

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 16

Jahrgang 1985

Heft 1

## I N H A L T

K. Menck	Bildung per Bildschirmtext. Einsatzmöglichkeiten des Computers als Hilfsmittel im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Beispiel.	1
U. Plüddemann/ F. Wittenberg	Die Prüfungsaufgaben zu den vorgeschriebenen Prosawerken im Matrikexamen der Kapprovinz 1984 - Eine kritische Auseinandersetzung.	11
E. W. Funcke	Die europäische Märchenwelt und ihre Bedeutung für uns im südlichen Afrika.	21
S. Skorge	Verteilungen und Häufigkeiten grammatischer Formen und Strukturen: Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.	32
M. Braun	Gerd Gaiser "Der Mensch, den ich erlegt hatte".	44
R. Kusler/ R. Rode	Anregungen zur Planung, Durchführung und Prüfung der Gedichtbehandlung nach dem neuen Lehrplan.	52
Rezensionen		66

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Postbus 339, 9300 Bloemfontein. Bestellungen des "Deutschunterrichts in Südafrika" sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. Duits, Universität van Wes-Kaapland, Privaatsak X17, 7530 Bellville. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R1.00 erhältlich. Der "Deutschunterricht in Südafrika" wird herausgegeben im Auftrag 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. Juni 1985.

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

## "BILDUNG PER BILDSCHIRMTEXT?"<sup>1)</sup> EINSATZMÖGLICHKEITEN DES COMPUTERS ALS HILFSMITTEL IM ANFÄNGERUNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE - EIN BEISPIEL<sup>2)</sup>

(Klaus Menck)

### 1. DIE COMPUTERLAGE DER UNIVERSITÄT DES WESTKAPLANDES

Die Universität hat seit 1981 einen Großcomputer der amerikanischen Firma Control Data Corporation (Abk.: CDC). Seit 1982 besitzt die Universität ihren eigenen Computer dieses Typs, der über mehrere sogenannte Terminale benutzt wird. Jeder Terminal ist eine Einheit von Bildschirm und Tastatur. Der Computer kann maximal die gleichzeitige Benutzung von 150 solcher Terminale verkraften. Zur Zeit sind aber erst 92 angeschlossen, von denen den Studenten der Universität etwa 84 und den Dozenten/Autoren/Programmierern etwa 8 zur Verfügung stehen. Das ganze Verfahren, das die CDC zum Einsatz ihres Computers als Bildungsmedium entwickelt hat, nennt sie Programmed Learning for Automated Teaching Operations (Abk.: nicht zufällig - PLATO).

Die 84 oben erwähnten Terminale sind in 4 Räumen auf dem Campus aufgestellt. Jeder dieser Räume enthält etwa 20 Terminale und erinnert in der Anordnung an ein Sprachlabor. Die 4 Räume sind im Durchschnitt zwischen 10 und 12 Stunden pro Tag oder 60 bis 70 Stunden die Woche geöffnet. Man kann also leicht ausrechnen, daß die Terminale den Studenten wöchentlich ca. 70 x 80, d.h. 5600 Stunden zur Verfügung stehen - wenn sie alle funktionieren! In 1984 wurden diese Terminale fast maximal genutzt, denn die Zahl der Benutzer ist seit 1983 aus verschiedenen Gründen stark angestiegen. Wir hoffen auf weitere 30 Terminale in 1985, denn sie werden dringend benötigt, vor allem in Abteilungen der naturwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fakultäten. In der philosophischen Fakultät benutzen vor allem die Historiker, die Altphilologen und wir, die Deutschabteilung, diese Apparatur.

### 2. EINSATZ VON PLATO IN DER DEUTSCHABTEILUNG

#### 2.1 Erste Versuche

Ich möchte kurz schildern, wie es dazu kam, daß wir PLATO in

unserer Abteilung einsetzen. Seit 1981 wurden die Abteilungen aller Fakultäten der U W C ermutigt, sich Gedanken zum möglichen Einsatz des Rechners in ihrem Unterricht zu machen. Fachleute wurden aus den U S A herangezogen. Diese sollten uns die Möglichkeiten des Computers vorführen und Ortsfachkräfte (Programmierer und sonstige Berater) heranbilden. Es wurden seit 1981 verschiedene Einführungskurse für Dozenten organisiert, an denen ich mich auch wiederholt einigermaßen gewissenhaft beteiligte, leider ohne viel dabei zu verstehen, weil diese Kurse zu praxisfern waren. Doch hat die Deutschabteilung versucht, in Zusammenarbeit mit den ausländischen Fachleuten Unterrichtsmaterial für unsere Anfänger und Fortgeschrittenen im Computer zu erstellen. Das geschah alles über einen Programmierer, der die Computersprache TUTOR beherrschte.

Das Unterrichtsmaterial für die Anfänger war und ist bis heute lehrbuchabhängig, während versucht wurde, für die Fortgeschrittenen eher lehrbuchunabhängiges Material zu erstellen. Alle Ansätze dieser Art - die viel Zeit und Mühe kosteten - haben wir Frau Dr. S Skorge und Frau K Chubb aus unserer Abteilung zu verdanken. Der anfängliche Enthusiasmus, der u.a. auch der freundlichen und fähigen Anteilnahme jener bis 1982 anwesenden Experten zu verdanken war, ließ aus verschiedenen Gründen seitdem ziemlich nach. Das möchte ich nur andeutungsweise begründen: Es stellte sich heraus, daß es eigentlich keine für unsere Zwecke geeignete "Software", d.h. schon vorhandene Programme gab, und wir also alles selbst erstellen mußten, eine - jedenfalls damals noch - sehr zeitaufwendige Angelegenheit. Zweitens möchte ich dazu noch Frau Chubb (aus einem Referat aus 1981) zitieren:<sup>3)</sup>

"It takes time, very much time, to gain sufficient insight into the medium and its possibilities, and then to work from within towards specific objectives.

This leads me to a problem which I regard as major and which, unlike holdups of a technical nature, cannot be resolved simply by efficient administration. To utilise this marvellous teaching aid, the language teacher has to regard its use as an integral part of the syllabus.

This means familiarising himself with PLATO, exploring other successful programmes and learning the basic skills of programming. Every teacher who has the opportunity of using PLATO should have enough knowledge of programming to be able to outline a programme. One needs to have the skill to review and to edit, to add material and to correct mistakes."

## 2.2 Entdeckung von PLM

Mitte 1983 wurden wir jedoch auf eine Möglichkeit im PLATO-System aufmerksam, mittels derer wir selbst "programmieren" konnten - also ohne weiterhin auf einen Programmierer angewiesen zu sein und (fast) ohne vorherige Kenntnisse dieser Kunst! Diese Möglichkeit nennt sich PLM (PLATO Learning Management). PLM ist ein "software package", das man als ein umfassendes, vorprogrammiertes, sehr vereinfachtes Programmierungssystem bezeichnen könnte. Der Fachdozent und seine Kollegen entwerfen das Material nach gewissen Schemata und zwar nur den rein sprachlichen/fachlichen Teil, also Aufgabe und Antwort. Der Dozent tippt dann die Aufgaben und die möglichen Antworten, sie so über einen Terminal dem Computer zuführend, und der Computer sorgt gewissermaßen für den Rest der Verarbeitung, die Präsentation, die Datenspeicherung usw., was sonst jedesmal wieder ein Programmierer machen müßte. Mein Einsatz am Computer begann etwa eine Woche, nachdem ich mit dem System zu spielen begonnen hatte.

Dieses System (PLM) hat das Vertrauen unserer Abteilung in diese Apparatur so sehr gestärkt, daß wir seit dieser Zeit bei den Anfängern von einem zuerst rein freiwilligen Extraangebot zusätzlicher lehrbuchabhängiger Übungen auf ein verpflichtendes Pensum am Computer übergegangen sind.<sup>4)</sup>

## 2.3 Programme für die Anfängerkurse (1984)

Unsere heutige Lage im Anfängerunterricht DaF ist wie folgt: Wir haben zur Zeit ca. 430 Anfänger in Deutsch Spezial I, die Deutsch als Nebenfach zwei Semester lang studieren wollen. Diese Studenten werden von 5 bis 6 Dozenten in 7 Gruppen (also mit einer durchschnittlichen Gruppenstärke von 60) betreut. Bei 5 Wochenstunden (x 40 Minuten) ist der persönliche Kontakt zwischen Dozenten und Studenten, der besonders im Anfängerunter-

richt einer modernen Fremdsprache so erforderlich ist, minimal. Unser Lehrwerk ist das kommunikativ ausgerichtete Deutsch aktiv <sup>15)</sup>, und obwohl wir dessen Kassettenmaterial u.a. auch im Sprachlabor systematisch verwenden, müssen wir jedes zusätzliche Hilfsmittel neben schriftlichen Hausaufgaben und Sprachlabor-sitzungen im Unterricht ausprobieren.

### 2.3.1 Notwendigkeit und Art der "Hausaufgaben"

Nebst 5 Wochenstunden Klassenunterricht, wovon etwa zwei Drittel für den Unterricht mit dem Lehrwerk vorgesehen sind, soll der Stoff, der in der Klasse vorgestellt, erklärt, besprochen und geübt wird, auch noch durch zwei Hausaufgaben die Woche gefestigt werden. Eine dieser Hausaufgaben ist schriftlich und die andere per Computer - d.h. PLATO - zu erledigen. Als Anreiz zur Erledigung beider Hausaufgaben gilt, daß sie jeweils 20 % der Jahresnote ausmachen. Diese Jahresnote bestimmt die Zulassung zum Examen und bildet ihrerseits 40 % der Gesamtnote, die sich aus Jahresarbeit und Examen ergibt. Weitere Anreize zur Erledigung der PLATO-Hausaufgabe sind: Jeder Student kann diese Aufgabe - mit Ausdauer - früher oder später 100 %ig schaffen. An einem öffentlichen Anschlagbrett erscheint wöchentlich ein "print out" der Computerstatistik, die den jeweiligen Stand aller 430 Studenten zeigt. Die Hausaufgaben bestehen jeweils aus 4 Teilen, und jeder Student kann seine eigenen Fortschritte (Teil für Teil) am Anschlagbrett mit denen seiner Kommilitonen vergleichen. Dozenten können z.B. auch den allgemeinen Einsatz eines jeden in ihrer Gruppe bzw. ihren Gruppen und der Gruppe insgesamt verfolgen, und das u.U. mit der Gruppe besprechen.

Die Hausaufgaben sind lehrbuchabhängig konzipiert. Deutsch aktiv 1 enthält 12 Kapitel. Die Kapitel 1 - 3, 5 - 7 und 9 - 11 bringen neuen Stoff, während jedes 4. Kapitel (also Kap. 4, 8 und 12) ein sogenanntes Plateau-, Landeskunde-, Wiederholungs- und Festigungskapitel ist. Für die Besprechung eines jeden der erstgenannten 9 Kapitel sind zwei Wochen und also auch zwei Hausaufgaben auf PLATO vorgesehen. Jedes Plateaukapitel wird in einer Woche einschließlich einer PLATO-Hausaufgabe behandelt. Somit ergeben sich 21 Hausaufgaben auf PLATO. Obwohl diese Hausaufgaben

natürlich schon vorher programmiert worden sind, wird im Computer bestimmt, daß die Studenten die Hausaufgaben zu Kapitel X nur beginnen können nach dem Tag, an dem die Besprechung des betreffenden Kapitels beendet worden ist. Es geht den meisten Studenten in der Praxis nämlich nicht viel anders als anderen Menschen: - einschl. Dozenten - (Ich zitiere <sup>6)</sup>) "Computer üben auf anfällige Menschen eine drogenartige Wirkung aus. Wen die Sucht erfaßt, der wird zum 'Hacker', der vernachlässigt seine Gesundheit, seine Familie, seinen Beruf, steht unter dem Zwang, immer neue Probleme zu lösen, seine Programme ständig zu verbessern. (...) Auch Schüler können Hacker werden. Gefährdet sind hier vor allem Jungen, die Freude an Mathematik haben. Sie bedürfen geschickter pädagogischer Führung, um sich dem Programmierzwang zu entwinden."

Diese Art der "pädagogischen Führung" ist für uns ein neues "Problem"! Bei einer zur Zeit durchschnittlichen Dauer von etwa 3 Stunden pro Student und Woche vor PLATO ist zu verhindern, daß sie sich nicht noch zeitraubend mit Hausaufgaben herumschlagen, die auf noch nicht behandelten Kapiteln basieren. Wir hoffen, daß der eben erwähnte geschätzte Hausaufgabeneinsatz von 3 Stunden die Woche auf 1 - 2 Stunden reduziert wird, wenn die Studenten sich einigermaßen an dieses Medium (Bildschirm, Tastatur) gewöhnt haben

### 2.3.2 Art und Umfang der "Hausaufgabe" auf PLATO

Jede Hausaufgabe besteht aus 4 sog. Modules oder Einheiten, die wiederum aus jeweils 2 Instructional Units (IU's) oder Übungen bestehen. Das erste der 2 IU's in jedem Module ist ein einfaches "Vokabular-IU", das fünf (neue) Wörter, die dem dieser Hausaufgabe zugrunde liegenden Kapitel im Lehrwerk entstammen, erst vorstellen soll (Orthographie, Bedeutung, Anwendung in einigen kommunikativ möglichst sinnvollen Kurztexen) und die Anwendung dieser 5 Wörter dann von den Studenten in Situationen verlangt, die dem jeweiligen Kenntnisstand der Studenten entsprechen. Das ergibt 10 kleine Aufgaben oder Fragen in folgender Sequenz: 1) Vorstellung der Wörter 1 - 5, 2) Anwendung dieser Wörter in derselben Reihenfolge. Das zweite IU ist jeweils ein Übungs-IU, d.h. zur Festigung und "Anwendung" der neuen

(Grammatik-) Kenntnisse, die jedes Kapitel vermitteln will, sind 5 Fragen zu beantworten. Meist handelt es sich um die Ergänzung (mittels der Tastatur) eines oder mehrerer Wörter - z.B. Präpositionen, Verben usw. in einem kommunikativ sinnvollen, meist dialogischen Kurztext. Vokabular und allgemeine Aussage dieser Kurztexte entsprechen möglichst dem der Übung zugrunde liegenden Kapitel. Diesen 5 Aufgaben im 2. IU liegt eine "Aufgabenbank" von 15 derartigen Aufgaben zugrunde, aus denen die 5 mit vorprogrammierter Willkür vom Computer ausgewählt werden (random selection). Wenn der Student in einem Vokabular- oder Übungs-IU einen (oder mehr) Fehler macht, muß er das entsprechende IU wiederholen, bis er es 100%ig schafft, wobei sich die Fragen/Aufgaben im Falle des Übungs-IU's natürlich andauernd ändern.

### 3. FEEDBACK

Ein interessanter Aspekt dieses ganzen Systems, der zwar ausgenutzt wird, aber noch weiter entwickelt werden könnte, ist der sog. "feedback". Sowohl nach Beendigung einer jeden Übung/Übungsreihe als auch nach jeder einzelnen Frage/Aufgabe kann eine Kurzbotschaft (Länge bis zu etwa 30 Wörtern) auf richtige und falsche Antworten folgen. Wenn die Aufgabe z.B. die Ergänzung der Lücken in einem Kurztext war, könnte ein sog. "mastery feedback" den Kurztext nochmal bringen, wobei das Fehlende ergänzt und unterstrichen werden könnte. Interessanter sind die Möglichkeiten des "non-mastery feedback", denn hier kann die Botschaft auf eventuellen bzw. wahrscheinlichen Fehlern basieren und so, statt dem Studenten einfach die Antwort zu geben, diesen zur eigenen Erarbeitung der Antwort anleiten.

### 4. ZEITAUFWAND BEI BEREITSTELLUNG DER PROGRAMME

Ich habe seit etwa April 1983 nur einen halben Lehrauftrag, da ich das von allen am Anfängerunterricht beteiligten Dozenten zur Verfügung gestellte Material "programmieren" und das ganze Programm im Computer organisieren muß. Man kann sich denken daß Hausaufgaben, als sie noch schriftlich erledigt wurden, pro Gruppe von 60 Studenten etwa 3 Dozenten-Korrekturstunden (ziemlich stumpfsinniger Art) erforderten - d.h. insgesamt etwa 16 Dozenten-Wochenstunden. Die Erstellung und Programmierung einer Aufgaben-

reihe (IU), wovon jede Hausaufgabe 8 enthält, dauert etwa 4 Stunden, d.h. wir berechnen pro IU 4 Stunden und pro Hausaufgabe etwa 32 Stunden. Dafür braucht der Dozent aber nichts mehr nachzusehen und ihm wird am Ende des Jahres auf Abruf das "printout" der für die Studenten wöchentlich erscheinenden Statistik zur Eintragung der Noten zur Verfügung gestellt. Ein Student kann auch fast jederzeit verpaßte Hausaufgaben bzw. Übungen zu allen Kapiteln nachholen und jegliche bereits getane Hausaufgabe ("mastered") beliebig oft wiederholen. Obwohl die Hausaufgaben einerseits lehrbuchabhängig entworfen wurden, basieren sie andererseits eben in diesem frühen Stadium auf recht allgemein notwendigen Wortschatz- und Sprachkenntnissen, die beim Einsatz eines anderen Lehrwerks mindestens zur Wiederholung und Festigung elementarer Strukturen grundsätzlicher syntaktisch-semantischer Sprachkenntnisse benutzt werden können.

