht das Endziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Eine freiere, fantasievollere, man könnte sagen emanzipierte Organisation von Redemitteln und -wendungen, die man anstrebt, kann nur auf dem Erwerb eines größeren Wortschatzes und der Beherrschung wichtiger grammatischer Strukturen basieren. Auf beides legen die Verfasser von THEMEN wert in ähnlicher Weise wie die von SPRACHKURS DEUTSCH von Diesterweg.

Was die linguistische Progression betrifft: Die vier verschiedenen linguistischen Lernziele Grammatik, Pragmatik, Lexik, Semantik werden als gleichberechtigt behandelt angesehen.

Bei den Fertigkeiten wird eine leichte Verschiebung zugunsten des Lesens angestrebt, es soll genau so gründlich wie Sprechen und Hören geübt werden. Übungen zur Ausbildung bestimmter Fertigkeiten nehmen von einer für sie charakteristischen Textsorte ihren Ausgangspunkt, leiten dann aber oft zu einer Kombination von Übungen für andere Fertigkeiten über. Ein Beispiel: In Lektion 8 mit dem Thema "Stadt und Verkehr" ist im Kursbuch ein ausführliches Reiseprojekt über ein Ostseebad als Leseübung, dem ein Prospekt über Busfahrten, -reisen und Stadtrundfahrten in Hamburg vorausgeht, wozu auf der Kassette eine Stadtrundfahrt aufgezeichnet ist, bei der ein "echt" Hamburger Reiseleiter vom Bus aus Hamburger Sehenswürdigkeiten erklärt (geschriebener Text im Lehrerhandbuch). Abbildungen und gesprochener Text sind im Anschluß daran geschickt für zusätzliche Übungen verbunden, die Sprechen und Schreiben fördern.

Abgesehen von hamburgisch gefärbter Umgangssprache werden auf der Kassette Szenen mit Sprechern aus Köln und Bayern, auch "Kosthörproben" aus Österreich und der Schweiz geboten. Dies zur didaktischen Konzeption. Zur methodischen wird im Lehrerhandbuch angeführt, daß auf die starre Abfolge der Phasen Präsentation, Erklärung, Übung, Anwendung verzichtet wird; stattdessen die begrüßenswerte Neuerung:

- Vorbereitungsphase anhand der Collage im A-Teil, in die die Lerner aktiv miteinbezogen werden (also eine sehr lernerorientierte Lösung der Vorentlastung).

Darauf folgen:

- Textarbeitsphase (mit Texten und Übungen)
- Übungs- und Anwendungsphase (mit Übungen und freien Aufgaben), wobei bei jeder Phase Erklärungen möglich sind.

Es geht immer darum, den Gebrauch von Redemitteln im Textzusammenhang und unter komplexen Situationsbedingungen zu üben. Dieses im Kursbuch durchgehaltene Prinzip wird als kommunikativ-synthetische bezeichnet im Unterschied zum analytisch-korrektiven, das für das Arbeitsbuch gelte, d.h. Bildung und Bedeutung einzelner Sprachmittel bewußt zu üben. Die kommunikativen Übungen des Kursbuches sind nur im Unterrichtszusammenhang durchzuführen, die Übungen zu Bildung und Bedeutung sprachlicher Mittel im Arbeitsbuch können als Hausarbeit gemacht werden, da ein Schlüssel zu allen Übungen vorhanden ist. Sie gliedern sich in

- Wortschatzübungen (WS)
- Grammatikübungen (GR)
- Bedeutungsübungen (BD)
- Schreibaufgaben (SA) (weniger häufig)

Die Übungen in den Arbeitsbüchern (wie die im Kursbuch) sind m.E. sehr gut zusammengestellt, sinnvoll, originell. Ich gebe Beispiele zum schwierigen Kapitel des Einübens der Possessivartikel und des Memorisierens idiomatischer Willkür:

3. Ihr... tut weh. Was sagen Sie?

	Ich habe...	Mein(e)...	Ich habe Schmerzen...
Kopf	<i>Kopfschmerzen.</i>	<i>Kopf tut weh.</i>	<i>—</i>
Bein	<i>—</i>	<i>Bein tut weh.</i>	<i>im Bein.</i>
Nase			
Ohren			
Rücken			
Zähne			
Fuß			
Auge			
Knie			
Bauch			
Hand			
Schulter			

B1
WS

5. Was paßt zusammen?

	a) mein Medikament	b) seine Nase	c) mit euren Füßen	d) ihre Zähne	e) ihre Hand	f) in unserem Haus	g) mit eurem Auto	h) in ihrem Garten	i) dein Arzt	j) mein Geburtstag	k) ihre Kassetten	l) auf Ihrem Radio	m) in unserer Stadt	n) eure Kamera	o) ihr Medikament	p) unsere Bücher	q) in eurem Urlaub	r) unter seinem Stuhl	s) ihre Tasche	t) mit meinem Fuß	u) in unserer Wohnung	v) deine Bücher	
A ich	X																						
B du																							
C Sie																							
D er (Uwe)																							
es		X																					
man																							
E sie (Maria)																							
F wir																							
G ihr																							
H sie																							
I Sie																							

28

Die Übungsteile sind in den Arbeitsbüchern für das In- und Aus-land gleich. Ein Unterschied besteht nur in den 1-3 Seiten umfassenden Leseteilen, den sog. Magazinteilen, die für das Inland handlungsbezogen, für das Ausland informationsbezogen sein sollen, d.h. bei einem Thema Auto, Autokauf, Verkehr z.B. sind für einen Inlandler Textsorten wie Anzeigen, Formulare, Gesetze, Anweisungen u.ä. wichtig, für einen im Ausland Deutsch Lernenden dagegen Wissenwertes über diesen Themenkreis anhand von Artikeln, Berichten, Statistiken usw., z.T. auch literarischen Texten.

Zusammenfassend könnte man vielleicht fragen:

Was ist anders oder neu in THEMEN, was ist auch in THEMEN, und was fehlt? Dies mein Eindruck:

Auch in THEMEN:

- der über den Grundwortschatz erweiterte Wortschatz, der nicht nur in Alltagssituationen hilft (ähnlich wie im SPRACHKURS DEUTSCH)
- illustrationsreiche Aufmachung, etwas unruhiges Layout wie DEUTSCH AKTIV, was nicht jedermanns Sache ist. Die Illustrationen sind aber im allgemeinen delikater als in DEUTSCH AKTIV, farbenfreudiger. Die Fotos sind sogar sehr gut. Ich kenne

kein anderes so farbenfreudiges Lehrwerk!