### 5. EINSCHÄTZUNG/BEURTEILUNG DES EINSATZES

Ich hoffe, es geht aus obigen Ausführungen hervor, daß wir beim Einsatz des Computers den Studenten als lernenden Menschen nicht einfach der Maschine überlassen. Dazu schreibt ein Sachverständiger:<sup>7)</sup> "Computer sollten nicht als Kommunikationspartner, sondern als Kommunikationsmedien angesehen werden." Und ich pflichte ihm vollkommen bei, wenn er hinzufügt:<sup>8)</sup> "Um der drohenden Gefahr der Entpersonalisierung entgegenzuwirken, sollte man statt von Mensch-Maschine-Kommunikation besser von Mensch-Mensch-Kommunikation mittels Maschine sprechen."

Was wir durch diesen Einsatz des Computers erreichen möchten, dürfte mithin deutlich geworden sein. Uns ist daran gelegen, den grundsätzlichen Einstieg in die Sprache zunehmend zu sichern und u.a. mittels des Computers im Laufe der Zeit eine Vielfalt von (letztlich lehrbuchunabhängigen) Übungen zu den verschiedensten syntaktisch-semantischen Aspekten der deutschen Sprache auf Abruf zur Verfügung zu stellen. Man könnte dann später z.B. bei der Entdeckung häufig vorkommender Rechtschreib- und Grammatikfehler in Aufsätzen, Briefen und anderen Formen schriftlicher und/oder mündlicher Äußerung, auf ein sich mit diesem Problem befassendes Programm im Computer hinweisen und sich dessen auf Tastendruck vergewissern, daß bzw. inwieweit sich der Student

dieser Möglichkeit bedient (hat).

Uns schwebt zur Zeit die (ferne) Möglichkeit vor, daß man dem Sprachlabor und (besonders) dem Computer viel der Festigung der elementaren, regelmässigen Sprachkenntnisse in vorsichtiger Dosierung und unter ständiger Aufsicht anvertrauen könnte. Dann könnten sich die Dozenten - besonders in den Jahrgängen zwischen Deutsch I und Deutsch III - ohne so oft schlechten Gewissens über elementare Fehler zu seufzen, um der Studenten willen mehr dem semantisch-pragmatisch bedingten, offenen Teil der Arbeit mit literarischen- und Gebrauchstexten und dem Erstellen freier, die Kreativität fördernder Übungen widmen.

#### ANMERKUNGEN

- 1) Titel eines Artikels in Unterrichtswissenschaft (1982 - Nr 4), S.400 - 407 von L J Issing, M Jesorsky und C Saalfrank.
- 2) Dieser Artikel basiert auf der theoretischen Einleitung zu einem Workshop, gehalten auf der SAGV-Tagung (2.-4.4.84) an der Universität des Westkaplandes.
- 3) K Chubb, Computer-assisted Instruction in Language Teaching. First Report on its Application and Problems. (Tagung an der U W K., 15.7.81), S. 6.
- 4) Siehe Anhang. (Aus einem Bericht an die Universitätsbehörde, September 1983).
- 5) Neuner Schmidt, Wilms, Zirkel, Deutsch aktiv 1. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Langenscheidt 1979.
- 6) H Schreiner, C Naumann, Linguistische Datenverarbeitung in der Schule? In Deutschunterricht, 4/83, Klett, S.54. (Zitiert nach Thomas von Randow, Hacker sind nicht gefragt. Über die schwierige Geburt des Faches Informatik in der Schule. In Die Zeit, Nr. 8, 19.2.1982, S.33).
- 7) und 8. P Hellwig, Rechnen mit Sprache. Möglichkeiten und Probleme der maschinellen Sprachverarbeitung. In Deutschunterricht, 4/83, Klett, S.36.

#### ANHANG

Towards integrating PLATO into the curriculum of German Special I at UWC. Report on an experiment conducted in August 1983

##### 1) Introduction

The first of two official tests planned for the second semester 1983 was scheduled for 18 August. This test was to consist of 6 question groups testing knowledge of vocabulary and grammar, based on Chapter 9 of Deutsch Aktiv I, the text book for German Special I in 1983 (and 1984). Each of the groups would consist of 5 questions, i.e. a total of 30 questions.

For each of the groups 20 questions were set by lecturers in the department. Five of these were chosen - at random - for the written test and the remaining 15 were programmed as one Instructional Unit (I.U.) which would present the student with 5 questions randomly selected from the 15 by

the computer. Thus the simulated test on PLATO coincided with the written test in every way. The test on PLATO was planned to be "mastered" only when every one of the 30 questions had been answered correctly in one run (during the week prior to the written test).

##### 2) Results

The following data was obtained from PLATO (PLM) and from the written test:

- 2.1 No. of students who wrote the test: 277.
- 2.2 No. of students who wrote and practised on PLATO for the test: 216.
- 2.3 No. who wrote without prior practice on PLATO: 61.
- 2.4 For each student who wrote the test and practised on PLATO the following data could be obtained:
  - 2.4.1 No. of tries/attempts to master the test on PLATO (with or without final mastery).
  - 2.4.2 Time taken of first, second and last try.
  - 2.5 Results of written test (as a %) for all students.

From these results (2.1 - 2.5) averages were obtained as follows:

	No of students written test	Average % in
2.6 Those who mastered the PLATO test:	33	78,0
2.7 Those whose time spent on PLATO exceeded <u>both</u> 200 minutes <u>and</u> 4 tests (i.e. 200+ minutes <u>and</u> 5+ tests/tries)	40	69,4
2.8 Those whose time spent on PLATO exceeded <u>both</u> 100 mins. <u>and</u> 2 tests/tries	59	67,4
2.9 Those who spent time on PLATO but less than 100 mins. and/or 3 tests (i.e. 1-99 minutes/1-2 tests/tries)	84	51,0
2.10 Total no who practised on PLATO for the test	216	63,0
2.11 Those who wrote without prior practice on PLATO	61	36,4
<b>TOTAL:</b>	<b>277</b>	<b>57,2</b>

##### 3) Conclusions

These results strongly suggest the following:

- 3.1 That the majority of students using PLATO as an aid to preparation for the test (216 out of 277) were

prepared to spend considerable time doing so (an average of 232 minutes!) without more being asked of them than that they try it. I.e. PLATO - properly presented and integrated - proves a challenge to most students and can therefore be considered a medium which provides a unique incentive to concentrated effort.

- 3.2 As regards time spent on PLATO:
- 3.2.1 All students who worked on PLATO generally clearly did better in the test (63,0 %) than those who - for whatever reason - did not (36,4 %).
- 3.2.2 Of those who worked on PLATO it can be maintained that those who tried at least 3 times and spent more than 100 minutes on the system fared considerably better (67,4 %) than those who only tried it once or twice (51 %).
- 3.2.3 And it will be seen from the results that generally, the longer the student practised on PLATO, the better he fared.
- 3.3 Conclusion: The Department of German wishes to substantiate and - if possible - confirm these findings during 1985.

DIE PRÜFUNGSAUFGABEN ZU DEN VORGESCHRIEBENEN PROSAWERKEN IM  
MATRIKEXAMEN DER KAPPROVINZ 1984 - EINE KRITISCHE AUSEINANDERSET-  
ZUNG

(Ulrich Plüddemann und Friedrich Wittenberg)<sup>1</sup>

Die Fragen und Aufgaben zu den vorgeschriebenen Prosawerken

Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts, hrsg. v. Klaus von Delft, und Siegfried Lenz, Das Feuerschiff

finden sich in den Abteilungen B, C und D des 2. Fragebogens. Bei ihrer Beurteilung ist von den Bestimmungen des Lehrplans und von literaturtheoretischen Überlegungen auszugehen.

Der Lehrplan von 1975 verlangt, daß "kennis en begrip van die inhoud" (Kenntnis und Verständnis des Inhalts) geprüft werden - womit er das Ziel der Prüfung gegenüber der früheren Fassung des Lehrplans ("Vrae sal slegs oor die inhoud gestel word") präzisiert. Der Lehrplan zieht dabei zwei Aufgabentypen vor, deren erster nur ungenau mit dem Begriff "opsteltipe" und Längenangaben (paragraaf-lengte, sinlengte) charakterisiert wird; als zweite Möglichkeit werden Verständnis- bzw. Kontextfragen genannt. Die Bestimmungen enden mit einer Warnung vor "vorbereiteten, stereotypen Antworten" und geben damit indirekt aber unmißverständlich das Prüfungsziel zu erkennen: von den Kandidaten wird erwartet, daß sie die gestellten Aufgaben aufgrund ihrer Erinnerung und ihres Verständnisses der behandelten Texte selbständig lösen und ihre Antworten im Examen frei formulieren.

Sieht man sich die gestellten Aufgaben unter der Perspektive der Prüfungsbestimmungen genauer an, so muß man feststellen:

- (a) daß die Aufforderungen, zu "berichten" bzw. zu "erzählen", mißverständlich sind;
- (b) daß zwar detaillierte Inhaltskenntnisse vorausgesetzt werden, daß aber ein sehr reduzierter Inhaltsbegriff zugrunde gelegt ist, bei dem der Aspekt des Verstehens fast völlig fehlt; und
- (c) daß von der Möglichkeit, Kontextfragen zu stellen, um auf diese Weise das Textverständnis der Kandidaten zu

ermitteln, kein Gebrauch gemacht wird.

Die Arbeitsanweisungen in den Abteilungen B und C lauten in 6 von 8 Aufgaben: "Berichten Sie ...", zweimal heißt es: "Erzählen Sie ...". Und zwar soll dieses, wie das Tempus der vorgegebenen Anfangs- und Schlusssätze zeigt, im Präteritum (Imperfekt) geschehen. Die Arbeitsanweisungen sind u.E. mißverständlich. Die Unsicherheit beginnt bei dem Begriff "berichten". Unter einem Bericht versteht man allgemein eine konzentrierte, sachbezogene und neutrale Darstellung eines vorgefundenen, ermittelten, beobachteten oder erlebten Geschehensablaufs im Präteritum. Über den Inhalt eines literarischen Textes berichtet man aber im Deutschen üblicherweise im Präsens, wie ein Blick in jedes einschlägige Nachschlagewerk (z.B. einen Roman- oder Schauspielführer) bestätigen wird. Es ist also nicht klar, was verlangt wird, weil die Forderungen sich teilweise widersprechen. Berichtet ein Kandidat im Präsens, also in der Form der Inhaltsangabe, so verstößt er gegen die Forderung der Examenaufgabe, das Präteritum zu gebrauchen. Berichtet er dagegen, wie verlangt, im Imperfekt, so hebt er damit den behandelten Text als diesen einmaligen Text auf, denn dann muß er so tun, als ob er als Leser des Textes zugleich Teilnehmer der im Text erzählten Ereignisse wäre.<sup>2)</sup> Damit würde er den spezifisch literarischen Charakter des Textes ignorieren und den literarischen Inhalt in außerliterarisch vorhandenen Stoff verwandeln.

Der Kandidat kann also genau genommen gar nicht wie verlangt "berichten", vermutlich soll er überhaupt, wie es in zwei Aufgaben heißt, "erzählen", besser: nacherzählen. Beim Nacherzählen wird das Präteritum gebraucht wie im Originaltext, und weil die Nacherzählung eine Tendenz zur Länge hat - eine Prüfungsantwort aber auf 150 bzw. 75 Wörter beschränkt bleiben soll -, so können nur kürzere Geschehensabschnitte dafür aufgegeben werden, was in der Tat geschehen ist.

Den Inhalt längerer Textteile oder (bei Kurzgeschichten) ganzer Texte abzufragen, wäre in der Form der Inhaltsangabe im Präsens möglich<sup>3)</sup>. Die Frage ist u.E. berechtigt, warum der Examinator auf den Gebrauch dieser Form verzichtet und - zudem mißverständlich meist als "Bericht" bezeichnet - in den Abteilungen B und C

nur den Aufgabentyp der (Nach-)Erzählung gewählt hat. Auch an dieser Stelle leistet der Fragebogen Mißverständnissen Vorschub und richtet denselben Schaden an wie mit der Anweisung, im Präteritum zu "berichten". Denn der literarische Text wird mit der Aufforderung zu "erzählen" als Literatur aufgehoben und als bloßer Stoff behandelt, der auch außerhalb des literarischen Textes und unabhängig vorhanden ist bzw. sein kann. Der Gebrauch des Begriffs "nacherzählen" würde deutlich machen, daß von erzählten (nicht: "wirklichen") Ereignissen erzählt werden soll. Das Gesagte mag dem theoretisch nicht Eingeweihten als Haarspalterei erscheinen, es beruht aber auf einem entscheidenden Grundsatz, ohne den Literatur nicht adäquat verstanden werden kann.

Der Inhalt, über den berichtet bzw. der da (nach-)erzählt werden soll, beschränkt sich bei genauerem Hinsehen auf den äußeren Vorgang, den Geschehensablauf, den "erzählbaren" Inhalt. Typische Formulierungen lauten:

Berichten Sie ....., was alles am Neujahrstag in der Kirche geschah. (Böll, Die Waage der Baleks)

Erzählen Sie ....., was Fred mit dem Fernrohr entdeckte und wie drei Fremde an Bord kamen,  
oder: Berichten Sie ..., wie Edith, die Krähe, getötet wurde. (Lenz, Das Feuerschiff)

Berichten Sie ....., von Heinrichs Erfahrung auf dem zugefrorenen Kanal. (Alverdes, Die Schlittschuhe)

Daß tatsächlich nur der bloße Handlungsablauf (verkürzt) wiedergegeben werden soll, wird durch ein bemerkenswertes Verfahren bestätigt: Anfang und Ende des von dem Kandidaten zu reproduzierenden Textabschnitts werden durch Textzitate (bzw. Paraphrasen von bestimmten Sätzen im Text) eindeutig markiert.

Nun ist dieses Verfahren sicher als Hilfe gedacht, denn der Kandidat erfährt genau, an welcher Stelle er anfangen bzw. aufhören soll. Bedauerlich ist aber u.E., daß sich der Examinator damit der Möglichkeit begibt zu prüfen, wie der Schüler den Text und die Aufgabe verstanden hat, weil dieser nicht selbst entscheidet, wo er Anfang und Ende setzen und wie er seine Antwort einleiten und abschließen möchte, wo er doch gerade in Einleitung und Schluß

die Gelegenheit hätte zu sagen, in welchem Sinn er das nacherzählte Geschehen versteht, worin er dessen Bedeutung sieht. Dieses Verfahren reduziert den literarischen Text also auf bloßes inhaltliches Faktenwissen, indem es Äußerungen des Kandidaten über sein Verständnis des Textes ausschließt. Es steht u.E. damit dem Sinn und Buchstaben des Lehrplans entgegen.

Wir haben argumentiert, daß diese Art Aufgabenstellung das zerstört, was die Literatur überhaupt zur Literatur macht. Wir meinen, daß sie dadurch Schüler und Lehrer um das bringt, was die Literatur eigentlich lesenswert, interessant und wertvoll macht. Die Lückenlosigkeit, mit der Handlungsabschnitte wiedergegeben werden, wird zum höchsten Wert erhoben, das Verständnis der Bedeutung des betreffenden Handlungsabschnittes im Kontext des Erzählgesamten ist dagegen nicht gefragt. Dabei müßte, wo der Lehrplan ausdrücklich die Prüfung von "Kenntnis an Begriff" des Inhalts fordert, mit "Inhalt" mehr gemeint sein als der bloße äußere Vorgang, dürfte der Text nicht als Steinbruch zur Gewinnung von Inhaltsfakten behandelt werden. Mindestens die Thematik, der Gehalt bzw., die Bedeutung des Textgesamten müßten angemessene Beachtung finden.

Das oben Ausgeführte möchten wir anhand der Aufgabe zu Paul Alverdes, Die Schlittschuhe illustrieren. Da heißt es:

Berichten Sie in etwa 150 Wörtern von Heinrichs Erfahrung auf dem zugefrorenen Kanal. Fangen Sie bitte folgendermaßen an: "Der Heilige Abend stand schon bevor, als Heinrich an einen Schrank im Flur schlich", und gebrauchen Sie den folgenden Satz als Schlußsatz Ihrer Antwort: "Mit Frau Schmitz ging jetzt etwas Merkwürdiges vor."

Der Schüler soll von Heinrichs "Erfahrung" (1) (gemeint ist sicher "Erlebnis") auf dem Eis berichten. Dieses Erlebnis ist zwar das zentrale äußere Ereignis im Text, aber es wird durch die wörtliche Vorgabe des Anfangs und des Schlusses aus seinem Kontext herausgelöst. Ohne diese Vorgaben (und bei etwas anders formulierter Themenstellung) hätte der Schüler die Aufgabe bzw. Möglichkeit, dieses Erlebnis der jugendlichen Hauptfigur nicht nur (berichtend) nachzuerzählen, sondern thematisch einzuordnen. Er könnte es

dann z.B.

- in den Rahmen seiner Bedeutung für Heinrich, etwa im Sinne der Wiederbegegnung mit seiner verlorenen Heimat, oder
- in den Zusammenhang von Frau Schmitz' Wandlung

hineinstellen. Denn in dieser Erzählung geht es thematisch doch darum zu zeigen, wie der eltern- und heimatlose Lehrjunge schließlich einen neuen Ort der Geborgenheit gewinnt, wie die in ihrer Trauer um die gefallenen Söhne gleichsam erstarrte Wirtin, indem sie Heinrich wie ein eigenes Kind aufnimmt, sich selbst wiederfindet und wie beide durch die Überwindung der Schatten der Vergangenheit zu neuer Lebenszugewandtheit befähigt werden. Bedeutung und literarischen Wert hat der erzählte Schlittschuhlauf Heinrichs doch nur im Kontext dieser Thematik. Darum fragt man sich, warum sie so völlig ausgeklammert wurde.

Hätte man an die zentrale Aussage des Textes heranzuführen und die Thematik, und damit das Textverständnis, mit prüfen wollen, so hätte man bei dieser Erzählung anhand eines Textabschnittes Fragen wie die folgenden stellen und damit die Möglichkeit zu Kontextfragen, die kürzere Antworten ("antwoorde van sinlengte") erfordern, nutzen können:

- Warum ist Frau Schmitz am Anfang so wortkarg und unfreundlich?
- Wem gehören die Schlittschuhe, und warum werden sie nicht benützt?
- Warum nimmt Heinrich sich die Schlittschuhe heimlich und geht damit aufs Eis?
- Warum geht er nicht auf den Eisplatz, sondern auf den zugefrorenen Kanal?
- Was tut er (alles), nachdem er im Eis eingebrochen ist?
- Welche Veränderung geht in Frau Schmitz vor, als sie von Heinrich erfährt, was er erlebt hat?

Nur einmal wird ein Anlauf in Richtung auf den thematischen Gehalt eines Textes genommen, und zwar bei der Aufgabe zu der Erzählung von Willy Kramp, Was der Mensch wert ist. Da soll berichtet werden, wie die Kriegsgefangenen "vom Götzen RETTE DICH SELBST erlöst wurden". Die "Erlösung vom Götzen RETTE DICH SELBST" ist das Hauptthema dieser Erzählung. Wir haben hier also eine

Aufgabe vor uns, die auf das Thema im Gegensatz zum bloßen Geschehen des Textes zielt. Doch die Anweisungen, nur zu "berichten" und mit den Worten "Der russische Meister war wütend.." und "Endlich rief einer von uns zu ihnen hinab: 'Mensch, eine Minute früher ... !'" zu beginnen bzw. zu schließen, zwingen den Kandidaten wieder in die Richtung des bloßen Nacherzählens und verlangen von ihm vor allem eine Gedächtnis-, kaum eine Verstehensleistung.

Die prinzipielle hermeneutische Bedenklichkeit des Verfahrens, Kenntnis von Einzelheiten des Inhalts/Stoffes, vom Verständnis des thematischen Ganzen zu trennen, wird an anderer Stelle drastisch illustriert. Die Trennung bedeutet praktisch, daß man sich (im Unterricht bzw. im Examenfragebogen) auf Inhaltsfakten, d.h. auf Einzelheiten des Stoffes und der Handlung, konzentriert und die Bedeutung des Ganzen nicht genügend berücksichtigt - mit zwei negativen Folgen. An dem Lückentext zu Der Mantel des Ketzers von Brecht ist dieses deutlich zu beobachten - wobei gegen diese Prüfungsform an sich nichts gesagt sei. Der Text mit den verlangten Ergänzungen lautet:

Gabriele Zunto, ein (1), machte Bruno einen Mantel, der (2) Skudi kostete. Bruno saß im Gefängnis und mußte Zunto noch bezahlen. Frau Zunto wollte das Geld haben und ging in das Gebäude des (3) Offiziiums. Man versprach ihr, daß sie Bruno besuchen könne. Sie besuchte ihn an (4) verschiedenen Tagen, ohne Erfolg. Als er auf dem (5) starb, hatte er den Mantel noch nicht bezahlt.

Auf die sprachlichen, formalen und sachlichen Mängel dieses Lückentextes (vor allem wenn man ihn als Beispiel für einen "Erzählbericht" nimmt, mit dem ein Kandidat die höchste Note erzielen würde!) sei hier nicht eingegangen. In unserem Zusammenhang ist zunächst die Gefahr zu nennen, daß ausgefallene und nebensächliche Dinge, d.h. solche, die im Kontext der Handlung oder der Gesamtbedeutung keine besondere Rolle spielen, abgeprüft werden, z.B. der Umstand, daß Frau Zunto den gefangenen Bruno dreimal besuchte; wir finden das unfair. Eigentlich gravierend aber ist, daß in einem Text wie dem Lückentext des Examens der ursprüngliche Sinn ganz entstellt werden kann, d.h. daß bei aller

Texttreue in bezug auf Einzelheiten des Stoffes ein ganz anderer Textsinn entstehen bzw. suggeriert werden kann, weil ja jeder Text kraft seiner Struktur einen eigenen Gesamtsinn aufbaut. Der Lückentext enthält einmal eine negative Wertung Brunos, indem er suggeriert, daß es des Ketzers Schuld gewesen sei, daß er den Mantel bis zum Schluß nicht bezahlt habe - was dem Inhalt der Erzählung offensichtlich widerspricht. Zum anderen suggeriert der Lückentext, daß es in der Erzählung überhaupt um einen Konflikt zwischen der Frau des Schneiders und Bruno gehe; nichts könnte abwegiger sein. Vielmehr liegen, allgemein gesagt, die Schneidersfrau und Bruno beide im Kampf mit höheren kirchlichen und staatlichen Instanzen und höhergestellten Persönlichkeiten, und ihre berechtigten Bemühungen und deren Vereitelung durch die Instanzen und Persönlichkeiten bilden den Kern des Geschehens, wobei Brunos Menschlichkeit unter persönlich widrigsten Umständen besonders hervorgeschoben wird.

Das Fatale an einer Aufgabenstellung, wie sie hier beschrieben wurde, ist ihre Rückwirkung auf den Literaturunterricht. Solange Schüler, Lehrer und Schulen im Bewußtsein der Öffentlichkeit (insbesondere der Arbeitgeber, der Zulassungsstellen der Universitäten, der Stipendieninstanzen usw.) nach den erzielten Prüfungsergebnissen beurteilt werden, muß sich der Unterricht stark auf die zu erwartende Fragestellung des Examens ausrichten. Dabei ist zu befürchten, daß solche wie die von Bernd Kast formulierten, erst im vorigen Heft dieser Zeitschrift referierten Lernziele für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, die einen aktiven "Umgang" mit Literatur anvisieren, unerreichbar bleiben.<sup>4)</sup>

Sucht man eine Erklärung für die beschriebenen Mängel, so muß man vermuten, daß der Examenfragebogen eine Tradition fortsetzt, die die Väter der Lehrplanrevision des Jahres 1975 mit der Einführung der Formel "kennis en begrip van die inhoud" überwinden wollten. Anscheinend haben spätere Examinatoren den damit intendierten Fortschritt nicht mitvollzogen.

Um welche Tradition handelt es sich, und woher kommt sie? Die Aufgabenstellung des Fragebogens verrät mehr als eine den Bedürfnissen des Fremdsprachenlernalers angepaßte, pragmatische Sonderung von inhaltlich-thematischen und formalen Aspekten, vielmehr einen Form-Inhalt-Dualismus. Eine genauere Analyse der Aufgabenstellung

legt den Schluß nahe, daß die in den fünfziger Jahren weit verbreitete sog. "Bibel" der damaligen Germanistikstudenten, Das sprachliche Kunstwerk von Wolfgang Kayser<sup>5)</sup>, ihre theoretische Grundlage bildet. Dafür sprechen folgende Indizien:

- a) Kayser befürwortet die Abfassung von "Inhaltsangaben" (S.56) bzw. "Inhaltserzählungen" (S.77) zweimal ausdrücklich für den Schulgebrauch "aus bestimmten und gewichtigen pädagogischen Gründen" und definiert wie folgt:

"Die Inhaltsangabe richtet ihr Augenmerk einseitig auf den Geschehnisverlauf und zieht aus allen Teilen des Werkes, aus Beschreibungen, Gesprächen, Reflexionen u.s.f. nur das heraus, und zwar als Bericht, was für das Gefüge der Handlung wichtig ist." (Unsere Hervorhebungen) (S.77).

Der aufmerksame Leser erkennt hier die mutmaßliche Wurzel der terminologischen Unklarheiten bzw. Mißverständnisse um die Begriffe "berichten" und "erzählen", die wir oben (S.1f) festgestellt haben.

- (b) In Kayzers Verständnis des Inhalts eines literarischen Werkes kommt dem Stoff und der Fabel besondere Bedeutung zu, während er das Thema als "Grundbegriff des Inhalts", wo nicht ignoriert so doch stark vernachlässigt (S.55-81). Für Kayser besteht das literarische Werk als sprachliches Kunstwerk zu stark aus dem "erzählbaren" Inhalt (Stoff und Fabel) und der künstlerischen Gestalt als dem Ergebnis eines dichterischen Schaffensprozesses. Klammert man, wie es der Lehrplan tut, den formalen Aspekt aus, bleibt - bei einem solchen Inhaltsbegriff - tatsächlich nur noch der "erzählbare" Inhalt übrig, d.h. ein Handlungsgefüge, ein Geschehensablauf, die die Reihenfolge der Ereignisse als einziges formales Element beibehalten, ohne es jedoch als solches anzuerkennen. Da der Stoff aber auch immer schon "an bestimmte Figuren gebunden, ... vorgangsmäßig und zeitlich und räumlich mehr oder weniger fixiert" ist (S.56), schwindet der Unterschied zwischen beiden ins Unerkennbare. Auch in der Aufgabenstellung des hier besprochenen Fragebogens ist ein Unterschied zwischen Inhalt und Stoff, wie wir

gesehen haben, nicht mehr zu erkennen.

Es kann als erwiesen gelten, daß der Examinator von der werkimmanenten Schule geprägt wurde und Kayser-Anhänger ist. Als solcher müßte er u.E. auch Kayzers eigene Wertung, daß "der erzählbare Inhalt (eines Werkes) an sich von geringem Belang ist" (S.56), ernst nehmen und offen sein für einen umfassenderen Inhaltsbegriff, der Handlung und Thema, Stoff und Gehalt umfaßt, wobei unter "Stoff" "die Gesamtheit der in einem Werk aufscheinenden Gegenstände und Sachverhalte" und unter dem Begriff "Gehalt" "der im oder besser durch das Werk mitgeteilte Sinn" verstanden werden.<sup>6)</sup> Dieser Inhaltsbegriff verlangt ferner die Überwindung des Form-Inhalt-Dualismus und eine Auseinandersetzung mit ihrer gegenseitigen Bedingtheit, d.h. mit der von allen literaturwissenschaftlichen Richtungen akzeptierten Auffassung, daß "Inhalt und Form des Kunstwerks ... so verschmolzen (sind), daß sie für sich allein nicht bestehen können"<sup>7)</sup>, bzw. daß in literarischen Texten "alle Elemente sinntragende Elemente sind"<sup>8)</sup>. Die moderne Literaturdidaktik hat diese Erkenntnis produktiv aufgenommen und die Berücksichtigung der formalen und stilistischen Elemente bei der Erschließung und dem Umgang mit literarischen Texten methodisch integriert.<sup>9)</sup>

Es gehört u.E. zu den Nöten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, der ja durch die zentral gestellten Prüfungsaufgaben mindestens ebenso stark bestimmt wird wie durch den Lehrplan, daß Schüler, die sich auf ein Universitätsstudium vorbereiten (Deutsch gilt als "Higher-Grade"-Fach), eingeschränkt werden auf einen Aspekt der Literatur, der "an sich von geringem Belang ist", und um das eigentlich Interessante und Wertvolle an der Literatur betrogen werden.

Natürlich ist die Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Unterricht auch sprachdidaktisch relevant und die Fertigkeit der sprachlichen Umformung von verschiedenartigen Erzählelementen (szenische Darstellung, Dialog, berichtendem Erzählen, Beschreibung, Reflexion usw.) zu einem Erzählbericht ein vertretbares Lernziel. Uns geht es hier aber um die literaturdidaktische Perspektive. Die Erarbeitung dessen, was für Kayser das Wertvollste an der Literatur ist, das Ästhetische, die Form, wird dem

fremdsprachlichen Schüler aufgrund der Lehrplanbestimmungen aus gut gemeinten didaktischen Gründen erspart. Doch sollten alle Deutschlehrer sich dagegen wehren, daß das andere, was an der Literatur wertvoll ist und die Beschäftigung mit ihr zu einer lohnenden Aufgabe macht, der Gehalt, dem Deutschlerner durch eine wie auch immer gemeinte Unterlassung entzogen wird.

Wie hilfreich der neue Rahmenlehrplan von 1985 hinsichtlich dieser gravierenden Situation sein wird, bleibt abzuwarten. Er stellt insofern einen Fortschritt dar, als die Prüfung des Textverständnisses jetzt ausdrücklich verlangt wird. Andererseits sind die Prüfungsanforderungen für die literarischen Texte noch so formuliert, daß Inhaltskenntnisse und Textverstehen immer noch als grundsätzlich trennbar mißverstanden werden können, da gesonderte Fragen zur Prüfung der Inhaltskenntnisse und des Textverständnisses vorgesehen sind.

Man hofft jedenfalls auf Examinatoren und eine unterrichtliche Praxis, die nicht einen Teil des Wertvollsten unterschlagen bzw. verloren gehen lassen, was das Fach interessant und anziehend machen kann.

#### ANMERKUNGEN

- 1) Ursprüngliche Anregung und erste Ausarbeitung von E. Wittenberg; theoretische Grundlegung, entsprechende Bearbeitung der Beispiele und endgültige Fassung von U. Plüddemann.
- 2) Zu den Begriffen "Leser des Textes" und "Leser im Text" vgl. Klaus Weimar: Enzyklopädie der Literaturwissenschaft, München: Francke 1980 (UTB 1034), 287 und 320.
- 3) Ob mit "Opsteltipe antwoorde" nicht besonders an diese Form gedacht wurde? U.E. eine berechtigte Vermutung.
- 4) Vgl. E. Wittenberg: Die Kurzgeschichte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. DUSA 2/1984, S.45.
- 5) Wolfgang Kayser: Das sprachliche Kunstwerk. Einführung in die Literaturwissenschaft. Bern/München: Francke, zuerst erschienen 1946, zahlreiche Neuauflagen. Im folgenden wird nach der 12. Auflage 1967 zitiert.
- 6) Elisabeth Frenzel: Vom Inhalt der Literatur. Stoff-Motiv-Thema. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1980 (=studio visuell Literatur), S.7.
- 7) Frenzel, S.8.
- 8) Schulte-Sasse/Werner: Einführung in die Literaturwissenschaft. München: Fink 1977 (UTB 640), S.148.
- 9) Vgl. B. Kast, zitiert bei E. Wittenberg, ebd. S.45.

#### DIE EUROPÄISCHE MÄRCHENGESELLSCHAFT UND IHRE BEDEUTUNG FÜR UNS IM SÜDLICHEN AFRIKA

(E.W. Funcke)

Seit einer Reihe von Jahren greift eine Bewegung immer weiter um sich, die von vielen als "Renaissance des Märchens" bezeichnet wird.

Die zauberhaft-schönen Gebilde dieser Gattung werden wieder ernstgenommen und selbst von Verlagen, die sie vor zehn Jahren noch nicht in ihr Programm aufzunehmen gewagt hätten, auf den Markt gebracht. Nun aber bieten auch sie einzelne Märchenbände oder fortlaufende Taschenbuchreihen von ihnen an, denn nach diesen verlangen kleine und - das ist das Neue - große Leser.

Das Ganze verläuft scheinbar nach dem Prinzip der positiven Rückkoppelung: man bietet Märchen an, weil sie gelesen werden, und sie werden gelesen, weil sie angeboten werden. Ganz so einfach liegt der Fall allerdings nicht.

Es ist hier nicht der Ort, eine Begründung dafür zu erwägen, zumal es sich um ein ganzes Ursachenbündel handelt, dessen Einzelfaktoren zusammenwirken. Die Nostalgiewelle hätte es nicht allein geschafft und auch nicht die Erkenntnisse Bruno Bettelheims<sup>1)</sup> oder die Hinwendung vieler Menschen zum Märchen als unbewußte Abwehr des drohenden Identitätsverlustes in der modernen Massengesellschaft.<sup>2)</sup> Schließlich mag auch eine Reaktion auf die immer existenzbedrohender anwachsende Kriegs- und sonstige Technik hier mit hineinspielen. Auch auf ethisch-religiösem Gebiet sind Gründe zu vermuten. Man sagt nicht zu unrecht, das Märchen sei fromm. Es bietet Transzendenz, ohne theologische Begriffe zu verwenden und berührt auf seine Art entscheidende Probleme unserer Existenz und unserer menschlichen Grundbedürfnisse. In einfachen Bildern zeigt es immer erneut den Weg seines Helden durch das Dunkel zum Licht und immer auch den Sieg des Guten über das Böse. Ist es vielleicht diese Hintergrund-Botschaft vom Walten einer ewigen und gütigen Ordnung, die in unserer unheilen Welt die Leser so sehr nach dem Märchen verlangen läßt?

Welche Gründe dafür auch eine Haupt- oder Nebenrolle spielen mögen, man liest jedenfalls wieder Märchen, wieder und in einem Umfang wie kaum je zuvor.

Ein ganz wesentliches Verdienst kommt dabei dem Wirken der Europäischen Märchengesellschaft zu, die im Jahr 1956 gegründet wurde<sup>3)</sup> und seitdem mit über 2000 Mitgliedern zur zweitgrößten deutschsprachigen literarischen Vereinigung nach der Goethe-Gesellschaft aufgestiegen ist. Der wegen seiner Länge später gekürzte ursprüngliche Name sagte noch mehr über deren Aufgabebereich aus: Gesellschaft zur Pflege des Märchengutes der europäischen Völker.