- ein sehr variiertes und gut durchdachtes Übungsangebot wie im SPRACHKURS DEUTSCH
- ein umfangreiches System (wie BNS)

Es fehlen in THEMEN:

- Übungen zur Phonetik, Intonation, die im SPRACHKURS DEUTSCH von Wängler in sehr gewissenhafter und, wie ich glaube, nützlicher Weise gestaltet wurden.
- Informationen über die anderen deutschsprachigen Länder. Ich nehme an, das wird in THEMEN 2 und 3 nachgeholt (THEMEN 2 soll übrigens im Mai 1984 erscheinen).

Was ist neu bzw. anders als in den anderen genannten Lehrwerken?

- der seit DEUTSCH AKTIV kommunikativ-synthetische Ansatz ist klarer noch als in SPRACHKURS DEUTSCH um die sehr überlegte analytisch-korrektive Dimension erweitert;
- die Referenzgrammatik ist deutlicher herausgestellt als im z.B. GRUNDKURS DEUTSCH, und zw. im morphologischen Teil m.E. sehr gelungen, was Terminologie und Darstellung (signalgrammatisch!) betrifft, der Teil der syntaktischen Strukturen ist im Ansatz sehr gut, in der Ausführung etwas verwirrend, hier könnte m.E. noch eine einleuchtendere, übersichtlichere Form gefunden werden;
- der Anreiz zum Sprechen durch die Collage des A-Teils jeder Lektion ist ein sehr lernerorientierter Einstieg, der sehr motivierend wirken müßte;
- wirklich kombinierte Übungen, also interessante und geschickte Verbindungen von Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibübungen, ein Abrücken vom Lehrbuchhaften;
- im C-Teil das Sprachspiel, der Ulk, der zur Methode wird, z.T. wirklich amüsant, doch nicht immer gelungen (Beispiel: Traumurlaub, S. 77);
- das unterschiedliche Übungsbuch für das Ausland.

Am besten findet man natürlich die Vor- und Nachteile eines Lehrwerks heraus, wenn man selbst damit unterrichtet. Diese Erfahrung fehlt mir. Einige Kollegen an der Universität Westkapland

haben im Anfängerkursus einzelne Lektionen erprobt und waren mit dem Ergebnis sehr zufrieden. Es läßt sich denken, daß der Unterricht mit THEMEN interessant und abwechslungsreich gestaltet werden kann in dem Maße, wie das mit einem überregionalen Lehrwerk möglich ist. Meistens stimmt man, je nach der Wahl, die man trifft, mit linguistischem und didaktischem Konzept überein, das Problem bleibt in vielen Fällen die Auswahl und der Umfang der Lesetexte, die, entsprechend der Ausgangssprache und den Interessen der Lernergruppe, ergänzt werden müssen.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den kürzlich in Zielsprache Deutsch 4/83, 14-21 erschienen Aufsatz von Rösler aufmerksam machen:

"Was kann die Lehrmaterialanalyse für die Adaptation von DaF-Materialien vor Ort leisten?" In diesem Aufsatz beklagt der Verfasser, daß "die Bedeutung von Adaptationen von Lehrmaterial für einen lernergerechteren FSU noch vielfach vernachlässigt und als Bestandteil der DaF-Lehreraus- und Fortbildung nicht entsprechend bedacht" wird. Adaptationsbereitschaft ist zu wecken, Adaptationsfähigkeit zu lehren. Wo wird das systematisch und kompetent bisher getan?

Und selbst wenn ein geübter Lehrer geschickt und kundig auswählen, adaptieren und ergänzen kann, so bleibt immer noch das Problem, ob er nicht - um ein Modewort zu gebrauchen - zu lehrerzentriert handelt und urteilt. Was also fehlt, meint B. Latour, "und unbedingt in Angriff genommen werden müßte, ist eine Lehrwerkforschung, die nach den Auswirkungen eines bestimmten Lehrwerks auf bestimmte Lernerindividuen oder Lernergruppen fragt. Hierbei wären auch unbedingt die Lehrerurteile einzubeziehen. Interessant wären in diesem Zusammenhang auch das Benutzerverhalten des Lerner, z.B. die Frage ob er auf Lektionen zurückgreift, ob Vokabellisten und grammatische Appendices, soweit vorhanden, für ihn eine Rolle spielen oder ob er sein Lernverhalten strikt an der Steuerung des Lernprozesses durch den Lehrer orientiert. Vielleicht würden sich bei einer solchen empirischen Lehrwerk-Wirkungsanalyse doch Überraschungen hinsichtlich der Eignung von bestimmten Lehrwerken für bestimmte Lernergruppen ergeben". (LEHRWERKANALYSE. In: EINFÜHRUNG IN DAS STUDIUM DES FACHES DaF. R. Ehnert Hg. Frankfurt 1982, S. 102).

Hier bleibt noch viel zu tun übrig.

Silvia Skorge

STANDPUNKTE, TEXTE UND ÜBUNGEN FÜR DIE OBERSTUFE, DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Herausgegeben von Karl Heinz Bieler. München: Hueber 1984. ISBN 3-19-001330-6

Dieses Lehrbuch für den Fortgeschrittenenunterricht bietet aus fünf Themenbereichen eine Vielfalt an Materialien zur Förderung aller Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben). Zielgruppen sind die 11. und 12. Klassen der deutschen Schulen im Ausland, die die Prüfung zum Sprachdiplom der KMK ablegen wollen (fremdsprachige Schüler ab etwa 16 Jahren).

Da der Kontextualismus und die Pragmalinguistik die linguistische Grundlage des Lehrbuches bilden, läßt sich das Material darin zur Erweiterung und Ergänzung des Unterrichts, der auf ähnlich strukturierten Lehrwerken aufbaut, DEUTSCH AKTIV z.B., verwenden.

Wo Lehrwerke mit anderen didaktischen und methodischen Prinzipien gebraucht werden (Grammatik-Übersetzungsmethode, audiolinguale, bzw. audiovisuelle Methode), bietet das vorliegende Lehrbuch mit seinem Wortschatz und seinen Strukturen aus der gehobenen Umgangssprache zugleich einen Einblick in die alternative kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode und eine reichliche Auswahl aktueller Texte zur Ergänzung schon vorhandenen Stoffes. Das Buch enthält auch Wortschatz- und Grammatikübungen. Der Vorteil von STANDPUNKTE liegt darin, daß alles Arbeits- und Übungsmaterial in einem Buch vorhanden ist; der Lernende braucht deshalb keine sowohl unhandliche als auch teure Reihe von Leseheften, weiteren Lehrbüchern, Glossarien und Tonbändern zu kaufen. Für den Lehrer wird ein Lehrerheft geliefert, das methodische Vorschläge für den Unterricht enthält. Ein weiterer Vorteil des Lehrbuchs ist die Tatsache, daß es im landeskundlichen Inhalt nicht eng begrenzt ist und daher in vielen Ländern verwendet werden kann.

Die fünf Unterrichtsreihen, in die das Buch gegliedert wird, umfassen jeweils viele Textsorten, die dem Verständigungsanlass dienen. Zum Beispiel, im Anschluß an ein kleines Gedicht über "meine Stadt" von Josef Reding, gibt es eine Gesprächssituation in der Form erfundener Dialoge, die von zwei Partnern in der Gruppe der Klasse vorgespielt werden müssen. Man ist Angestellter

eines Touristikbüros in der eigenen Stadt. Man empfiehlt dem Touristen bestimmte Sehenswürdigkeiten. Der Partner spielt die Rolle eines Besuchers aus Deutschland und möchte nicht nur die üblichen Sehenswürdigkeiten sehen, sondern auch einiges, was Touristen normalerweise nicht kennenlernen. Dabei müssen Alter, Beruf und Interessen mitgeteilt werden.

Redemittel und Ausdrücke im Themenkreis werden angeführt. Die Sozialform der Partnerarbeit oder der Kleingruppenarbeit ist didaktisch sehr vorteilhaft, da sich dabei unterschiedliche Meinungen entwickeln, die ihrerseits diverse Sprechmotivationen (Fragen, Antworten, Vergleiche anstellen, Bedingungen angeben usw.) entstehen lassen.

Natürlich steht es dem Lehrer frei, je nach Bedarf neue benötigte Redemittel durch Gebrauch der Tafel, des Tageslichtprojektors, ausgewählter Zeitungsausschnitte usw. einzuführen. Zusätzlich zu den freien Dialogformen beim Üben und Anwenden der themengebundenen Redemittel gibt es dann noch Einsetzübungen, das Ausfüllen von Lückentexten und Zuordnungsübungen.

Neben den dialogischen und sonstigen Sprechübungen bieten die Themenlektionen auch Schreibübungen. So z.B. verlangt der Themenkreis "In der Stadt leben" die Beschreibung eines Hochhauses im Anschluß an einen vorgegebenen Text über ein Hochhaus. Weiter müssen die Phantasievorstellungen der im Text erwähnten Hauptfigur schriftlich analysiert und erörtert werden.

Bezogen auf bestimmte themengebundene Verständigungsanlässe vermittelt das Lehrbuch auch die Bewußtmachung morphologischer und syntaktischer Gesetzmäßigkeiten in Form von grammatischen Erklärungen traditioneller Art. Der Themenkreis "In der Stadt leben", zum Beispiel, enthält eine Erklärung der trennbaren Verben "anregen" und "aufregen" + Akkusativ. Danach folgt ein Lückentext bei welchem im eher strukturalistischen Sinne die Sprechfertigkeit durch Nachahmung und Einüben von vorgegebenen Sprachmustern entwickelt wird.

STANDPUNKTE ist somit nach den didaktischen und methodischen Prinzipien Themenorientierung und Handlungsorientierung aufgebaut.

Erfahrungsstrukturen bei den Lernenden bilden den Ausgangspunkt zur Themenorientierung, zum Beispiel das Stadtleben. Authentische Textsorten (zum Beispiel "Der paranormale Mensch" von André Sonnet in der Unterrichtsreihe "Der sechste Sinn") leiten die Sprechhandlungsübungen ein. Dabei gibt es eine Vielfalt von methodischen Übungsformen: classroom discourse, Rollenspiel, Simulation und Planspiel, Partner- und Gruppenarbeit, und die Unterscheidung von diskursivem und partnerbezogenem Sprechen.

Das Buch ist für den Gebrauch im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache sehr geeignet.

Ian Drennan

In sy voorwoord wys die outeur op die dringende behoefte aan " 'n ge-koördineerde, oorsigtelike en insiggewende vakdidaktiese werk " oor die onderrig van Duits as vreemde taal in die Republiek van Suid-Afrika. Dit is dan juis met dié omvangryke handleiding dat Smith uitmuntend in hierdie behoefte voorsien.

Hierdie boek werp op 'n omvattende wyse lig op 'n baie belangrike aspek van Duitsonderrig, naamlik die ontwikkeling van leesvaardighede in Duits as vreemde taal. Die indrukwekkende bronnelys getuig van grondige navorsing oor leesvaardigheid in sy breedste verband.

Smith sien die doel van die ontwikkeling van die leesvaardigheid nie bloot as 'n basiese taalvaardigheid nie, maar ook as 'n opvoedingsmiddel. Die twee hoofkomponente van hierdie werk is dan ook opvoeding tot die effektiewe lees van Duitse literatuur in sy breër vorm en 'n opvoeding deur die Duitse literatuur.

In hoofstuk I word die belangrikheid van lees in die algemene opvoedkundige proses beklemtoon asook die prominensie wat lees met betrekking tot die algemene doelstellings van vreemdetaalonderrig behoort te kry. Vervolgens word die leeshandeling self breedvoerig bespreek asook die rol wat die leeshandeling speel met betrekking tot die aanleer van die grammatika van 'n vreemde taal. Smith meen in hierdie verband dat alhoewel die Oudio-Linguale Metode deur sekere mense tot taal verwerp word en andere weer die kognitiewe benadering as die enigste aanvaarbare metode beskou, beide benaderings elemente besit wat met sukses in die geval van vreemdetaalonderrig aangewend kan word.

Tekortkominge by lees, ook bekend as leesuitvalle, geniet hier ook aandag. Alhoewel meer leesuitvalle reeds uit die ortodidaktiek bekend is, word net drie van hulle hier bespreek. Gesien in die lig van die volledigheid van hierdie werk val dit ook op dat geen praktiese wenke met betrekking tot die remediëring van hierdie leesuitvalle gegee word nie.

Hoofstuk II bied ons 'n ander perspektief op lees, naamlik dié van sy verhouding tot die gesproke woord. Smith beklemtoon die feit dat ons in hierdie situasie met die jeugdige leser te doen het, wat, alhoewel hy in 'n besondere ontwikkelingsstadium is, 'n menslike wese bly en ook dat die mens as leser alleenlik goed begryp word indien hy as 'n wese wat oor taal beskik, beskou word omrede lees 'n direkte uitvloeisel van

die mens se taalvermoë is. Die vraag word vervolgens gestel in watter mate die vreemde taal nie alleen 'n kommunikasiemedium word nie, maar ook 'n waardeur die spreker uitdrukking aan sy gevoelens kan gee en ook 'n middel word wat hom in staat stel om sy wêreld te beheers. Die antwoord op hierdie vraag lê opgesluit in die feit dat die wyse asook die vlak waarop die vreemde taal aangewend word, bepalend is ten opsigte van die mate waardeur die vreemde taal die mens in staat kan stel om die wêreld beter te begryp en sy omgewing beter te beheers.