Dieser Begriff "Pflege" ist in einem höchst umfassenden Sinne zu verstehen. Seine nachstehende Aufgliederung in vier Unterteile ist in solcher Form nirgends festgelegt und erfolgt hier nur der besseren Übersicht wegen, denn die Praxis der Märchenpflege kennt keine solche Trennung. Ziele und Aufgaben sind im einzelnen:

- (1.) vorhandenes Märchengut zu erhalten und zu verbreiten,
  - (2.) verstreute Erzählschätze zu sammeln und vor dem Vergessen werden zu bewahren,
  - (3.) die Kunst lebendigen Erzählens zu erneuern und
  - (4.) das Wissen um das Wesen der Volksdichtung zu fördern.
- (zu 1.) Unter "Märchengut" sind immer jene Erzählungen zu verstehen, die als Volksmärchen mündlich überliefert wurden. Leicht überarbeitet erscheinen sie im Druck als sogenannte Buchmärchen, wie wir sie seit den Sammlungen der Brüder Grimm oder Ludwig Bechsteins kennen. Die seit der Romantik geschaffenen Kunstmärchen ziehen als Werke einzelner Dichter nicht oder nur in Ausnahmefällen das Interesse der Märchengesellschaft auf sich. Sie gehören nicht der Volkskunst, sondern anderen Bereichen an.

Große Teile des vorhandenen Märchengutes sind Gemeinbesitz vieler europäischer Völker. Märchen kennen weder Sprach- noch Landesgrenzen. Nach Kultur- und Lebensweise hat jedes Volk solche "Andersformen" oder Varianten derselben Geschichte auf seine besondere Weise gestaltet. Sie zu sammeln und miteinander zu

vergleichen ist höchst reizvoll und in vielerlei Hinsicht aufschlußreich.

Andere Märchen wiederum sind nur bei einem Volk oder nur in einer Landschaft daheim und oft so schön, daß sie allgemein bekanntgemacht zu werden verdienen.

Die Gesellschaft arbeitet bei der Herausgabe solcher Märchenbände eng mit angesehenen Verlagen zusammen. In anderen Fällen übernimmt sie die Veröffentlichung selbst in ihrer Schriftenreihe "Märchen europäischer Völker". Dabei bringt sie oft den ausgangssprachlichen Originaltext zusammen mit seiner deutschen Übertragung. Diese Märchenbände sind über jede Buchhandlung zu beziehen oder direkt vom Gesellschaftsbüro, Postfach 125, D-4404 Telgte.

Damit wird eine Lücke gefüllt, die zwischen akademischer Forschung und Verlagsbuchhandel besteht. Wie die Forschung nicht die Hauptaufgabe hat, gesammeltes Märchengut an kleine oder große Leser heranzubringen, so ist jeder Verlag an geschäftliches Kalkül gebunden und muß vor großen Risiken auf der Hut sein. Was sollte er unter solchen Voraussetzungen, besonders wenn es nicht um die Herausgabe eines ganzen Bandes geht, wohl mit zwei oder drei bisher unbekanntem Märchen anfangen, die jemand in Portugal, Polen oder der Provence entdeckt hat? Die Märchengesellschaft ist dann die geeignete Institution, solche kleinen Kostbarkeiten der Öffentlichkeit weiterzureichen.

(zu 2.) Verstreut und heimatlos geworden sind viele Erzählschätze gerade aus den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten im Osten und Südosten Europas. Welch reiches und noch in mündlicher Überlieferung lebendes Märchengut haben doch die Heimatvertriebenen und Umsiedler aus dem Banat und der Zips mitgebracht, aus Siebenbürgen<sup>4)</sup> und den vielen anderen deutschen Sprachinseln!

Wenn sich seiner niemand annähme, wäre dieser Schatz nach einer oder zwei Generationen wohl unwiederbringlich verloren. Was in der alten Heimat noch bei gemeinsamen Arbeiten erzählt wurde, beim oft langen Warten auf öffentliche Verkehrsmittel oder bei Gängen über Land als "Wegkürzer" diente, das könnte sich in der

neuen Umgebung mit ihrer technisch geprägten Lebensweise nicht lange ohne fürsorgliche Hilfestellung erhalten.

Solche Hilfe wird seit langem von den Märchensammlern geleistet. Bedrohte Tier- und Pflanzenarten können unter Naturschutz gestellt werden, bedrohtes Märchengut dagegen kann kein Gesetzgeber schützen. Hier kommt es auf die Bergungsarbeit einzelner an. Anlehnung, Rückhalt und Hilfe bietet jedem dabei neben den akademischen Institutionen<sup>5)</sup> die Märchengesellschaft.

Viele solcher Erzähltexte werden heute im heimischen Idiom auf Tonband aufgenommen. Dadurch wird auch sprachgeschichtlich bedeutsames Mundartmaterial festgehalten. Die Sammler gehen dieser Tätigkeit sehr oft in ihrer Ferien- oder Pensionszeit nach. Schon das Aufspüren geeigneter Erzähler ist nicht immer ganz einfach. Wie findet man jemanden, der noch alte und bisher unbekannte Geschichten weiß? Der Suchende muß außerdem das bisher geborgene Material kennen, damit er nicht Duplikate von längst Erschlossenem heimbringt. Wenn aber der glückliche Fall eintritt, daß ein kundiger Sammler einen passenden Erzähler findet, dann gibt es eine so fruchtbare Zusammenarbeit wie beispielsweise zwischen dem pensionierten Philologen Alfred Cammann<sup>6)</sup> und der inzwischen dadurch bekanntgewordenen Erzählerin Frau Margarete Eipert,<sup>7)</sup> einer vor fünf Jahren aus dem Banat in die Bundesrepublik übersiedelten deutschen Bäuerin. Bei solchen Gelegenheiten ist die Märchengesellschaft "im Bunde der Dritte", altes Kulturgut vor dem Verfall zu retten.

Auch zentraleuropäische Gebiete, von Märchensammlern scheinbar längst abgeerntet, zeigen sich immer noch ergiebig.<sup>8)</sup> So wie in den Niederlanden Ype Poortinga<sup>9)</sup> seit zehn Jahren seine Ferien damit verbringt, friesische Volkserzählungen, also Schwänke, Märchen und andre Geschichten auf Band festzuhalten, so versuchen immer mehr Ferienreisende, aus einem abgelegenen Landstrich ein paar neue Geschichten als "Andenken" mitzubringen. Es ist nicht das schlechteste Urlaubsabenteuer, einmal anstatt der üblichen Fotos ein bisher nicht bekanntes Märchen zu erjagen. Die Europäische Märchengesellschaft sorgt dann weiter dafür, daß der kostbare Fang nicht im Winkel verstaubt.<sup>10)</sup>

Lebendiges Erzählenkönnen ist ein Talent, das bis zu einem gewissen Grade gelernt und entwickelt werden kann. Es ist die dem Märchen angemessene Form der Darbietung und steht im Wert hoch über dem Vorlesen, dem Buch und der Schallplatte. "Lebendig" meint hier das fruchtbare Spannungsverhältnis, das sich zwischen Erzähler und Zuhörerschaft aufbaut. Es bewirkt dann keine bloße mechanische Wiedergabe einer Geschichte, sondern ihr Neuschöpfen, ihr ganz und gar einmaliges Zurechtmachen für die zuhörende Gruppe. Auch sie ist in ihrer Zusammensetzung jedesmal neu und anders. Dies, so hat man erkannt, wirkt seinerseits auf die Erzähl-Darbietung ein.

Eine gute Erzählerin<sup>11)</sup> oder ein guter Erzähler hält die Lauschenden nicht nur durch den Stoff im Bann. Durch Mimik und Gestik,<sup>12)</sup> bald sparsam und knapp, bald stark und weitgreifend, durch alle Arten der Stimmodulation vom Raunen und Flüstern bis hin zum jähren Ausruf schafft der Erzählende die passende Atmosphäre. Die Faktoren zu untersuchen, die in einer solchen "Erzählgemeinschaft" aufeinander einwirken, ist seit mehr als einem Jahrzehnt das Hauptanliegen vieler Märchenforscher.<sup>13)</sup>

Die deutschen Umsiedler aus dem Osten haben solche noch lebendige Erzähltradition mitgebracht. Sie gilt es zu erhalten und andere zu lehren. Zu diesem Zweck veranstaltet die Europäische Märchengesellschaft jährlich an verschiedenen Orten des Bundesgebietes Kurse. Diese Wochenend-Erzählseminare sind eine feine Sache! Da sitzen junge Mütter und Kindergärtnerinnen neben Lehrern, Jungendleitern, Pfadfindern und Studenten. Sie alle lernen eine uralte Kunst neu, die zwar erlernbar ist und doch gleichzeitig so persönlich geprägt werden kann wie etwa die Kochkunst. Wie man bei dieser eine Mahlzeit auch nur zubereiten und zur Abfütterung reichen kann, aus denselben Bestandteilen durch allerlei Geschick aber auch ein wirkliches EB-Erlebnis zu zaubern vermag, so ist es auch mit einer Geschichte. Auch dabei kommt es nicht nur auf das Was des Inhaltes an, sondern gleichermaßen auf das Wie der Darbietung.

Und ob man das in den Seminaren Gelernte brauchen kann! Heute wird wieder erzählt. Nicht nur bei den Erzählabenden der ganz

Großen dieser Kunst sind die Säle gefüllt,<sup>14)</sup> sondern auch in Jugendgruppen fragt man sich neuerdings: Warum eigentlich immer nur gemeinsam singen? Warum nicht auch einmal gemeinsam einer Geschichte lauschen?

Wer von uns das Glück hatte, als Kind Märchen erzählt zu bekommen, der weiß, welch starkes Band gerade das Erzähler-Zuhörer-Erlebnis um die Herzen zu schlingen vermag. Es ist gemeinschaftsfördernd und höchst wertvoll.

(zu 4.) Bei der Förderung des Wissens um die Volksdichtung erfüllt die Gesellschaft eine Aufgabe, die auf ihre Weise von keiner anderen Institution durchgeführt werden könnte. Sie dient als Ort der Begegnung, wo akademische Forschung und Öffentlichkeit unmittelbar Kontakt finden können. Wo sonst als auf ihren Kongressen könnten Märchenforscher von Weltruf und interessierte Laien miteinander ins Gespräch kommen? Einer der jährlichen Kongresse findet jeweils im Bundesgebiet statt, der andere regelmäßig im Ausland. Willkommenener Gast ist jedermann.

Als Sprecher treten Wissenschaftler der verschiedensten Fachrichtungen auf, die zum Märchen etwas aussagen können: Germanisten, Romanisten und Volkskundler, Theologen, Historiker und Soziologen, Pädagogen, Verhaltensforscher und Psychologen. Deren Referate suchen die von der Gesellschaft gestellten Fragen jeweils von ihrem Fach und Standpunkt her zu beantworten. Solche Themen befaßten sich in den letzten Jahren mit den Fragen nach dem Menschenbild im Märchen, nach dem Gottesbild und auch nach der Rolle der Frau im Märchen. Andere Kongreßthemen galten dem (vorerst noch umstrittenen) Einfluß der griechischen Mythologie auf die Volksdichtung oder dem Wesen der Erzählgemeinschaft.

Die Gesellschaft selbst vertritt keinen der vielen Standpunkte, die dem Märchen gegenüber möglich sind, also weder den der geographisch-historischen Methode (sog. "finnische Schule") noch jenen der tiefenpsychologisch orientierten (Freud, Jung), weder den anthroposophischen noch den rein literarischen oder einen sonstigen. Sie weiß, daß von überall her gute und klärende Gedanken kommen können. Sie will lediglich Forum sein und lädt

deshalb zu ihren Tagungen nicht nur Vertreter verschiedener Fachbereiche, sondern auch miteinander rivalisierender Richtungen ein.

Vielfältig sind die Anregungen, die damit der Forschung gegeben werden und die ihren Niederschlag nicht nur in Referaten, sondern auch im Druck finden<sup>15)</sup> und die - das ist das Einmalige - sofort bei allen Anwesenden ein starkes und lebendiges Echo auslösen. Solches Für und Wider bleibt allerdings immer im Rahmen freundschaftlicher Verbundenheit, denn die Teilnehmer fühlen sich nicht nur durch die gemeinsame Liebe zum Märchen miteinander verbunden, sondern darüber hinaus sind sich auch alle dessen bewußt, daß unser Wissen darüber noch längst nicht ausreicht, um der einen oder anderen Meinung einen Absolutheitsanspruch zu erlauben.

Wenn auch die Ziele und Aufgaben der Europäischen Märchengesellschaft hier in einzelne Punkte aufgegliedert erschienen, so laufen sie doch in Wirklichkeit gleichberechtigt neben- und miteinander als Einheit.

Solche Vielfalt zeigt sich beispielsweise schon in der Programmgestaltung der Kongresse: Referate und Diskussionen wechseln ab mit Märchenerzählstunden, Handpuppenspiel, Lichtbildervorträgen, Filmen, Ausstellungen über das Märchen in der bildenden Kunst und zwanglos-geselligem Beisammensein mit vielen guten Gesprächen. Persönlich: ich konnte 1981 dem Kongreß in Bad Karlshafen beiwohnen. Die dort empfangenen Eindrücke bleiben unvergeßlich. Am stärksten empfand wohl jeder Besucher die Stimmung, die man als 'Harmonie gleichgerichteter Interessiertheit' bezeichnen könnte und die alle miteinander verband, selbst die Kontrahenten in den Diskussionen. Daß so etwas möglich sei, hätte ich vorher nicht geglaubt. Der Märchenkongreß war auch in dieser Hinsicht "märchenhaft".

Welche Bedeutung haben nun die Europäische Märchengesellschaft und ihr Wirken für uns hier in Pretoria, Windhoek oder Piet Retief? Hilft es uns bei unserer täglichen Arbeit? Sollen wir uns einer Bewegung anschließen, die in Übersee in Gang gekommen ist und müssen wir in unserer nüchternen und technisch

orientierten Welt unsere Aufmerksamkeit einem solchen Gebilde wie gerade dem Märchen zuwenden? Auf alle diese und ähnliche Fragen ist mit 'ja' zu antworten.

Märchen sind ein Bestandteil der deutschen Volkskultur, die wir hier in Afrika vertreten und pflegen. Sie sind des weiteren keine bloße Tradition, die man nach Belieben weitergeben oder weglassen dürfte. Sie erschließen Bereiche (so wie das deutsche Volkslied auf seine Weise), die anders verschlossen blieben und unsere Schüler ärmer sein ließen.

In den deutschen Schulen im südlichen Afrika wurde und wird das deutsche Volksmärchen immer in Ehren gehalten, und auch im deutschen Fremdsprachenunterricht spielt es hier und dort seine Rolle. Geschieht das aber ausreichend genug? Die märchenfeindlichen anderthalb Jahrzehnte nach 1945, die es zum großen Teil aus den Lesebüchern vertrieben, sind zwar vorüber, wirken aber bei der Stoffauswahl dennoch bis heute nach. Das Märchen hat im schulischen Bereich noch immer Boden verloren. Schlimm dabei ist, daß mancher sich eines solchen Verlustes gar nicht bewußt ist.

Dem Mangel wäre nicht damit abzuhelfen, daß nun die Märchen wieder in breiter Front in die Lesebücher einströmen, Gegenstand systematischer Behandlung würden oder gar - entsetzlicher Gedanke! - für eine Prüfung gepaukt werden müßten. Wir haben es auch nicht nötig, Feldforschung zu treiben und auf die Schmetterlingsjagd nach jenen luftigen Gebilden zu gehen oder wie der in Bothas Hill, Natal lebende deutsche Märchenforscher Otto Kahn<sup>16)</sup> Untersuchungen über das Wesen der Volksdichtung anzustellen.

Die Sache ist viel einfacher. Sie fängt damit an, daß wir uns wieder auf den Wert und die Schönheit eines schlichten Märchens besinnen. Genau dazu sollte auch uns hier das Wirken der Märchengesellschaft anregen: daß wir das Märchen nicht als etwas Kindisches, Lächerliches und von der Entwicklung Überholtes ansehen, sondern es als etwas äußerst Kostbares und für die Entwicklung der uns Anbefohlenen sehr Heilsames erkennen. Märchen sind seelische Nahrung. Kinder hungern danach. Wenn der Bedarf nicht gestillt wird, füllt sich das so entstandene innere Vakuum mit

etwas anderem, das aus erzieherischer Sicht nicht immer wünschenswert erscheint.

Märchen sollten im Unterricht nicht "behandelt" werden. Kinder wollen gar keine Ausdeutung nachgeliefert bekommen. Die Interpretation beim Märchen (ohnehin ein Jonglieren mit Hypothesen) mag anderen überlassen bleiben. Auch das moralisierende "pädagogische Schwänzchen" sollte wegbleiben. Es weckt nur den Verdacht, in eine bestimmte Richtung gegängelt zu werden, und damit Abwehr und Vorbehalt. Das gesprochene Wort und die davon wachgerufenen Bilder wirken allein.

Wie wäre es, wenn man hin und wieder der Klasse gegen Unterrichtsschluß als Belohnung oder "einfach so" ein Märchen erzählen würde? Verlorene kostbare Unterrichtszeit? Die 5 - 8 Minuten, die ein Grimmsches Märchen benötigt, sind im Gegenteil gut angewendet. Vom inneren und sprachlichen Zugewinn der Schüler ganz abgesehen - sie üben dabei auch die heute beinahe entschwundene Kunst des Zuhörens ein.

Wollen Sie es nicht einmal versuchen, liebe Kollegin und lieber Kollege? Ihre dabei gewonnenen Erfahrungen würden mich sehr interessieren.

#### ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. damit das große Echo, das Bruno Bettelheim mit seinem Buch "The use of enchantment", deutsch "Kinder brauchen Märchen" (Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1977) auch in Deutschland gefunden hat. DIE ZEIT (Nr. 15; 1.4.1977) S. 14) widmet dem Werk des großen alten Mannes der Kinderpsychologie einen ganzseitigen Artikel (Elke Kummer: Hexen her!)
- 2) Sollte es sich hier um eine ähnliche Reaktion handeln, wie sie Jens Tismar für die französische (Perrault, Mme. d'Aulnoy, die 41 Bände 'Cabinet des fees' u.a.) und deutsche (Musäus, Wieland u.a.) Märchendichtung konstatiert: "Just in der Spätphase der Aufklärung war der Markt günstig für Unterhaltungsliteratur, die zum heimlichen Ausgleich von öffentlichen Vernunftanstrengungen und sozialen Reglementierungen ein scheckiges Angebot von Wunder-, Spuk- und Abenteuergeschichten bereithielt." J.T.: "Kunstmärchen", Stuttgart: Metzler 1977, S. 23.
- 3) Die Gründung erfolgte am 26.1.1956 durch Georg Hüllen, Ernst Kracht und Christian Jenssen in Rheine. Dr. Dr. Ernst Kracht,

Chef der Schleswig-Holsteinischen Staatskanzlei, war bis 1968 ihr erster Präsident.

- 4) Siebenbürgen beispielsweise ist seit dem 12. Jh. (!) von deutschen Ansiedlern bewohnt, die mitgebrachtes Kulturgut zu eigenständiger Blüte brachten. Noch heute leben trotz Vertreibung und Abwanderung über eine halbe Million Deutsche dort - mehr als die doppelte Bevölkerungszahl Islands. Allein die deutschsprachige Tageszeitung in Bukarest beschäftigt 16 Redakteure.
- 5) Das von Waltraud Werner geleitete 'Institut für ostdeutsche Volkskunde' in Freiburg i.B. verfügt über eine umfangreiche Sammlung solcher Erzähl-Aufnahmen.
- 6) Die Märchensammel-Reisen und die Feldforschungsarbeit A. Cammanns würdigt unter dem Titel "Im Osten gibt es noch Märchenerzähler" die FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (4.1.1974).
- 7) Frau Eipert durfte ich als Erzählerin erleben und stehe seitdem mit ihr im Briefwechsel. Jedes Jahr ist, wie sie mitteilt, ständig durch Einladungen zu Veranstaltungen ausgebucht, auf denen sie erzählen soll. Zwischendurch hat sie bereits vier dicke Bücher mit Märchenmaterial für A. Cammanns Sammlung gefüllt.
- 8) Das beweisen unter anderem die Sammlungen von Richard Wossidlo (Mecklenburg), Wilhelm Wissler, Kurt Ranke und Christian Jentsen (Norddeutschland, Schleswig Holstein), Karl Haiding und Ingo Reiffenstein (Österreich), Leza Uffer, Johannes Künzig und Joh. Jegerlehner (Schweiz), Ulrich Benzel (Oberpfalz) und Charlotte Oberfeld (Waldeck). Die Märchengesellschaft gibt dazu ebenfalls die Reihe 'Märchen aus deutschen Landschaften' heraus.
- 9) Vgl. "Ik draag verhalen over die anders verloren gaan. - Erich Huesens en Peter van den Hoven in gesprek mit Ype Poortinga", BULLETIN, 92, Den Haag, Jan. 1982, S. 122 - 128.
- 10) Neben der Reihe 'Märchen europäischer Völker' (bisher 10 Bände) bringt die Parallelreihe 'Begegnung der Völker im Märchen' regelmäßig neben den deutschen auch die fremdsprachigen Texte, so bisher dt.-französisch, dt.-dänisch, dt.-rätoromanisch, dt.-ungarisch und dt.-griechisch.
- 11) Nicht aus Höflichkeit seien hier die Frauen zuerst genannt, sondern weil es erstens viel mehr Erzählerinnen als Erzähler gibt und sie zweitens m.E. auch dafür talentierter sind als der Durchschnitt ihrer männlichen Kollegen.
- 12) Reiches Fotomaterial darüber bringt Karl Haiding in seinem Buch "Von der Gebärdensprache der Märchenerzähler", Helsinki: FFC 155, 1955, passim.
- 13) Verwiesen sei hier auf "FABULA - Zeitschrift für Erzählforschung", 1958 begründet von Rurt Ranke, Verlag Walter de Gruyter.

- 14) Vilma Mönckeberg-Kollmar, Charlotte Rougemont, Felicitas Betz, Rose-Marie Gräger, Vera von Grimm, Sigrid Früh, aber auch Jürgen Janning und Karl Biffiger, um einige der bekanntesten Märchenerzähler der Gegenwart zu nennen.
- 15) Diese Kongreßreferate erscheinen im Auftrag der Europ. Märchengesellschaft im Erich Röth-Verlag, Kassel. -- Für Mitglieder erschien bis 1979 jährlich das schmale Bändchen "Die Freundesgabe" mit weiteren Beiträgen.
- 16) Otto Kahn trug (nach schwerer Verwundung im 2. Weltkrieg) während seiner Tätigkeit als Universitätsbibliothekar in Hamburg umfangreiches Forschungsmaterial besonders zum Thema 'Märchen als Spiegel der Rechtsgeschichte' zusammen. Seine Pensionszeit verbrachte er bis in sein 83. Lebensjahr in Südafrika. Am 12. Januar 1983 ist er für immer von uns gegangen. Mit einer Reihe Publikationen hat er sich für die Märchenforschung äußerst verdient gemacht. Diese Stelle gibt die Gelegenheit, ehrend auf ihn und seine Arbeit hinzuweisen.

VERTEILUNGEN UND HÄUFIGKEITEN GRAMMATISCHER FORMEN UND STRUKTUREN:  
KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

( *Silvia Skorge* )

Wer die kürzlich erschienene Auflage der Duden-Grammatik<sup>1)</sup> gründlich ansieht, wird u.a. feststellen, daß mehr als zuvor statistische Angaben gemacht werden über Verteilungen und Häufigkeiten grammatischer Strukturen und Formen, die z.T. auf Einzelstudien verschiedener Verfasser fußen.

Gegenstand der Untersuchung und Darstellung der Duden-Grammatik ist laut Vorwort des Herausgebers die gesprochene und geschriebene deutsche Standardsprache der Gegenwart, wobei Standardsprache definiert wird als "überregionale und institutionalisierte Verkehrs- oder Einheitssprache, die den Interessen der ganzen Gesellschaft dient" (S.8).

Der Gebrauch dieser Standardsprache wird in den einzelnen Kapiteln durch zahlreiche Beispiele belegt, die zumeist den Werken zeitgenössischer Schriftsteller, Zeitschriften und Zeitungen entnommen sind. Dazu kommen Zitate aus literarischen Werken seit Lessing und Beispiele aus der gesprochenen Umgangssprache.

Man hat sich diesen Überblick selbst zu verschaffen, denn die Duden-Grammatik gibt keine Liste der ausgewerteten Quellen an die Hand. Lediglich in einzelnen Abschnitten oder als Erläuterung zu Graphiken ist manchmal das Korpus, das dem statistischem Material zugrundeliegt, genannt (vgl. Anm. 10). Das könnte ein Ansatzpunkt zur Kritik sein. So hat Gerhard Augst, Sprachwissenschaftler und Mitarbeiter dieser Auflage als Verfasser des neu hinzugefügten Kapitels "Der Buchstabe", bereits 1982 ein demokratisches Verfahren zur Sprachplanung und Normveränderung gefordert: Die Dudenredaktion müsse einen Beirat erhalten, welcher besonders die Interessen derer vertreten solle, die eine Norm aufgrund sich wandelnden Sprachgebrauchs verändern wollen und die Kenntnisse, Möglichkeiten und Materialien zur Verfügung haben, die nötige Beweislast zu erbringen. Die Belegsammlung der Dudenredaktion müsse diesem Beirat zugänglich sein, der auch auf eine strikte Transparenz der Materialbasis für diese

Belegsammlung achten müsse.

"Da die Dichter und Schriftsteller schon Ende des vorigen Jahrhunderts ihren Vorbildcharakter für die anderen Schreibenden eingebüßt haben, muß vor allem über das Ausgangsmaterial sehr genau nachgedacht werden, denn die Auswahl bestimmt wesentlich das Ergebnis (Gefahr des normativen Zirkels)."2)

Bei allem Vorbehalt also, was die Belegsammlung der Dudenredaktion und die Ausgangsbasis dafür im besonderen und was die Problematik von Linguostatistik im allgemeinen betrifft<sup>3)</sup>, soll hier ein kurzer Überblick über das m.E. wichtigste statistische Material der Duden-Grammatik gegeben werden, das, meine ich, aus folgenden Gründen im Deutschunterricht an Ausländer genutzt werden kann:

Bei der Lernzielsetzung im Fremdsprachenunterricht wird im allgemeinen unterschieden zwischen aktivem Sprachgebrauch und rezeptiven Fähigkeiten.

Um in der Fremdsprache sprechen und schreiben zu können, ist zunächst die Konzentration auf einen Grundwortschatz (z.B. Oehler, Zertifikat DaF, Kontaktschwelle) und eine Verwendungs- oder Gebrauchsgrammatik nötig, die durch Übungen bzw. Übungssequenzen und im wiederholten Sprachgebrauch gefestigt werden.

Hör- und besonders Leseverstehen dagegen bedürfen eines größeren Wortschatzes und eines umfangreicheren Strukturerkennens und dementsprechend Übungssequenzen anderer Art.

Verwendungsgrammatik und Verstehens- oder Erkennungsgrammatik<sup>4)</sup> haben also verschiedene Funktionen und Anwendungsgebiete. Sie unterscheiden sich vor allem dadurch, daß eine Verwendungsgrammatik das unmittelbar Verwendbare und die am häufigsten vorkommenden Formen und Strukturen aufführt (z.T. unter Verzicht auf vollständige Paradigmata). Nur diese häufig gebrauchten sollten in den Sprachteil von Tests und Prüfungen aufgenommen und dort abgefragt werden.

Wenn Palsom unter den Vorschlägen zur Verbesserung der Grammatik-aufbereitung und -präsentation als Punkt 3 die Empfehlung gibt: "Explore in depth the frequency aspects of the entire grammatical

system of German from a pedagogical point of view",<sup>5)</sup> so sollte man sich m.E. diese Empfehlung auch bei der Aufstellung von Tests und Examensfragen zum Grundsatz machen. Dazu leistet die Duden-Grammatik durch Hinweise auf Verteilungen und Häufigkeiten Hilfestellungen u.zw. mit präziseren Angaben als das bisher in z.B. Helbig/Buscha<sup>6)</sup> zu finden war, wo nur Bemerkungen wie "wird häufig verwendet, wird selten gebraucht, sehr selten" u.ä. zu finden sind.

Hier folgen einige Beispiele aus der Duden-Grammatik:

### 1. Formen der Deklinationstypen und die Häufigkeit ihres Vorkommens:

Bezeichnend für die Struktur der Substantivdeklination ist, daß sich nicht jeder Singulartyp mit jedem Pluraltyp verknüpft. Von den fünfzehn möglichen Kombinationen kommen nur die folgenden vor:

392

Deklinationstyp	Sing./Plur.-Kombination	Charakteristik (Gen. Sing./Nom. Plur)	Beispiel	Häufigkeit <sup>1</sup> im Wortschatz Text	
I	S 1/P 1	-(e)n/-e	des Jahres - die Jahre	22,6%	29,9%
II	S 1/P 2	-(e)n/-Ø	des Musters - die Muster	13,1%	9,3%
III	S 1/P 3	-(e)n/-(-e)n	des Staates - die Staaten	0,8%	4,9%
IV	S 1/P 4	-(e)n/-er	des Bildes - die Bilder	2,3%	3,1%
V	S 1/P 5	-s/-s	des Uhus - die Uhus	2,4%	0,9%
VI	S 2/P 3	-(e)n/-(-e)n	des Menschen - die Menschen	3,7%	1,6%
VII	S 3/P 1	-Ø/-e	der Kraft - die Kräfte	1,3%	1,3%
VIII	S 3/P 2	-Ø/-Ø	der Mutter - die Mütter	0,2%	0,2%
IX	S 3/P 3	-Ø/-(-e)n	der Frau - die Frauen	52,0%	48,5%
X	S 3/P 5	-Ø/-s	der Oma - die Omas	0,2%	0,02%
Sonderfälle	-ns/-n	des Namens - die Namen	0,2%	0,2%	
	Sonstige		1,1%	0,8%	
				100,0%	100,0%

Aus dem rechten Teil der Tabelle ist ersichtlich, daß die wichtigsten Deklinationstypen bei den Maskulina und Neutra Deklinationstyp I und II sind und bei den Feminina Deklinationstyp IX der vorherrschende ist. "Alle anderen spielen nur eine Randrolle" (S.246): Sie können u.U. geübt werden, z.B. Typ VI, weil er häufig gebrauchte Substantive enthält (Mensch, Substantive auf -ist, -ent, -ant, Tiernamen wie Bär, Elefant usw.), sollten aber m.E. nicht in Grammatikprüfungen abgefragt werden.

Ein Bestehen auf Korrektheit der Formen der sogenannten "schwachen" Deklination ist insofern auch nicht gerechtfertigt, da vor allem

in der gesprochenen, aber auch schon in der geschriebenen Umgangssprache im Akkusativ und Dativ Singular Formen ohne -en gebraucht werden: der Bär, den Bär, dem Bär<sup>7)</sup>. Auf diesen Abbau der sogenannten schwachen Deklination als Entwicklungstendenz wird im Vorwort der neuen Duden-Grammatik ausdrücklich hingewiesen (S.8)

### 2. Konjunktiv I und II

288

#### Verteilungen und Häufigkeiten

Die Verteilung der Konjunktiv-I-Formen auf die (grammatischen) Personen zeigt einige auffällige Merkmale. Die wichtigsten sind:

- Rund 90% aller eindeutigen Konjunktiv-I-Formen entfallen auf die 3. Pers. Singular.
- Die restlichen 10% verteilen sich vor allem auf die 1. Pers. Sing. und besonders die 3. Pers. Plural.
- In der 2. Pers. Sing./Plur. und der 1. Pers. Plur. kommen - schriftsprachlich - eindeutige Konjunktiv-I-Formen so gut wie nicht vor.

Diese Verhältnisse spiegeln den Formenzusammenfall wider (vgl. 190), und da besonders die Tatsache, daß nur die 3. Pers. Sing. bei allen deutschen Verben eine eindeutige Konjunktiv-I-Form bilden kann.

Von den Konjunktiv-II-Formen, die in indirekter Rede begegnen, dient nur etwas mehr als die Hälfte dem Zweck, indirekte Rede anzuzeigen. Die übrigen sind aus der direkten Rede übernommen, wobei die größte Zahl in der 3. Pers. Plur. bzw. der 1. Pers. Sing. steht; dagegen sind die 1. Pers. Plur. und die 2. Pers. Sing./Plur. weit weniger vertreten. Auch diese Verteilung hängt mit dem Formenzusammenfall zusammen: Der Konjunktiv II tritt vor allem dort auf, wo der Konjunktiv I keine eindeutigen Formen bereitstellt (vgl. 286). Es sind nur einige wenige Verben, die den Großteil der in Texten auftretenden Konjunktiv-I/II-Formen bilden: 60% leiten sich von den (Voll- bzw. Hilfs)verben sein, haben und werden ab, 20% von den Modalverben können, müssen, mögen, dürfen, sollen, wollen<sup>1</sup>; lediglich der Rest (20%) entfällt auf andere Verben. Damit kommt den verbalen Gefügen aus Hilfsverb/Modalverb + Infinitiv bzw. Partizip in der indirekten Rede große Bedeutung zu.

<sup>1</sup> sollen und wollen bilden allerdings keine eindeutigen Konjunktiv-II-Formen; vgl. 216.

Aus dieser Beschreibung sind m.E. für den Unterricht die folgenden Konsequenzen zu ziehen:

- Für Übungen, besonders aber für Tests und Prüfungen sollte die 3. Person des Konjunktiv I, vor allem im Singular<sup>8)</sup>, herangezogen werden. Auf Umwandlungen direkte → indirekte Rede in Texten, in denen vielleicht sogar das ganze Paradigma untergebracht wurde, sollte man unbedingt verzichten. Die Formen müßten zwar in Texten (besonders älteren) von den Schülern erkannt und korrekt interpretiert werden können, aber nicht als aktiver "Formenschatz" verlangt werden.
- Auf den Wechsel, die Variation von Konjunktiv I und Konjunktiv II bei der 3. Person Plural in der indirekten Rede sollte gebührend hingewiesen und entsprechende Texte genügend gelesen werden: Wenn die Formen des Konjunktiv I und des Präsens Indikativ gleich sind, werden die Formen des Konjunktiv II

gewählt (hätten, würden, könnten, müssten, dürften).

Ein Beispiel dazu (obwohl diese Erscheinung an sich hinreichend in hiesigen einschlägigen Lehrbüchern abgedeckt ist):

"Abends die Fernsehnachrichten: das DDR-Fernsehen beginnt mit Dokumentarbildern über die Befreiungsbewegung in einem mittel-amerikanischen Land. Die Belegschaften von 40 Fabriken hätten den Aufruf zum Generalstreik befolgt, 800 Soldaten einer Kaserne seien zu den Aufständischen übergelaufen"<sup>9)</sup>.  
(Unterstreichungen von mir.)

- Wenn etwa 80 % der Konjunktivformen auf die Verben sein, haben werden und die Modalverben entfallen, so sollten auch nur diese Formen geübt und abgeprüft werden.

Noch einige Bemerkungen zur Umsetzung von direkter in indirekter Rede, einer beliebten Übungsform im Fortgeschrittenenunterricht, die - bei Verwendung angemessener Textsorten - durchaus ihre Berechtigung bei der Ausbildung der Fähigkeitkeit von Redewiedergabe hat.

Dazu wird in der Duden-Grammatik als Grundregel angegeben:

"Der Normalmodus der indirekten Rede ist der Konjunktiv. Er kann immer gewählt werden und ist daher niemals falsch.