Daar word kortliks gewys op die voor- en nadele wat die geskrewe woord bo die gesproke het en omgang met die geskrewe woord in boekvorm in teenstelling tot koerante en tydskrifte word uitgelig. Die leesbelevens van fiksie word kortliks vergelyk met werklikheidsbelevens en ook reseptiwiteit word uitvoerig bespreek.

In hoofstuk III geniet leesmotiewe, lesertipes en leesmotivering aandag. In die geval van algemene leesmotiewe word die doel met lees in vreemdetaalonderrig beklemtoon, maar daar word ook tereg daarop gewys dat die leesvoorkeure wat 'n volwassene toon reeds in sy kinderjare gevestig word. 'n Baie belangrike punt wat Smith in hierdie verband uitlig, is die volgende: "Indien tienderjariges gedurig slegs van die soort leesstof wat die onderwyser en die onderwysowerheid dink hulle moet lees, voorsien word, sal dit in baie gevalle met dwang gepaard moet gaan". Dit sal 'n totale afkeer in lees by leerlinge tot gevolg hê.

Smith onderskei drie basiese leesbehoefes, naamlik om die wêreld om ons te begryp, om ons in staat te stel om die buitewêreld te oorwin sodat ons ons na willekeur daarvan kan bevry, en die derde wat nou verbonde is met die ontvlugtingselement van die tweede: 'n soeke na orde en vorm, 'n soeke na die sin van die wêreld en die menslike lewe.

Die lesertipes soos deur C.S. Lewis en Richard Bamberger onderskei, word met mekaar vergelyk. Smith wys op Hans Giehl se besware teen die indelings van Lewis en Bamberger en gee dan 'n uiteensetting van Giehl se wetenskaplik gefundeerde tipologie wat van waarde is aangesien dit nie alleen lig werp op spesifieke tipiese eienskappe wat by lesers voorkom nie, maar ook op die moontlikhede en beperkings van die bepaalde soorte lesers self. Volgens Smith onderskei Giehl vier lesertipes, naamlik die funksionele-pragmatiese leser, die emosioneel-fantasie leser, die rasioneel-intellektuele tipe en die literêre leser. In 'n klassituasie moet mens dus in ag neem dat al vier tipes moontlik verteenwoordig kan word.

Smith beklemtoon die belangrikheid van leesfasiliteite en leesmotivering ten opsigte van die vreemde taal. Hy wys daarop dat die boek as middel vir vryetydsbesteding in Suid-Afrika 'n groot agterstand het teenoor ander ontspanningsaktiwiteite, maar beklemtoon die feit dat die boek een besondere voordeel bo ander maniere van vryetydsbesteding het, naamlik dat dit vir verdere studie onontbeerlik bly. Smith beveel aan dat daar sorg gedra moet word dat die leerlinge genoeg leesstof tot hul beskikking het, nie net literêre boeke nie, maar veral ontspanningslektuur en tydskrifte. Die belangrikste aspek is egter dat die mate waarin die leerling die taal beheers in gedagte gehou moet word. Om hom te motiveer om te lees moet hy volgens Smith aanvanklik met maklike leesstof gekonfronteer word om dan algaande die waarde van gevorderde literatuur te kan besef. Malte Dahrendorf is volgens Smith die mening toegedaan dat "Lesemündigkeit" (leesselfstandigheid) die hoofdoelwit met leesonderrig behoort te wees. Dahrendorf beklemtoon verder die feit dat die taalvermoë van die leerlinge verbeter kan word deur te lees. Die leesstof wat gebruik word, moet die leerlinge egter aanspreek. Op die manier is dit moontlik om 'n spontane belangstelling in lees by die kind te vestig ook wat betref die vreemde taal.

Hoofstuk IV vestig ons aandag op die doelstellings van leesonderrig asook soorte lees. Smith wys in hierdie hoofstuk daarop dat die geskrewe woord altyd 'n integrale deel van ons lewens sal uitmaak. Juis om hierdie rede is leesonderrig belangrik, veral as mens in gedagte hou dat die meeste leerlinge selde of ooit die geleentheid sal hê om Duitsland te besoek, gesprekke in Duits te voer of selfs briewe in Duits te skryf. Hulle kan egter steeds van hul leesvaardigheid gebruik maak en werke in Duits lees hetsy vir ontspanning of met die oog op studie. Volgens Smith is die voorwaarde egter dat die regte gesindheid gedurende die skooljare by die leerlinge aangekweek moet word om vloeiend en met begrip te kan lees. Die leesaktiwiteit moet van die begin af dus gerig wees op die natuurlike belangstellings van die leerlinge. Smith wys baie pertinent op die soorte leesstof wat hy as ondoeltreffend beskou.

Voorts onderskei Smith dan tussen intrinsieke - en ekstrinsieke leesdoelstellings, maar wys ook op die natuurlike doelstellings. Hy wys verder daarop dat sielkundige toetse aan die lig gebring het dat daar in hoofsaak vier soorte lees onderskei kan word, naamlik informatiewe of inligtingslees, evasotoriese of ontvlugtingslees, kognitiewe lees en literêrestetiese lees. Elkeen van hierdie leessoorte word volledig bespreek.

In hoofstuk V wat oor die ontwikkelingsfases van leesvaardigheid in die vreemde taal handel, gee Smith 'n duidelike uiteensetting van die verskil-

le tussen moedertaal- en vreemdetaalles en wys hy veral op die omsigtigheid waarmee daar te werk gegaan moet word by vreemdetaalonderrig. Hy wys op die onbevredigende situasie waar leerlinge soms 'n hele jaar uitsluitlik aan mondelinge werk blootgestel word en die probleme wat dit met betrekking tot die geskrewe woord tot gevolg het. Hy beklemtoon dat daar 'n balans tussen die vreemdetaalvaardighede deur die onderwyser gehandhaaf moet word en beveel aan dat, afhangende van die vordering wat die leerlinge maak, die leesboek na twee tot ses weke in gebruik geneem kan word.

Vervolgens word die vyf ontwikkelingsfases breedvoerig bespreek met talle praktykgerigte wenke wat vir die onderwysstudent en beginneronderwyser van onskatbare waarde sal wees.

Leestegnieke kom in hoofstuk VI aan die beurt. Smith neem in hierdie hoofstuk beginlees en vlotlees as uitgangspunt, omdat hulle, alhoewel hulle nie as leestegnieke bestempel kan word nie, wel die basis daarvan vorm. Voorts word die verskillende leestegnieke bespreek en vakdidaktiese wenke word aan die hand gedoen om hierdie vaardighede te ontwikkel. Die begripstoets word ook in hierdie hoofstuk bespreek. Praktiese wenke word gegee en toegelig aan die hand van 'n voorbeeld.

Hoofstuk VII handel oor geskikte leesstof vir die junior klasse in die sekondêre skool. Smith wys op die ongewildheid van die leesles by beide onderwysers en leerlinge. Hy skryf dit daaraan toe dat "dit in te veel gevalle nóg as informasie, nóg as ontspanningsleesstof voldoende kwaliteit besit." Ook kom baie van die leesboeke te geforseerd en onnatuurlik voor. Smith beklemtoon die feit dat dit 'n moeilike taak is om geskikte leesstof vir beginners saam te stel en doen dan konkrete wenke van baie praktiese waarde aan die hand betreffende leesonderrig in die beginfase. Die klasleesboek en benutting daarvan word in diepte behandel en om die aanbieding van die leesles te illustreer, word 'n paar tipiese leeslesse vir standerds ses en sewe van nader beskou.

Hoofstuk VIII word gewy aan geskikte Duitse leesstof vir die middelgroep - (Standaard 8). Smith wys hier op die feit dat die leerlinge in hierdie groep hulle in hul puberteitsjare bevind en dat die leesstof dus by hulle moet aanpas. 'n Bespreking van jeuglektuur asook soorte jeugboeke en hul lesers volg. Wat hier veral van belang is, is die onderskeid wat gemaak word tussen die soort lektuur waaraan meisies en seuns voorkeur gee asook die volgorde van voorkeure. Die verskil tussen jeuglektuur en letterkunde asook die moderne jeugboek en die moderne letterkunde word uitgelig. Ook die moderne jeug- en kindergedig geniet aandag en word met voorbeelde toe-

gelig. Aan die einde van hierdie hoofstuk volg 'n lys boekies wat deur Smith as baie geskik beskou word vir die standaard 8-klas. Hy wys egter ten slotte daarop dat die Duitse onderwyser sal beseftig dat daar 'n duidelike onderskeid gemaak moet word tussen die klasleesboek en 'n boek wat vir vryetydsbesteding gelees word.

Literêre opvoeding in die vreemdetaalstudie is die titel van hoofstuk IX. Ter aanvang sê Smith die volgende: "Die lees van letterkundige werke kan sekerlik as een van die hoofkomponente van die eindfase wat leerlinge in 'n vreemdetaalstudie bereik het, beskou word." Hy bevestig egter die funksie daarvan en beveel aan dat die doel en funksie van letterkundige werke weer onder oë geneem word. Die didaktiese funksie van literatuur, nl. om 'n positiewe gesindheid by die leerlinge aan te kweek, word verduidelik. Verder beklemtoon hy die feit dat die werklike kunswerk estetiese genot en genoegdoening moet verskaf en nie deur onderwysers misbruik mag word as vertalingsoefening of ter wille van grammatika nie. Voorts word die ontwikkeling van die volgende vaardighede, naamlik die herkenningsvaardigheid, die interpretasievaardigheid en die kritiese vaardigheid volledig bespreek. Wat die keuse van literatuur betref, beveel Smit tereg aan dat een derde van die werke wat leerlinge moet lees tradisioneel behoort te wees en twee derdes modern. Hy beveel verder aan dat werke van kwaliteit voorkeur moet geniet en dat die werke tred moet hou met die eise van die tyd. In sy samevatting maak Smith weereens melding van Giehl wat na 'n baie belangrike faktor verwys, "naamlik of die onderwyser/es daarin geslaag het om sy/haar leerlinge so te lei, dat hulle 'n spontane liefde vir die literatuur ontwikkel het."

In hoofstuk X geniet die tradisionele Duitse gedig aandag. Smith beskou die gedig as 'n besondere kultuurmanifestasie en meen dat dit as sodanig 'n besondere plek in enige vreemdetaalonderrig behoort te kry. Die ontwikkeling van die Duitse digkuns sedert die vroegste tye word breedvoerig bespreek en met voorbeelde toegelig. Dit is egter die tradisionele Duitse ballade en ballade tipes sowel as hulle kenmerkende struktuur wat die meeste aandag geniet aangesien hulle in die meeste skoolbloemlesings sterk verteenwoordig word.

Die moderne Duitse gedig word uitvoerig in hoof XI bespreek en die karakteristieke eienskappe van die moderne Duitse gedig word uitgelig. Wat egter die treffendste van beide hierdie hoofstuk en die vorige een voordoen, is die sinvolle en nuttige vakdidaktiese wenke wat voorgelê word ten opsigte van die aanbieding van gedigte in 'n lessituasie. Die aanbieding word dan

aan die hand van voorbeelde geïllustreer.

Hoofstuk XII handel oor die moderne Duitse kortverhaal in die onderrigprogram. Die ontstaan en kenmerkende eienskappe van die moderne kortverhaal word kortliks geskets en daarna volg 'n metodologiese uiteensetting van die behandeling van die moderne kortverhaal geïllustreer aan die hand van 'n voorbeeld. 'n Lys van geskikte kortverhale word aan die einde van die hoofstuk verskaf.

Die Duitse hoorspel geniet in hoofstuk XIII die aandag, veral ten opsigte van die ontstaan, aard en moontlikhede daarvan. Na 'n teoretiese uiteensetting van verskeie aspekte betreffende die hoorspel word die kontemporêre literêre hoorspel in Duitsland met die nuwe hoorspel of klankspel vergelyk. Die moontlikhede wat die hoorspel vir vreemdetaalonderrig bied word deeglik bekyk en praktiese wenke word aan die hand gedoen.

In hoofstuk XIV bepaal Smith ons aandag by lees, kultuur en landkunde. Insig in die kultuur van die volk is baie belangrik veral in vreemdetaalonderrig en veral wat die literatuur daarvan betref. Omdat kultuur as begrip egter probleme oplewer, het die begrip landkunde in die afgelope tyd sterk na vore getree. Smith sien die primêre funksie van landkunde soos volg: "om die jong lesers en leerders te oriënteer om, in ons geval, die Duitse taal in al sy vorme uit die konteks van die geskiedenis en die sosiale opset van die betrokke maatskappy op 'n sekere tydstip en natuurlik ook vanuit hulle eie perspektief te verstaan." Smith beklemtoon die behoefte aan landkundige toeligting veral gesien in die lig van die stereotiepe wanvoorstellings wat by leerlinge sowel as onderwysers bestaan. Die oorsprong en gevolg van hierdie tipe wanvoorstellings word volledig bespreek en voorstelle word aan die hand gedoen om hierdie verkeerde houdings reg te stel. Die rol wat die literêre teks in die geval van landkunde vervul, word vervolgens uiteengesit. Smith sluit af met die uiters sinvolle gedagte dat landkunde hom eintlik besonder goed tot projekstudie leen en verskaf 'n lys van temas wat beslis byval sou vind by beide seuns en dogters.