Unter bestimmten Bedingungen darf jedoch die Modusumwandlung (-transformation) unterbleiben. Für diese Fälle, in denen also der Indikativ statt des Konjunktivs steht, lassen sich allerdings keine festen Regeln formulieren, sondern nur Tendenzen im Gebrauch beschreiben und Empfehlungen geben: Je mehr sich die geschriebene Sprache in ihrem Stil- und Normniveau der gesprochenen Sprache annähert, desto größer ist die Neigung, den Indikativ zu setzen: [ .... ]

'Jetzt hast du gesagt, du willst (statt: wollest/wolltest) ihn nicht mehr.' (Aberle)" (S.168).

Die gesprochene Sprache bedient sich bei fehlender Modusumwandlung (Indikativ → Konjunktiv) hier nur eines Signals zur Kennzeichnung einer Äußerung als indirekter Rede, u.zw. der Pronominaltransformation ich → du

In der Schriftsprache findet man im allgemeinen zusätzlich die daß-Transformation, wenn auf die Modusumwandlung verzichtet wird: "Unter dieser Voraussetzung ist auch in Texten mit größtem Öffentlichkeitscharakter und entsprechendem Stil- und Normniveau

(z.B. in Nachrichtentexten) in indirekter Rede der Indikativ möglich:

"Der Finanzminister kündigte an, daß jetzt die Stabilitätspolitik vielleicht korrigiert werden kann. (tz) (Mit Fragewort:) Bahr konnte auch nicht sagen, wie lange er sich in Moskau aufhalten wird.' (Süddeutsche Zeitung)

Zählungen haben ergeben, daß in Nachrichtentexten die durch daß bzw. ein Fragewort eingeleitete indirekte Rede durchschnittlich einen Indikativanteil von 35-40 % aufweist. Dagegen ist der Indikativ nicht möglich, wenn die einleitende Konjunktion daß fehlt; also nicht:

'Der Kanzler erklärte, er ist zu weiteren Verhandlungen bereit.' sondern nur:

'Der Kanzler erklärte, er sei zu weiteren Verhandlungen bereit.' Hier ist der Konjunktiv zwingend gefordert, weil er - neben der Pronominalverschiebung - das einzige Merkmal für die indirekte Rede bildet." (S.169).

Konsequenz für den Unterricht:

Je nach Textsorte in gesprochener oder geschriebener Umgangssprache oder in der Schriftsprache ist darauf zu achten, daß die gebräuchlichste Form bei der Umwandlung von direkter in indirekte Rede benutzt wird:

- nur Pronominaltransformation: ich → du, er/sie  
wir → ihr, sie
- Pronominaltransformation + daß-Transformation
- Pronominaltransformation + Modustransformation.

Gleichzeitiger Gebrauch von allen drei Transformationen zur Kennzeichnung der indirekten Rede ist aus Gründen der Sprachökonomie (gleichbleibender kommunikativer Effekt mit geringstem Aufwand an Mitteln) in authentischen Texten bei weitem nicht mehr so üblich wie in Sprachlehrbüchern.

### 3. Die Zeitformen

"Die Tempora bilden als Ganzes ein Gefüge, in dem Präsens und Präteritum wegen der Häufigkeit ihres Vorkommens den Kern darstellen. Man bezeichnet sie deshalb als Haupttempora, die übrigen Tempora als Nebentempora.

Auf Präsens und Präteritum entfallen in der geschriebenen Sprache durchschnittlich rund 90 % aller finiten Verbformen <sup>10)</sup>:

Auf das Präsens allein entfallen rund 52 %, auf das Präteritum rund 38 %. Die übrigen vier Tempora teilen sich in die restlichen 10 %, aber durchaus nicht zu gleichen Teilen: Perfekt und Plusquamperfekt sind mit 5,5 % bzw. 3,2 % noch gut vertreten, während das Futur, zumal das Futur II, nur in einem verschwindend geringen Teil der Belege vorkommt (1,5 % bzw. 0,03 %). Die Futurformen sind, so gesehen, nur eine Randerscheinung. <sup>11)</sup>

Um zu zeigen, wie stark die Feststellungen für das Verhältnis Präteritum - Perfekt je nach ausgewerteten Korpora (Schriftsprache) schwanken können, sei auf den Artikel von V. J. Myrkin verwiesen: Sind die Leistungen von Perfekt und Imperfekt prinzipiell unterschiedlich? Einige Überlegungen auf der Grundlage statistischer und funktionaler Auswertung des Temporalgebrauchs in kurzen Zeitungsberichten <sup>12)</sup>. Dort wird in der Zusammenfassung konstatiert:

"Die statistische und funktionale Analyse des Gebrauchs von Perfekt und Imperfekt in kurzen Zeitungsberichten hat gezeigt, daß beide Tempora in freier Distribution zueinander stehen, folgerichtig als absolute Synonyme gelten, deren einzige Grundleistung der Ausdruck des vorangegangenen Geschehens ist. Obwohl sich diese Feststellung nicht ohne weiteres auf andere Redeformen übertragen läßt und z.B. im pragmatischen Dialog das Perfekt meist nicht mit dem Imperfekt ausgetauscht werden kann, dürfte das nicht am unterschiedlichen Wert von Perfekt und Imperfekt

liegen, sondern an deren konventioneller Verbindung mit unterschiedlichen Redeformen (Gespräch bzw. Erzählung). Man muß G. F. Meier zustimmen, wenn er sagt: 'Die Unterscheidung zwischen Imperfekt und Perfekt der deutschen Sprache ist im Sprachgefühl der überwiegenden Mehrheit völlig erloschen oder zumindest unsicher und wird durch eine Überkompensation des Imperfekts bei "literarischer" Ausdrucksweise eher zu einer Dichotomie Schriftsprache/Umgangssprache umfunktioniert'" (S.44).

Als Lehrer(in) sollte man sich diese Dichotomie, meine ich, als Faustregel bei der Aufstellung von Übungen, Tests und Prüfungen zum Präteritum/Perfektgebrauch merken.

Mündlicher Sprachgebrauch: Perfekt <sup>13)</sup>

Schriftlicher Sprachgebrauch - Umgangssprache, Briefe, Gebrauchstexte: vorwiegend Perfekt (gehobene) Schriftsprache - Briefe, literarische (erzählende) Texte: Präteritum (Imperfekt).

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Abgesehen vom Präsens, der meistgebrauchten Zeitform, müssen beide Vergangenheitstempora häufig und sinnvoll geübt werden und sind durchaus abprüfwürdig in Examen, sofern die angemessenen Textsorten gewählt werden.

### 4. Aktiv und Passiv

"Aktiv und Passiv sind in Texten der deutschen Gegenwartssprache ungleich verteilt: Auf das Aktiv entfallen im Durchschnitt etwa 93 %, auf das Passiv etwa 7 % (Vorgangspassiv ca. 5 %, Zustandspassiv ca. 2 % <sup>14)</sup> der finiten Verbformen. Auf Grund dieser Verteilung kann man das Aktiv als Erst- und das Passiv als Zweitform bezeichnen und bei der Beschreibung so verfahren, daß man das Aktiv als einfache, mehr oder weniger merkmallose Ausgangsform ansetzt und das Passiv als davon abzuleitende Kontrastform. Diese Betrachtungsweise bedeutet natürlich kein abwerten des Urteils über die kommunikative Wichtigkeit des Passivs" (S. 176)

Textsorten, in denen das Passiv relativ häufig anzutreffen ist, sind: wissenschaftliche und populärwissenschaftliche, Verwaltungs- und Gesetzestexte, Anordnungen und Anweisungstexte (Gebrauchsanweisung, Rezepte), "weil es Formulierungen gestattet, die den Handelnden unbezeichnet lassen" (S. 180), also eine



Die Häufigkeitsangaben für die Wortbildung (z.B. Komposita bestehen zu 80 % aus Substantiv + Substantiv; das üblichste Präfix bei Verben ist ver- (45 %) u.ä.) werde ich an anderer Stelle behandeln.

In diesem Beitrag wollte ich hauptsächlich auf die morphologischen und syntaktischen Erscheinungen eingehen, die im allgemeinen auch zum Gegenstand von Tests und Prüfungen gemacht werden.

#### ANMERKUNGEN

- 1) DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, hrsg. und bearbeitet von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Gerhard Augst, Herman Gelhaus, Helmut Gipper, Max Mangold, Horst Sitta, Hans Wellmann und Christian Winkler. Mannheim: Bibliographisches Institut 1984. (Der Duden in 10 Bänden; Bd. 4) 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- 2) Gerhard Augst: Soll die Schule Sprachnormen als fest, wandelbar oder veränderbar lehren? In: Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Bearb. von B. Mogge u. I. Radtke. Stuttgart: Klett-Cotta 1982. (Der öffentliche Sprachgebrauch. Bd. III. Hg. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung); 126-143. Das hier gegebene Zitat ist auf Seite 133.
- 3) Vgl. Z. L. Vitlin: Linguostatistik und grammatisches Minimum für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. In: DaF 15:1978, 146-157.
- 4) Für diese Unterscheidung zwischen Gebrauchs- oder Verwendungsgrammatik und Verstehens- oder Erkennungsgrammatik gibt es andere Bezeichnungen, z.B. bei Marvin H. Folsom: needed grammar or grammar on demand vs waterfront grammar or systematical grammar (Some Thoughts on Grammar in Communicative Approaches to German. In: Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. New Yorker Werkstattgespräch 1981. Hrsg. Manfred Heid. München: Goethe-Institut 1982: 104-121; Enkodier- und Dekodiergrammatik bei W. Hieber, Jb DaF 5:1979, 103-113, Produktions- und Identifikationsgrammatik bei Rall/Engel/Rall: DVG für DaF. Heidelberg: Groos 1977.
- 5) Folsom, a.a.O., S. 120.
- 6) Gerhard Helbig, Joachim Buscha: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verl. Enzyklopädie. 1979. (Eine neubearbeitete Auflage ist 1984 erschienen, bisher aber kaum erhältlich.)

- 7) Hans Glinz kommentiert den Satz "Ich hatte einen Bär" aus dem Aufsatz eines neunjährigen Mädchens bereits 1973 in folgender Weise:  
"Die korrekte Phonomorphie 'einen Bären' erscheint für einen Spielzeugbären in der kindlichen Sprache unangemessen, die Kurz-Phonomorphie 'einen Bär' stört nicht so sehr, daß sie geändert werden müßte". Textanalyse und Verstehens-theorie I. Frankfurt a.M.: Athenäum 1973, S. 161).
- 8) Bereits in der 3. Auflage der Duden-Grammatik (1973) ist angegeben:  
"Etwa 90% aller Personalformen der indirekten Rede stehen in der 3. Person Singular (er, sie, es) oder Plural (sie)" (S. 111).
- 9) P. Schneider: Der Mauerspringer. Darmstadt: Luchterhand 1984. S. 60.
- 10) Hier findet sich folgende Anmerkung:  
"Der folgenden Graphik liegen Auszählungen am 'Mannheimer Korpus' zugrunde, einer Sammlung von 24 Texten vor allem aus den Bereichen Erzählung (Roman), Zeitung (einschließlich Zeitschriften), wissenschaftliche Abhandlung und Drama." (S. 143).
- 11) Zu den Futurformen muß noch bemerkt werden, daß außer der Zeitkomponente noch eine modale Komponente (Vermutung, Voraussage) hinzukommt. Futur I hat sogar meist eine modale Komponente (vgl. S. 145), bei Futur II handelt es sich hauptsächlich "um Zukünftiges betreffende Aussagen ... , die mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind" (S. 153).
- 12) DaF 1982/1, S. 42-44.
- 13) Eine Ausnahme bilden die Verben haben und sein und die Modalverben, die fast immer im Präteritum (nicht im Perfekt) gebraucht werden.
- 14) Vorgangspassiv = werden-Passiv: Das Geschäft wird früh geschlossen;  
Zustandspassiv = sein-Passiv: Das Geschäft ist schon geschlossen.
- 15) Ich übernehme in der folgenden Aufstellung die Terminologie der Duden-Grammatik.
- 16) Weitere Angaben und Untersuchungen zur Häufigkeit des Vorkommens von Satzbauplänen findet man bei P. Braun: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Stuttgart: Kohlhammer 1979.
- 17) P. Braun: Geläufige Satzbaupläne in Aufsätzen der Sieben- bis Zehnjährigen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 17 (1965), S. 13 ff.

(Michael Braun)

Mit Recht gehört die Kurzgeschichte zum festen Bestandteil des Lektüreplans im fremdsprachlichen Unterricht. Friedrich Wittenberg hat in DUSA 2/1984 grundsätzliche Überlegungen dazu vorgebracht.<sup>1)</sup> Er weist u.a. darauf hin, daß die Kurzgeschichte - wie alle epischen Kurzformen - durch eine gewisse Hintergründigkeit gekennzeichnet ist.<sup>2)</sup> Der Leser läuft deshalb Gefahr, eine Kurzgeschichte nur unzulänglich oder objektiv falsch zu verstehen, wenn er sich allein auf den vordergründigen Wortlaut des Textes verläßt. Besonders gut läßt sich dies am Beispiel von Gerd Gaisers Kurzgeschichte "Der Mensch, den ich erlegt hatte" aufzeigen.<sup>3)</sup>

### 1. Die Darstellung des Geschehens durch den Ich-Erzähler

Der Kurzgeschichte von Gerd Gaiser liegt eine einfache, anscheinend leicht verständliche Handlung zugrunde: Ein Polizist berichtet, wie drei Autodiebe verfolgt und festgenommen werden, wobei einer von ihnen in einem Schußwechsel den Tod findet. Im Erzähler, der die tödlichen Schüsse abgegeben hat, steigt zwar ein diffuses Gefühl des Unbehagens über seine Tat auf, letztlich glaubt er aber, seine Handlungsweise sei gerechtfertigt gewesen: Er hatte einen dienstlichen Auftrag zu erfüllen, möglicherweise hat er sogar in Notwehr gehandelt. Ein anderer hätte an seiner Stelle auch nicht anders reagiert. Immerhin hatten die Autodiebe am Tag vorher selbst den Wachtmeister Jakubek erschossen. Die Durchsetzung von "law and order" fordert manchmal Opfer, vielleicht sogar Menschenleben. Es ist die Tragik des Polizisten, daß er als Rädchen in einer grossen Maschine so handeln muß. Der Ausgang der Verbrecherjagd ist unangenehm und unerfreulich, eine persönliche, moralische Schuld trifft den Erzähler nicht.

### 2. Die Hintergründe des Geschehens

Gerd Gaiser deutet dem Leser in verschiedener Weise an, daß er sich mit den vordergründigen Aussagen des Ich-Erzählers nicht zufriedengeben sollte. Besonders die wiederholt verwendeten

Metaphern der Jagd, der Aufbau der Kurzgeschichte und die Erzählperspektive können den Zugang zu einem tieferen Verständnis der dargestellten Ereignisse öffnen.

2.1 Der Jäger "erlegt" Wild, das Raubtier "erlegt" seine Beute. Wenn jemand einen Menschen "erlegt", dann achtet er ihn so gering wie ein Tier. Der "Erlegte" ist Opfer der bloßen Jagdlust, sein Tod letzten Endes sinnlos. Was ist denn das für ein "Mensch", der da "erlegt" wird? Er stammt aus geordneten Familienverhältnissen, hatte eine gut bezahlte Arbeit. Abenteuerlust hat ihn dazu getrieben, aus der Trostlosigkeit der Industriestadt auszubrechen. Sein Ziel, der "Bodensee", steht stellvertretend für eine vage vorgestellte schönere Welt. Den Wachtmeister Jakubek hat er nicht erschossen, daß er es war, der auf den Erzähler geschossen hat, wird zumindest nicht ausdrücklich gesagt. Dieser "Mensch" ist keine großartige Jagdbeute, er hat es auch nicht verdient, "erlegt" zu werden. Und der Jäger? Er unterscheidet sich in der Durchschnittlichkeit seines bisherigen Lebens kaum von dem "Erlegten". Wie läßt es sich verstehen, daß zwei Menschen in so schicksalhafter Weise aufeinander treffen?

2.2 Ein Blick auf den Aufbau der Kurzgeschichte hilft bei der Beantwortung dieser Frage weiter. Die "Kabinen des Erzählens"<sup>4)</sup> können auch als Abschnitte auf dem Weg zum psychologischen Hintergrund des Geschehens aufgefaßt werden. Es handelt sich nicht nur um eine Erzähltechnik, die die Ereignisse rückläufig darstellt, um eine erwartungsvolle Spannung im Leser zu erzeugen. Der Autor deckt gleichzeitig die Ursachen auf, die zu solchen Taten führen. Auf der ersten Stufe (S. 49 - 51) verfaßt der Ich-Erzähler, daß er eine dienstliche Aufgabe als eine Möglichkeit zum Erleben eines persönlichen Abenteuers mißversteht. Eine wahre Jagdleidenschaft erwacht in ihm ("... ein schweres Jagen", S. 50). Ohne Not holt er sich das Gewehr und eine Menge Munition aus dem Haus, die Autodiebe sieht er wie jagdbares Wild im Gelände, und obwohl eine Menge weiterer Polizisten an der Verfolgung beteiligt ist, stellt er sich voll Aben-

teuerlust allein dem Schutzwechsel.