Hoofstuk XV handel oor 'n aspek wat in enige onderrigsituasie, maar veral dan ook in die geval van vreemdetaalonderrig van kardinale belang is, naamlik onderwyser-leerling-verhoudings. Die essensie van hierdie hoofstuk lê hierin: "Die opvoedkundige kwaliteit wat 'n onderwyser deur middel van sy vak behaal, berus in die eerste plek op sy persoonlike vermoë, sy geaardheid, sy persoonlike verhouding met elkeen van sy leerlinge, met sy klasse, sy vermoë om leerlinge te motiveer, hulle vertrou te wen en om sy klaskameraktiwiteit te taktvol, interessant en planmatig met 'n minimum van geforseerde gesag te

reël. Kortom, tensy n onderwyser oor die vermoë beskik om suksesvol met mense te werk, sal nóg die sogenaamde beproefde onderrigmetodes, nóg die toepassing van vernuwing alleen, tot werklike sukses lei." Die onderrigproses kan dus alleen waarlik n rywordingsproses wees, ook in die geval van lees, as die onderwyser-leerling-verhouding gesond is.

Hierdie publikasie voorsien volgens die resensent in n besondere behoefte. Dit is n uiters leersame publikasie wat baie sterk aanbeveel word vir alle voornemende Duitse onderwysers en ook vir diegene wat lank reeds in die praktyk staan.

Berna van Rensburg

SAGV

10. SAGV-Tagung, Bellville, 2.-4. April 1984

ZUSAMMENFASSUNG

des Plenumsgesprächs zum Abschluß der Tagung im Senatsaal der Universität des Westkaplands am 4. April 1984, ca. 16.00-17.00 Uhr

Unter Vorsitz des Präsidenten, Herrn Prof. R. Kussler, und im Beisein der beiden ausländischen Referenten, Dr. B. Kast (Utrecht) und Herrn R. Sauer (München), fand ein offenes Gespräch über den Tagungsverlauf und die Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten statt, das im folgenden sinngemäß zusammengefaßt wird.

1. Zum Verlauf der 10. Tagung

Mit seiner 10. Tagung hatte der Südafrikanische Germanistenverband Neuland betreten, indem er sie von vornherein als integrierte Doppelveranstaltung, d.h. als teils gemeinsame, teils parallele Germanisten- und Deutschlehrertagung konzipierte und durchführte. Unter den ca. 100 Tagungsteilnehmern befanden sich etwa zu gleichen Teilen Universitätsdozenten und an Oberschulen hauptsächlich im Fach Deutsch als Fremdsprache tätige Lehrer. Während die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen ('Germanistik') die herkömmliche Form von Referat mit anschließender kurzer Diskussion hatten, wurden die didaktischen Beiträge ('Didaktik') meist in Gestalt von Workshops dargeboten. Das Programm hatte 7 Plenarvorträge für Dozenten und Lehrer vorgesehen, in allen anderen Fällen liefen Referate und (je drei gleichzeitige) Workshops miteinander parallel.

1.1 Zum fachwissenschaftlichen Teil ('Germanistik')

In bezug auf diesen Bereich wurde zweierlei bedauert: a) daß er in den Plenumsveranstaltungen zu kurz gekommen sei (Von Delft) und b) daß für die Referate zu wenig Zeit zur Verfügung gestanden hätte, so daß man sich entwickelnde Diskussionen oft vorzeitig habe abbrechen müssen (Bertelsmann). Auf letzteren Einwand wurde mit zwei verschiedenen Anregungen reagiert. Man könnte entweder die Zeit pro

Item verlängern, wenn man bereit sei, die Tagung gegebenenfalls auf volle 3 Tage auszudehnen (Grenz) - zumal es seinen guten Sinn habe, alle Beiträge anzunehmen (Welz) -, oder man könnte Zusammenfassungen der Vorträge vorher als Handouts verteilen und dadurch mehr Zeit für die Diskussion gewinnen (Sauer).

Zu dem Versuch, Respondenten zu ernennen, die vorher Einsicht in

ein Referat nehmen und die Diskussion aufgrund eigener Vorbereitung entsprechend besser einleiten können, gab es keine Wortmeldung. Daraus möchte ich schließen, daß er als gelungen anzusehen sei; jedenfalls fand ich dort, wo ich es erlebt habe, daß die Diskussion gleich auf höherem Niveau einsetzen konnte, als ich es von früheren Tagungen in Erinnerung habe.

1.2 Zur Konzeption der 'integrierten Parallelität'

1.2.1 Diese Frage fand erwartungsgemäß lebhaftes Interesse. Gegenüber der Meinung, daß man den didaktischen Teil (Lehrerfortbildung) und den wissenschaftlichen Teil ('Germanistik') stärker auseinanderdividieren, d.h. entweder ganz parallel führen oder überhaupt trennen sollte (Welz), äußerten sich verschiedene Sprecher grundsätzlich zugunsten der Beibehaltung der Konzeption:

- Die Didaktik sei wichtig, er würde sie auch in Zukunft auf Tagungen des Verbandes nie mehr missen wollen (Von Delft).
- Es sei zu bedenken, daß es an Schule und Universität Sprachlehrer gebe (Engel).
- Dozenten sollten auch hören, was Lehrer fragen und denken (Chubb).
- Eine strukturelle Trennung wäre verhängnisvoll (Bertelsmann, Esslinger, Skorge).
- Es dürfe nicht übersehen werden, daß die Sprachdidaktik auf Sprachwissenschaft beruhe (Skorge).
- Auch literaturwissenschaftliche Referate sollten sich didaktisch orientieren (Lieskounig).
- Die Mischform "Lehrerfortbildung" - "Austausch von Forschungsergebnissen" sei ein Strukturproblem von Tagungen, mit dem wir weiterleben müßten (Grenz).
- Die Mischform sei sogar nützlich als Begegnungschance; die Wissenschaft müßte die Didaktik stets mitreflektieren (Junge).
- Als Lehrerin würde sie es auch nicht anders wollen (Fourie).