Auf einer zweiten Stufe (S. 52 f.) legt der Erzähler alle Zurückhaltung und Überlegung ab, die man von einem Polizisten erwarten könnte. Wie ein Kinoheld will er die Verbrecher ganz allein zur Strecke bringen. Er fragt nicht mehr nach Schuld oder Unschuld dieser Menschen im Reishaufen, es geht nur noch um das Abenteuer und den Nervenkitzel. ("... und von da an besann ich mich nicht mehr; es war die Lust, die Lust, fertigzumachen, bis die letzte Hülse herausfiel ... Denn es war jetzt ein Schein in der Luft, ein Dunst, der aufgeregt machte." S. 52)

Die eingeschobene Episode um den Wachtmeister Jakubek spielt hier eine wichtige Rolle als Interpretationshilfe. Es geht nicht so sehr darum, dem Erzähler ein Tatmotiv - Rache für den Tod Jakubeks - zu liefern. Vielmehr wird hier eine ganz knappe Parallelhandlung entwickelt, die den Polizisten eigentlich zur Besinnung hätte kommen lassen müssen. Auch Jakubek wurde ohne Not erschossen, "so wie es im Kino gemacht wird." (S. 51) Beim Zurückschreiten in das Leben des Wachtmeisters erkennt man, wie die allgemeine Gering-schätzung des Mitmenschen in anscheinend unbedeutenden Ereignissen deutlich wird. Die Erwachsenen halten es nicht für nötig, dem mutwilligen Benehmen des Kindes gegenüber Jakubek Einhalt zu gebieten. "...; das kommt, weil sie keine Zucht hier haben, die Menschen, und kein Ziel und kein Bescheiden." (S. 52) Eine Ahnung von diesen Zusammenhängen bekommt der Erzähler erst, als der tödlich verwundete Ernst als Individuum vor ihm liegt. Er ist nur noch "ein Häufchen Mensch" (S. 54), zu dessen Lebensgeschichte das Ende als Verbrecher eigentlich gar nicht paßt. "Einer will was, die Flamme schlägt in ihm, irgendwo hinaus will das, Geld oder Lust, immer einen Schuß mehr als nötig, einen Schuß zuviel; und so geht es zu Ende;" aber - und hier lenkt der Erzähler von der Konsequenz der Jakubek-Episode ab: "einer muß zufügen, einer erleiden." (S. 54) Indem er ein unpersönliches Schicksal für die Ereignisse verantwortlich macht, verbaut sich der Polizist selbst die Einsicht in die Ursachen seines Handelns. Die letzten Zeilen des Textes, die den Anfang der Kurzgeschichte fast wörtlich

aufgreifen, bestätigen diese Feststellung. Die Empfindungen des Erzählers schwanken weiterhin zwischen Rechtfertigung und Schuldgefühl. Die Reflexion über das schreckliche Geschehen hat sich nur in einem Kreis bewegt.

- 2.3 Die für die Kurzgeschichte charakteristische personale Erzählperspektive<sup>5)</sup> macht diese Reflexion des Polizisten über die Verbrecherjagd für den Leser besonders leicht nachvollziehbar. Ist ein Mensch, der einen Mitmenschen "erlegt" hat, bereit, sich wenigstens vor sich selbst zu einer Schuld zu bekennen? Oder wird er versuchen, sein Gewissen mit vordergründigen Rechtfertigungen zu beruhigen? Der Erzähler gibt zu, daß seine Tat ihm etwas ausmacht, er muß es "aushalten" bei dem Menschen, den er erlegt hat (vgl. S. 49). Ein Unbehagen, "Mißmut" (S. 53), befällt ihn, als der schwerverletzte Ernst vor ihm liegt. All diese Gefühle werden aber überlagert von Rechtfertigungsversuchen ("Er hätte auch mich treffen können, anstatt ich ihn." S. 49), vom Bestreben, das Geschehene als unvermeidbar hinzustellen ("Ein anderer hätte es auch tun müssen;" S. 55). Der Polizist, der sich während der Verbrecherjagd weit mehr als seine Kollegen persönlich engagiert hat, weicht nach dem verhängnisvollen Schuß ins Dienstliche, ins Allgemeine, ins menschlich Unverbindliche aus. ("...; einer muß zufügen, einer erleiden." S. 54 "Ich hatte ja nichts mit ihm zu tun. Es war bloß im Dienst geschehen, er konnte mir keinen Vorwurf machen, niemand konnte mir einen Vorwurf machen, ich mir selbst auch nicht, es hatte nicht anders ablaufen können." S. 55) Auch im letzten Satz betont er noch einmal, er habe der Todesschütze "sein müssen" - in Wirklichkeit hat es einen solchen schicksalhaften Zwang für ihn nie gegeben.

Gerd Gaiser beurteilt oder verurteilt den Erzähler nicht. Er ist ein "Durchschnittsmensch" wie der Autodieb oder auch der Leser selbst. Das "letzte Wort" (S. 49) behält der tote Ernst. Er stellt in aller Eindringlichkeit die Frage nach dem Sinn und nach den Ursachen eines solchen Geschehens. Täter und Opfer müssen sich sagen lassen, daß sie "keine Zucht ... haben, ... , kein Ziel und kein Bescheiden."

Jakubek, der aus einer anderen Welt kommt, "von irgendwo aus dem Osten" (S. 51), erkennt, woran es im Leben seiner Mitmenschen mangelt. Es bleibt dem Leser überlassen, ob er sich dem Urteil Jakubeks anschließen will.

### 3. Die Behandlung der Kurzgeschichte im Unterricht<sup>6)</sup>

Es ist nicht möglich, eine detaillierte methodisch-didaktische Anweisung für die Behandlung eines bestimmten literarischen Werkes im Unterricht zu geben. Dafür sind die sprachliche und formale Vorbildung der Klassen und die persönliche Aufnahmefähigkeit der Schüler zu unterschiedlich. Der Lehrer kann entmutigt werden, wenn bei ihm eine Stunde nicht so verläuft, wie sie nach den Vorgaben einer Unterrichtsskizze angeblich verlaufen sollte. Dies darf umgekehrt nicht dazu verleiten, überhaupt auf Hinweise zu verzichten, wie allgemeine didaktische Grundsätze in einem konkreten Fall angewendet werden können.

#### 3.1 Folgende Lernziele bieten sich bei der Besprechung von Gerd Gaisers Kurzgeschichte an:

- Den Text sprachlich verstehen
- Den realen Handlungsablauf verstehen
- Fragen zur Sprache und zum Inhalt beantworten (mündlich und schriftlich)
- Den Text gliedern
- Eine Zusammenfassung/Inhaltsangabe erstellen (mündlich und schriftlich)
- Sprachliche und formale Eigenarten als Schlüssel zum Verstehen des Textes begreifen
- Ursachen des Geschehens erkennen
- Eine eigene Stellungnahme zu dem Geschehen abgeben (mündlich und schriftlich)
- Einige Merkmale der Kurzgeschichte erarbeiten bzw. erkennen

#### 3.2 Die einzelnen Unterrichtsschritte<sup>7)</sup> lassen sich in dieser Weise vollziehen:

Als "Einstieg" in die Thematik der Kurzgeschichte kann eine aktuelle Zeitungsmeldung dienen, vielleicht kennen die Schüler Filme oder Episoden aus Comics, die eine Verbrecherjagd zum Gegenstand haben. Im Unterrichtsgespräch über diese Materialien wird der Wortschatz erarbeitet, der für das Globalverständnis der Kurzgeschichte erforderlich ist. Es geht vor allem um die Wortfelder "Polizei", "Verbrecher" und

"schießen", die im Wörterheft festgehalten werden. Der idiomatisch richtige Gebrauch der Wörter wird eingeübt, indem die Schüler Sätze damit bilden. Auch die Bedeutung der Konjunktivformen sollte wiederholt werden. Natürlich darf sich diese Unterrichtsphase nicht zu lange hinziehen. Die dafür aufgewendete Zeit ist aber keineswegs verloren, denn der Schüler erhält viele Möglichkeiten, sich sprachlich frei auszudrücken.

Gerade bei der Behandlung epischer Kurzformen bietet es sich an, vom Gesamteindruck des Textes auszugehen und anschließend bestimmte Einzelfragen zu besprechen. Deshalb kann eine leistungsstarke Klasse die Kurzgeschichte zunächst zu Hause lesen ("extensives Lesen"). Zur Überprüfung des Globalverständnisses fertigen die Schüler den Entwurf einer Gliederung an. Sie wird im Unterricht in eine endgültige Form gebracht. Möglicherweise fragen die Schüler in diesem Zusammenhang von sich aus, warum der Autor den realen Handlungsablauf verändert hat, und warum er die Hauptfigur selbst erzählen läßt. Hier kann ein erster Interpretationsversuch ansetzen.

Wenn es nötig ist, den ganzen Text gemeinsam in der Klasse zu lesen, dann sollte dies recht zügig geschehen. Die Besprechung beschränkt sich jetzt darauf, daß der Lehrer nach jedem größeren Sinnabschnitt Kontrollfragen stellt und kurze Zusammenfassungen geben läßt, um das Globalverständnis zu überprüfen.

Am Ende dieser Unterrichtsphase haben die Schüler im Heft eine Darstellung des tatsächlichen Handlungsablaufs und eine Gliederung der Kurzgeschichte.

Wenn die Schüler den äußeren Handlungsablauf verstanden haben, greift der Lehrer bestimmte Einzelfragen auf. Vom Titel der Kurzgeschichte ausgehend sollen die Schüler z.B. die Kernstellen des Textes herausuchen, die sich über das Wortfeld "Jagd" erschließen lassen und deutlich machen, wie der Wachtmeister die Autodiebe als Menschen abwertet (z.B. S. 50 und S. 52). Diese Abschnitte werden gegebenenfalls ein zweites Mal gelesen und dann genau besprochen ("intensives Lesen"). Die Frage nach der Persönlichkeit der Hauptfiguren und nach der Selbsteinschätzung des Wachtmeisters öffnet möglicher-

weise den Zugang zum Problem von dienstlicher Pflicht und Schuld. Wieder sind die entsprechenden Textstellen herauszusuchen und genau durchzugehen (z.B. S. 49, S. 53, S. 54 und S. 55).<sup>8)</sup> Die Schüler sollen sich dazu äußern, wie sie die Reflexion des Erzählers beurteilen ("Attitüdenbildung"<sup>9)</sup>).

In dieser Unterrichtsphase kann die Episode um den Wachtmeister Jakubek in ihrer Funktion als Interpretationshilfe des Autors ausführlicher behandelt werden.

Aspekte der Form eines literarischen Werkes sind in der Regel Schülern besonders schwer nahezubringen. Zumindest ein Teil der Klasse dürfte aber verstehen, welchen Sinn die besondere Erzähltechnik (Ich-Erzählung, Rückblende) in dieser Kurzgeschichte hat. Mit ihrer Hilfe macht Gerd Gaiser die begrenzte Fähigkeit der Hauptfigur zur Selbsterkenntnis deutlich.

Eine schriftliche Zusammenfassung oder eine Inhaltsangabe schließt die Behandlung des Textes ab.

- 3.3 Anschlußaufgaben bieten dem Schüler Gelegenheit, das erarbeitete Sprachmaterial anzuwenden und die Ergebnisse der Interpretation weiter zu bedenken. Es sind schriftliche Übungen folgender Art möglich:

Schreibe einen kurzen Zeitungsbericht über den Zwischenfall!  
Schreibe einen Leserbrief an die Lokalzeitung, in dem du zu dem Zwischenfall Stellung nimmst!

Ein Reporter interviewt den Polizisten nach dem Zwischenfall.  
Schreibe den Dialog / die Fragen auf!

Der Vorgesetzte des Polizisten untersucht den Zwischenfall.  
Schreibe den Dialog / die Fragen auf!

Natürlich kann man nicht jede Kurzgeschichte mit der gleichen Ausführlichkeit im Unterricht behandeln. Der Lehrer sollte auch nicht versuchen, seiner Klasse die detaillierte Besprechung eines beliebigen Gegenstandes "aufzuzwingen". Oft genug muß er sich aus den verschiedensten Gründen auf Erläuterungen zu "Sprache" und "Inhalt" beschränken. Wenn man sich aber wenigstens gelegentlich die Mühe macht, einen Text genauer zu interpretieren, dann können die Schüler erfahren, daß es sich lohnt, Literatur nicht nur als "Unter-

richtsstoff" zu betrachten. Im Literaturunterricht dürfte die "Lernzielkontrolle" eigentlich nicht darin bestehen, Wissen abzufragen. Vielmehr müßte danach gefragt werden, in welchem Umfang die Schüler dazu angeregt werden, aus eigenem Antrieb ein Buch in die Hand zu nehmen oder ein Theater zu besuchen.

#### ANMERKUNGEN

- 1) Friedrich Wittenberg: Die Kurzgeschichte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: DUSA 15 (1984) 2, S. 23 - 54.
- 2) Ebd., S. 28
- 3) Gerd Gaiser: Der Mensch, den ich erlegt hatte. In: Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts, Hrsg.: K. von Delft. Pretoria, Kapstadt, Johannesburg: Academica Bpk, S. 49 - 55.
- 4) Wittenberg, S. 29
- 5) Ebd., S. 27
- 6) Vgl. ebd., S. 35 - 48
- 7) Vgl. ebd., S. 48
- 8) Anregungen für schriftliche Aufgaben in dieser Unterrichtsphase ebd., S. 44

**ANREGUNGEN  
ZUR PLANUNG, DURCHFÜHRUNG UND PRÜFUNG DER GEDICHTBEHANDLUNG  
NACH DEM NEUEN LEHRPLAN**

Rainer Kußler und Rudolf Rode

Der vorliegende Beitrag ist die schriftliche Rekonstruktion eines Workshops, der am 22. August 1984 im „Onderwysersentrum Parow“ für Lehrer dieses Einzugsbereichs angeboten wurde. Wegen des nach dem einhelligen Urteil der Teilnehmer guten Gelingens der Veranstaltung wird hier der Versuch unternommen, ein breiteres Lehrpublikum daran teilhaben zu lassen. Die Gedichte, die herangezogen werden, entstammen freilich ausnahmslos den für die Kapprovinz verbindlichen Listen. Sie sind aber nur als Beispiele gedacht, an denen wir unsere Anregungen zu verdeutlichen versuchen.

### 1. Curriculare Vorgaben

Der neue Lehrplan (wir beziehen uns hier auf den sog. „Kernsillabus“ für Klassen 8 - 10) bringt, was die Gedichtbehandlung betrifft, explizit wenig Neues. Nur die Prüfungsbestimmungen enthalten eine Änderung: die Fragen zum Verständnis des Inhalts dürfen künftig auch in Afrikaans oder Englisch beantwortet werden.

Wer nun meint, die Gedichte könnten weiter wie bisher behandelt werden, irrt; denn der Lehrplan hat vom Ansatz her wichtige Konsequenzen auch für die Gedichtbehandlung. Das Wesentliche des neuen Ansatzes steht unter Punkt 2 („Benadering“), nämlich

- \* daß der Unterricht stets adressaten- und kommunikationsorientiert sein müsse (2.3);
- \* daß bei der Planung und Durchführung nach „Themen, Situationen, Sprechpartnern, Sprechhandlungen, Sprachfähigkeiten, Wortschatz und Grammatik“ vorzugehen sei (2.1.1 - 2.1.7);
- \* daß dieses Vorgehen voraussetze, daß alle am Sprachlernprozeß beteiligten Faktoren ein integriertes Ganzes bilden (2.4).

Nach diesen Bestimmungen können auch Gedichte künftig nicht mehr ohne Weiteres isoliert als Einzeltexte behandelt werden, sondern sind in den Unterricht zu integrieren. Dem Lehrer obliegt es, die Aspekte festzulegen, unter denen diese Integration in seinen Unterricht erfolgen soll.

### 2. Zur Planung der Gedichtbehandlung <sup>1)</sup>

Um das Prinzip zu verdeutlichen, nach dem Gedichte in den Sprachunterricht integriert werden könnten, haben wir ein Formular entworfen, das diese Einordnung nach den zwei Kriterien „Thematik“ und „Sprachliche Gesichtspunkte“ vorsieht (s. Anlage 1).

Der Lehrer müßte die Listen der für einen Jahrgang vorgeschriebenen Gedichte durcharbeiten und feststellen, unter welchen thematischen und/oder sprachlichen Gesichtspunkten sie behandelt werden könnten. Die entsprechenden Angaben würden dann in die Tabelle eingetragen (vgl. Anlage 2). Nach erfolgter Gesamtplanung für einen Jahrgang könnte er dann entscheiden, an welcher Stelle in seinem Programm er welches Gedicht unter welchen Aspekten behandeln würde.

### 3. Zur Behandlung und Prüfung von Gedichten

Es folgen einige Beispiele dafür, wie man Gedichte zum Zweck der integrativen Behandlung im Sprachunterricht aufbereiten könnte <sup>2)</sup>. Die Beispiele sind so gewählt, daß sie entweder zur Vorbereitung auf den Unterricht, im Unterricht selbst oder als Abschlußprüfungen verwendet werden können. Zu jedem Gedicht wird ein Gesichtspunkt erwähnt, unter dem es in das Jahresprogramm integriert werden könnte. Die Integration selbst kann hier freilich nicht gezeigt werden. Es dürfte aber deutlich werden, daß die Beantwortung von Fragen zum Inhalt meist auf dem Erkennen sprachlicher Phänomene beruht.

#### 3.1 Manfred Eichhorn: Lohnarbeit (3) (Thema: Arbeit)

**Lies das Gedicht durch, und beantworte bitte die Fragen!**

##### Lohnarbeit

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

1) Mit welchem Wort sagt der Dichter, daß der Arbeiter Geld braucht für:

Kleidung und Essen, .....

eine Wohnung, .....

Transport? .....

2) In welcher Jahreszeit wird das Leben teurer? .....

Welche Zeile deutet dies an? Zeile Nummer: .....

3) Welche Worte im Gedicht bedeuten: „kommt bald“?