1.2.2 Trotz der grundsätzlichen Bejahung der Konzeption einer 'teilintegrierten' Germanisten- und Deutschlehrertagung sprachen einige Tagungsteilnehmer das Problem der sprachlichen und qualifikationsmäßigen Heterogenität der Gruppe an. Es wurde festgestellt, daß die Diskussionen dominiert worden seien von den "Deutschen", so daß Referenten der Workshops an den wichtigsten Adressaten vorbeigeredet hätten (Kast); bzw. von den Universitätsdozenten, so daß sich die jungen Kollegen gehemmt fühlten (Bock). Gegenüber der Meinung, wer Ahnung habe und kompetente Fragen stellen könne, würde schon reden (U. Misch), wurde für die Schaffung von Bedingungen plädiert, unter denen Lehrer den Mut hätten, sich zu Wort zu melden (Rode). Zur Lösung dieses Problems wurden folgende Vorschläge gemacht:

- Man erteilt den Deutschsprachigen anfangs Redeverbot, oder man konstituiert homogene Gruppen (z.B. Lehrer, daneben könne es noch 'Expertengespräche' geben) (Kast).
- Lehrer ziehen sich zur Diskussion mit Referenten zurück (Horsthemke)
- Afrikaanse und englische Wortmeldungen müßten ebenso willkommen sein wie deutsche; dadurch könnte man Hemmungen abbauen (Bertelsmann).

1.3 Zum didaktischen Teil

Die Kritik an den Workshops betraf außer dem obigen Problem folgende Aspekte. Für den Referenten sei es ungünstig, seinen Workshop dreimal wiederholen zu müssen; auf diese Weise habe ein Workshop den Besuch von 6 Vorträgen ausgeschlossen (Freese). Effektive Arbeit in den Workshops sei auch mit 40-50 Teilnehmern, mit Kleingruppen - bzw. Partnerarbeit möglich, und dadurch könne man auch Zeit gewinnen (Kast). Ein Workshop müßte seines Erachtens mindestens 3 Stunden Zeit haben, und es sei unbedingt darauf zu achten, daß ein zu einem Workshop gehörender Vortrag vor dem Workshop stattfinde (Sauer).

2. Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten

Gegenstand des Gesprächs war das Fach Deutsch im Kontext des B.A.-Studiums. Die gegenwärtige Lage wurde dahingehend erläutert, daß das Deutsch III-Zeugnis als volle fachliche Qualifikation für die Deutschlehrausbildung gelte und eine Kombination von wissenschaftlichem Gehalt und deutschen Sprachkenntnissen verlange. Es sei

allerdings schwierig, diesen beiden Zielen in der begrenzten Zeit innerhalb des B.A.-Curriculums voll gerecht zu werden (Köhnke).

Gerade aus dem Ungenügen an dem derzeitigen Zustand wurde für eine formale Trennung zwischen 'Deutsch' und 'Deutsch als Fremdsprache' plädiert (Welz). Ziele der bei Rhodes getroffenen Neuregelung seien:

- a) die Verbesserung des Sprachunterrichts durch intensive Schulung über drei Jahre zum ZDaF, einer Qualifikation, die z.B. als Voraussetzung für den Übersetzerberuf anerkannt werde;
- b) die Anhebung des literaturwissenschaftlichen Diskurses, indem deutsche Literatur durch das Medium der Landessprache studiert werde wodurch die von der Faculty of Arts verlangte Fachausbildung zum Literaturwissenschaftler in der Tat zu leisten sei. Diese Ausbildungsrichtung DaF werde im Abschlußzeugnis beurkundet (German FL).

Darauf wurde geantwortet, die Einrichtung von zwei verschiedenen Zeugnissen, eins für Literatur- bzw. Sprachwissenschaftler, ein anderes für Lehrer wäre mindestens theoretisch möglich (Köhnke). Auf jeden Fall sei bei der Einrichtung von Studiengängen von den Berufszielen der Studenten auszugehen, die keineswegs alle Lehrer werden wollten, sondern z.B. auch eine Laufbahn in den Medien anstreben; das könne auch regional verschieden sein, von wo aus auch eine unterschiedliche Ausrichtung der Deutschkurse an verschiedenen Universitäten vertretbar wäre (Kussler). Für die angehenden Lehrer sei jedenfalls die möglichst einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache oberstes Ziel (Esslinger). Eine Spaltung zwischen Literaturunterricht und Sprachunterricht wäre sehr bedauerlich; Sprachunterricht und Literaturunterricht müßten gegenseitig relevant gemacht werden, man müßte alles tun, um beiden Interessen proportional gerecht zu werden (Freese).

u. Plüddemann

Briefkasten

An alle Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer!

Letztes Jahr haben wir zusammen mit ICXchange - Deutschland ein Schüleraustauschprogramm zwischen der Republik Südafrika und der Bundesrepublik Deutschland begonnen. Am 10. Oktober 84 fliegt eine Gruppe von südafrikanischen Schülern aus verschiedenen Orten für ein halbes Jahr nach Deutschland. Sie werden bei privaten Familien wohnen (eine Familie während ihres Aufenthaltes) und eine deutsche Oberschule besuchen. Im Januar 85 wird die zweite Gruppe südafrikanischer Schüler (zwei von ihnen nach dem Matrik) für ein Jahr nach Deutschland fliegen. Auch sie werden in privaten Familien untergebracht sein und eine deutsche Oberschule besuchen. Da unser Ziel ein Austausch in beiden Richtungen ist, erwarten wir - wenn alles klappt - die ersten deutschen Schüler 1985 in Südafrika.

Vor einigen Jahren hat es schon einmal einen Schüleraustausch zwischen Südafrika und Deutschland gegeben, der von der Deutsch-Südafrikanischen Gesellschaft (DSAG) organisiert wurde, aber aus Mangel an Personal aufgehört hat. Das Äquivalent zur DSAG hier in Südafrika ist die Südafrikanisch-Deutsch Kulturvereinigung (SADK). Beide Gesellschaften helfen bei der Förderung dieses Austauschprogrammes.

Wir wären sehr dankbar, wenn Sie dies Austauschprogramm unterstützen würden, um die kulturellen Beziehungen und das gegenseitige Verständnis der jungen Menschen zu fördern, die aus kulturell verbundenen Ländern kommen. (Dieses Austauschprogramm kann auch eine Anregung bedeuten für die Bereitschaft Ihrer Schüler, Deutsch zu lernen.) - Würden Sie so freundlich sein und dies Austauschprogramm bei Ihren Schülern, die Deutsch als dritte Sprache lernen, bekannt machen. Es ist nicht nur für die Schüler gedacht, die besonders gut in Deutsch sind. Einzelheiten finden Sie auf S. 78.

Für deutsche Schüler, die von 1985 ab nach Südafrika kommen werden, suchen wir Gastfamilien, die ein deutsches Mädchen oder einen deutschen Jungen für ein halbes oder ein ganzes Jahr bei sich aufnehmen können. Die Schüler sind im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, sie sind versichert (Krankheit, Unfall, Haftpflicht) und bestreiten ihre persönlichen Ausgaben von ihrem eigenen Geld. Die Gastfamilie bietet Kost und Logis und nimmt den Schüler wie ein Familienmitglied auf. (Z.B. braucht der oder die Schüler/in nicht unbedingt ein eigenes Zimmer.) Familien, die daran interessiert sind, einen deutschen Schüler aufzunehmen, möchten sich bitte melden bei: Hannes und Kristin Zöllner
4 Devonport Road
Tamboerskloof
Cape Town 8001
Tel. (021) 23 6737

(Einen deutschen Schüler bei sich aufzunehmen, kann für einen südafrikanischen Schüler auch eine Motivation bedeuten, sich beim Deutschlernen mehr anzustrengen und mehr Spass daran zu finden.)

Bitte wenden Sie sich an uns, wenn Sie weitere Einzelheiten erfahren möchten, wir werden gern Ihre Fragen beantworten.

Mit freundlichen Grüßen
Hannes und Kristin Zöllner



ICXchange - Deutschland Vermittlung von Schüleraustausch

2900 Oldenburg - Herbartstraße 25
Tel. (0441) 75940 - Telex 02-5736 derold - Telegramm-Adresse: ICXGER-Oldenburg t.O.

International Cultural eXchange-Deutschland, Gesellschaft für internationalen Kulturaustausch e.V.

STUDIEVERBLYF - DUITSLAND 1985/86



Voorwaardes:

Goëie fisieke en psigiese toestand - verdraagsaamheid - 'n kennis van Duits - gebore tussen Aug. 1967 en Julie 1969 skoliere van std. VIII. Uitsonderings is moontlik.

Termyne:

Begin Oktober 85 - einde Maart 86: Skoolhalfjaar
Middel Jan. 86 - begin Desember 86: Volle skooljaar

Kostes:

Halfjaar 85/86: R. 3.350,--
Volle jaar 1986: R. 3.580,--

Betaalbaar in paaiements tot en met vertrek. Ingeval van stygende wisselkoerse en vlugkoste, is die ICX geregtig om met voldoende bewys hiervan, die verskil te eis.

Wat ICX u aanbied:

Plaaslike voorbereidingsseminare, retoerviugkaartjie vanaf u naast lughave na u gasfamilie in Duitsland, inleidingseminaar, noodwendige goedkeuring tot skoolbywoning in Duitsland. Siekte-, ongevalle- en aanspreeklikheidsversekering. Kos en inwoning by uitgesoekte families. Bystand en ondersteuning van plaaslike ICX-medewerkers. Besoeke aan Berlyn en Bonn.

Wat uself voor moet sorg:

U eie vervoer na die vertrek lughave in SA, asook vervoer vanaf die aankomslughave in SA terug na u tuiste. Sakgeld.

Aansoek:

By ontvangs van 'n self-geadresseerde en vooruitbetaalde koever sal aansoekvorms aan u gestuur word. Die voltooië aansoekvorms moet ons voor of op 31. Jan. 1985 bereik. 'n Bedrag van R 25,00 moet die aansoekvorm vergesel. Indien u aansoek suksesvol is, sal die bedrag van die bogenoemde kostes afgetrek word. Geen terugbetaling op onsuksesvolle aansoeke nie. By ontvangs van u aansoek vorm, sal daar binne ses weke 'n onderhoud met u gevoer word, en na 'n verdere 4 weke sal u die uitslag van u aansoek ontvang.

Verteenwoordigers in Suid-Afrika:

Hannes en Kristin Zöllner, 4 Devonport Rd., Tamboerskloof,
Cape Town 8001, Tel. 021-236737

Aansoeke sal by hierdie adres ontvang word.

eingtr. unter 3 VR 1257/1974
Mitglied Arbeitskreis der privaten Institutionen für internationale Begegnung und Bildungsarbeit eV

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROV.	STD.	JAHR
Alexander	O.V.S.	9	1984
Bock	B.Sake	9	1985
Böll	Kap	9	1984
Böll	B.Sake	9	1985
Buchholz (ed.)			
Fragen, Kritische Texte für den Deutschunterricht. (Bayr. Schulbuchvlg.)	Kap	10/M	1984
Dürrenmatt	Kap	10/M	1984
Dürrenmatt	Kap	9	1984
Dürrenmatt			
Der Richter und sein Henker (Rohwolt)	Tvl.	10	1984/85
Dürrenmatt	Natal	9	1984
Echtermeyer/ Von Wiese	Natal	9	1984
	Natal	10	1984/85
	Kap	10/M	1984
	Kap	9/M	1984
Fontane			
Der Stechlin (Ullstein)			
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
	O.V.S.	10	1985
Kästner			
Drei Männer im Schnee			
Klier/Martin (ed.)			
Deutsche Erzählungen Bd. 1 (Hueber)	Natal	9	1984
Kussler (ed.)	Kap	10	1984
Kussler (ed.)	B.Sake	9	1985
Kussler (ed.)	B.Sake	10	1986
Lenz	Kap	10	1984
Lenz			
Das Wrack and other stories (Heinemann)	O.V.S.	10	1985
Lenz	Natal	10	1984/85
Der Mann in Strom (dtv)			
MacPherson	O.V.S.	9	1984
Mann, T.	Kap	10/M	1984
Buddenbrooks (Rororo)			
Meyer - Wehlack, Vrkljan			
Die Sonne des fremden Himmels (Klett)	B.Sake	10	1986
Scharang	B.Sake	10	1986
Schnurre			
Der Beruf des Vaters (Klett)			
Die Tat/Ein fall für Herrn Schmidt (Klett)	Kap	9	1984
Smith, M.E. (ed.)	Tvl.	9	1983/84
(McGraw-Hill)			
Spoerl			
Der Gasmann (Grafisk Forlag)	B.Sake	9	1985
Stifter	Natal	10	1984/85
Bergkristall (Reclam)			
Trümpelmann	O.V.S.	9	1984
Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung	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	O.V.S.	10	1984
Die wunderbare Lampe			
Vorderwülbecke (ed.)	Natal	9	1984
Blick auf Deutschland (Klett)			