.....

4) Welches Wort sagt uns, daß die Versicherung (Kranken-, Arbeitslosen-,

Altersversicherung) schon gezahlt ist? .....

5) Welche Zeilen machen es deutlich, daß der Arbeiter es schwer hat?

Zeilen Nummer .... und ....

3.2 Manfred Eichhorn: **familienleben** (2) (Themen: Ehe, Familie, Arbeit; Sprachlicher Gesichtspunkt: Reflexive Verben)

Lies das Gedicht durch, und beantworte bitte die Fragen!

#### **familienleben**

1) ..... nahm 2) ..... hand

und 3) ..... versprochen 4) .....

ein gemeinsames leben

nun treffen 5) ..... 6) .....

noch zweimal täglich

an der haustür

wenn 7) ..... zur arbeit gehe

und 8) ..... von der arbeit kommt

und umgekehrt

es kommt 9) .....

schon seltsam vor

wenn 10) ..... 11) ..... dabei

duzen

1) Setze bitte diese Wörter in den Text ein:

sie, uns, wir, ihre, ich (Nummern 1 - 11)

2) Zwei dieser Wörter (sie, uns, wir, ihre, ich) kommen ein paarmal zusammen vor.

Welche Wörter sind es? .....

Wieviele Male kommen diese Wörter so vor? .....mal

3) Such bitte im Text ein anderes Wort für:

zusammen .....

fremd .....

4) Ergänze bitte:

..... (wieviele) Personen versprechen sich ein „gemeinsames leben“,

aber die ..... macht es unmöglich.

3.3 Dieter Fringeli: **Gute alte Zeit** (7) (Thema: Zeitkritik)

Lies das Gedicht durch, und kreuze die richtige Antwort an!

#### **Gute alte Zeit**

Das waren noch Zeiten

Als sich noch sagen ließ:

Das waren noch Zeiten

Der Dichter meint, daß

- a) die „gute alte Zeit“ gut war
- b) er in der „guten alten Zeit“ glücklich war
- c) die Zeiten nie gut waren
- d) die Zeiten jetzt schlecht sind.

3.4 Peter Maiwald: Wohnhaft (4) (Thema: Wohnen)

Lies das Gedicht durch, und beantworte die Fragen!

**Wohnhaft**

Der Beamte fragte:  
Wohnhaft?  
Der Arbeiter B.,  
stockend für einen Augenblick  
überdachte die Kopfzahl seiner Familie,  
die viel zu engen Räume,  
das fehlende Badezimmer,  
die Feuchtigkeit der Wände,  
das Klo auf der Treppe,  
den Mietpreis,  
und antwortete  
JA.

1) Die Frage „Wohnhaft?“ bedeutet eigentlich:

W ..... w..... Sie?"

2) Der Arbeiter denkt bei „wohnhaft“ an: Ge.....schaft.

3) Wie weißt Du, daß der Arbeiter nicht sofort antwortet?

Gib nur ein Wort, bitte! .....

4) Der Arbeiter denkt an Haft, denn

seine Familie ist recht .....

die Zimmer sind nicht ..... genug,

seine Wohnung hat kein .....

die Wände sind .....

die Toilette ist nicht drinnen, sondern .....

und die Miete ist zu .....

3.5 Dieter Fringelli: Gras (6) (Sprachliche Gesichtspunkte: Redensarten; Präpositionen in, über; Futur)

Setze bitte ein:      in das wir  
                              in das sie  
                              in das ihr

**Gras**

Über das Gras

1) ..... gebissen haben

Ist Gras gewachsen

Ist das Gras gewachsen

2) .....

Beißen werden

Über das Gras

3) ..... beißen werden

Wird Gras wachsen

Wird das Gras wachsen

4) .....

Beißen werdet

Über das Gras

5) ..... beißen werdet

Wird Gras wachsen

**Wähle bitte die richtige Antwort. Kreuze nur den Buchstaben an!**

6) Man sagt: „Darüber ist Gras gewachsen.“, wenn man

- a) Gras gepflanzt hat
- b) etwas Schlimmes vergessen hat
- c) lange nicht im Garten gearbeitet hat
- d) etwas falsch gemacht hat
- e) von einem Krieg spricht.

7) Man „beißt ins Gras“, wenn man

- a) Salat isst
- b) im Garten arbeitet
- c) schwer verletzt wird
- d) im Krieg stirbt
- e) Vegetarier wird.

3.6 Georg Heym: Der Gott der Stadt (60) (Thematik: Großstadt)

**Lies bitte das Gedicht durch, und beantworte dann alle Fragen!**

**Der Gott der Stadt**

Auf einem Häuserblocke sitzt er breit.  
Die Winde 1) liegen schwarz um seine Stirn.  
Er 2) sieht voll Wut, wo 3) weit in Einsamkeit  
Die letzten Häuser in das Land verirren.

Vom Abend 4) scheint der rote Bauch dem Baal,  
Die großen Städte knien um ihn her.  
Der Kirchenglocken 5) große Zahl  
Wogt auf zu ihm aus schwarzer Türme 6) See.

Wie Korybanten-Tanz dröhnt die Musik  
Der Millionen durch die Straßen laut.  
Der 7) Schornsteine Rauch, die Wolken der Fabrik  
Ziehn auf zu ihm, wie Dunst von Weihrauch blaut.

Das Wetter 8) glimmt in seinen Augenbrauen.  
Der dunkle Abend wird in Nacht betäubt.  
Die Stürme flattern, die wie 9) Falken schauen  
Von seinem Haupthaar, das im Zorne sträubt.

Er streckt ins Dunkel seine 10) Schlachterfaust.  
Er schüttelt sie. Ein Meer von Feuer jagt  
Durch eine Straße. Und der Glutalm braust  
Und frißt sie auf, bis spät der Morgen tagt.

1) Die unterstrichenen Wörter sind nicht die Wörter des Dichters.  
Setze bitte die Wörter des Dichters passend ein.  
(Schreib zu jedem Wort nur die richtige Zahl!)

- glänzt ..... ungeheure .....
- schwält ..... lagern .....
- schaut ..... fern .....
- Meer ..... Geier .....
- Fleischer ..... Schlote .....

2) Schreib bitte alle Wörter auf, die etwas mit Farben zu tun haben,  
z.B.: schwarz – Zeile 2

- ..... Zeile .....

3) Welches Wort paßt nicht?  
Nur ankreuzen, bitte!

- Kirchenglocken, Baal, Zahl, Weihrauch, knien
- Faust, Morgen, Zorn, Wut, sträubt
- Augenbrauen, Faust, Bauch, Stirn, Stürme, Haupthaar
- Einsamkeit, dröhnen, ungeheuer, laut, wogen
- Fabrik, Häuserblock, Straße, Geier, Türme

4) In welcher Strophe

- ist die Stadt in Gefahr? .....
- regiert der Gott über die ganze Stadt? .....
- wird die Stadt zum Teil zerstört? .....
- wird der Leser an religiöse Feste erinnert? .....
- wird der Gott angebetet? .....

**Gib bitte nur die Nummer der jeweiligen Strophe an!**

3.7 Erich Fried: **Definition** (21) (Sprachlicher Gesichtspunkt: Relativsätze)

3.7.1 Lies bitte das Gedicht durch, und beantworte dann die Fragen!

**Definition**

Ein Hund  
der stirbt  
und der weiß  
daß er stirbt  
wie ein Hund

und der sagen kann  
daß er weiß  
daß er stirbt  
wie ein Hund  
ist ein Mensch

1) Der Unterschied zwischen Mensch und Tier (Hund):

Der Hund ..... nicht, was ihm passiert,  
und der Hund kann es auch nicht .....

2) Welche Antwort ist die beste Antwort?  
(Bitte nur ankreuzen!)

Der Mensch hat  
a) Besitz  
b) Beweise  
c) Bewußtsein  
d) Bekannte  
e) Bedeutung ..., aber Tiere (Hunde) nicht.

Der Mensch hat  
a) Glück  
b) kein Glück  
c) Definitionen  
d) Angst  
e) Sprache ..., aber Tiere (Hunde) nicht.

3) Welche 5 Wörter werden in der zweiten Strophe genau so wiederholt,  
wie sie in der ersten Strophe gebraucht werden?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.7.2 Setze bitte die passenden Wörter ein!

**Definition**

Ein Hund  
der stirbt  
und der 1) .....  
daß er stirbt  
wie ein Hund  
und der 2) ..... kann  
daß er 3) .....  
daß er stirbt  
wie ein Hund  
ist ein 4) .....

3.8 Timm Ulrichs: **denk-spiel** (19) (Sprachlicher Gesichtspunkt: Zeichensetzung)

In diesem Gedicht fehlen ein Komma und ein Doppelpunkt.  
Setze sie bitte passend ein:

**denk-spiel**  
(nach descartes)

ich denke, also bin ich.  
ich bin also denke ich.  
ich bin also, denke ich.  
ich denke also bin ich?

**Anmerkungen**

1. Vgl. hierzu auch Rainer Kußler: **Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht.** München: Hueber, S. 14-18 sowie 36ff.
2. Alle Texte aus Rainer Kußler (Hg.): **Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance.** München: Hueber. Die Zahlen nach jedem Titel entsprechen den Nummern in dieser Anthologie, die gegenwärtig an den Schulen der Kapprovinz vorgeschrieben ist.

**A N L A G E 1: FORMULAR ZUR PLANUNG DES EINSATZES VON GEDICHTEN**

JAHR	STD	AUTOR/TITEL/NUMMER	THEMATIK	SPRACHLICHE GESICHTSPUNKTE

JAHR	STD	AUTOR/TITEL/NUMMER	THEMATIK	SPRACHLICHE GESICHTSPUNKTE
1985	8	EICHHORN: Familienleben (2)	Ehe, Familie, (Schicht-)Arbeit	Erweiterter Satz: Satzgerüge Personalpronomina Reflexive Verben (versprechen, treffen, duzen)
1985	8	JANDL: 1944 1945 (9)	2. Weltkrieg: Krieg und Frieden (konkrete Poesie)	Jahreszahlen Jahreszeiten Monatsnamen
1985	8	TÖRNE: Frage (16)	Weltkriege: Zukunftsgang	Lokalbestimmung Imperfekt - Präsens

## Rezensionen

DAS GRIMM-JAHR 1985 ist auch für uns im südlichen Afrika so bedeutsam wie für alle anderen, die in der deutschen Sprache und Kultur leben oder mit ihr Verbindung haben. -- Es ist der Anlaß für zahlreiche Würdigungen und Veröffentlichungen in aller Welt. Ihnen sei in diesem Heft nicht eine weitere hinzugefügt, stattdessen soll auf eine der wohl besten und für uns brauchbarsten hingewiesen werden:

GABRIELE SEITZ, Die Brüder Grimm: Leben - Werk - Zeit. München Winkler, 1984. 191 Seiten, ISBN 3-538-06748-1.

Es ist immer ein verlegerisches Wagnis, auf einen schon reich gedeckten Büchertisch wie den über die Brüder Grimm noch ein weiteres Buch zu legen. Wer besäße nicht in seiner germanistischen Handbibliothek das ausgezeichnete kleine Werk von HERMANN GERSTNER über die Grimms ("rowohlts monographien", Bd. 201; Reinbek 1973) oder dessen große Lebens- und Werkgeschichte Die Brüder Grimm (Gerabronn, 1970)? Kann man den Darstellungen durch Ludwig Denecke, Wilhelm Schoof und durch so viele andere tatsächlich noch Neues hinzufügen? Man hat es jedenfalls versucht. 1984 erschienen, um die Käufer noch rechtzeitig zum Grimm-Jahr zu erreichen, von IRMA HILDEBRANDT Es waren ihrer Fünf: Die Brüder Grimm und ihre Familie (Diederichs, Köln) und von CHARLOTTE OBERFELD und ANDREAS C. BIMMER Hessen, Märchenland der Brüder Grimm (Röth, Kassel).

Nicht allein durch sein ungewöhnliches Format von 24 x 28,5 cm fällt das Grimm-Buch von GABRIELE SEITZ auf. Schon beim ersten Durchblättern ist man angetan von den vielen, oft ganzseitigen Bildwiedergaben, dem sauberen Druck und der ansprechenden Gliederung. Das in drei Spalten aufgeteilte Textbild mit jeweils fünf bis sieben Wörtern je Zeile verspricht leichte Lesbarkeit.

Das Buch ist in fünf Kapitel eingeteilt. Deren erstes, das Herkunft und Leben der Brüder Grimm darstellt, zeigt bereits die Besonderheiten des Werkes von Gabriele Seitz. Sie gibt darin nicht nur die auch anderswo nachlesbare Familiengeschichte, sondern sucht ein Gesamtbild entstehen zu lassen. Nicht umsonst bringt ihr Buch im Untertitel auch das Wort 'Zeit'. Dem Leser bieten sich immer wieder kleine, anschauliche Illustrationen der Umstände, unter denen die Grimms aufwuchsen und lebten: die 'gute' Stube mit den Ölbildern der Ahnen an der Wand, die auf den bescheidenen Wohlstand der Amtmannsfamilie Grimm herabblicken; der schmuck uniformierte Vater, der morgens auf seinem Ritt zur Arbeit immer eines der Kinder auf dem Pferd ein Stück mitnimmt; die Drangsalierung der Einwohner Steinaus durch allerlei fremde durchmarschierende Soldaten, die im geliebten 'Biengarten' der Grimms dessen Zaun für ihr Lagerfeuer verheizen oder auch die Wiedergabe von Wilhelms mit Treffsicherheit und Humor geschriebenen Tagebuchnotizen über seine Kur in Halle 1809 und seinen Besuch bei Goethe.

Ausführlicher als andere Werke schildert das Buch auch die Schicksale der anderen Grimm-Geschwister. Die Darstellung wird durch eine Stammtafel der Familie über vier Generationen ergänzt (S. 177). Sie bringt manche neuen Einsichten in das Leben der Grimms und zeigt, daß nach dem frühen Tod der Eltern und der beiden einzigen Tanten die fünf Grimm-Jungen nebst ihrer Schwester praktisch allein und ohne nähere Verwandten auf sich gestellt waren. Seitz liefert mit ihrer Arbeit einen guten Beitrag zur der neuerdings stark beachteten 'historischen Mikro-Soziologie', die über die einfachen Lebensläufe hinaus das Umfeld zu erfassen sucht, in das sie eingebettet waren. (Ein führender Vertreter dieser Forschung, der Berliner Sozialhistoriker Arthur E. Imhof, hielt 1983 an verschiedenen südafrikanischen Universitäten Gast-Vorlesungen. Bei dieser Gelegenheit sei auf sein soeben erschienen Buch hingewiesen "Die verlorenen Welten" - Alltagsbewältigung durch unsere Vorfahren und weshalb wir uns heute so schwer damit tun. München: Beck, 1984.)

Das zweite Kapitel ist ganz der damaligen Geistesgeschichte gewidmet, soweit sie mit den Grimms im Zusammenhang stand,

und mit wem hatten die Grimms trotz ihrer zurückgezogenen Lebensweise doch geistig fruchtbare Kontakte gepflegt! Ausführlich schildert die Autorin, wie der damals 23jährige Professor Friedrich Karl von Savigny den Blick der Brüder auf das Mittelalter lenkte. Von ihm übernahmen sie seinen wissenschaftlichen Ansatz und übertrugen ihn später von der Jurisprudenz auf die sprach- und volkskundliche Forschung: "Wenn man den Geist eines Gesetzes erfassen will, muß man die Bedingungen seiner Entstehung im Volke sowie seine Entwicklung in der Geschichte kennen" (S.38).

Ihre Begegnungen mit Brentano, Bettina und Achim von Arnim nehmen einen breiten Raum ein. So bringt Gabriele Seitz in ihrem Buch auch die erst von der jüngsten Forschung gefundene Erkenntnis, daß die Brüder nicht weniger als 28 Beiträge zu "Des Knaben Wunderhorn" von Arnim und Brentano geliefert haben, die freilich nicht alle gedruckt wurden. Wer hatte bisher gewußt, daß so bekannte Lieder wie "Schlaf, Kindchen, schlaf" oder "Abends, wenn ich schlafen geh, vierzehn Engel um mich stehn" den Vermittlungen der Grimms zu danken sind?

Das dritte Kapitel 'Einfache Poesie und belehrende Wahrheit' berichtet von den Grimms als Märchensammlern und daneben sehr ausführlich von ihren Zuträgern. Es bietet wiederum ein Stück historischer Mikro-Soziologie, wenn es beispielsweise das Schicksal der wichtigsten aller 14 genannten Märchenzuträger berichtet, das der Dorothea Viehmann, geb. Pierson in Niederzwehren. Die Autorin räumt gründlich mit jener Ansicht auf, die den Begriff des Märchens mit dem einer traumhaft-schwerelosen Existenz zusammenbringt.

Sie zeigt, durch welche acht Änderungen Wilhelm Grimm die ursprünglichen Erwachsenen-Erzählstoffe zu Kindermärchen werden ließ: direkte statt indirekter Rede, Verkleinerungsformen, archaisierende Wendungen, volkstümliche Doppelausdrücke, Alliteration, Sprichwörter, Klangmalerei und Tilgung erotisch anstößiger Stellen (S. 59) - die Brüder standen fest auf dem Boden ihres calvinistisch-reformierten Glaubens.

Auf Seite 62 und den folgenden werden literarische Quellen genannt, die den Grimms als Vorlagen für ihre Märchen dienten: Harsdörffer und Luther, Jean Paul, Wickram und Montanus, Hans Sachs und Hans Wilhelm Kirchoff. Leider wird Heinrich Jung-Stilling nicht erwähnt, aus dessen Buch Heinrich Stillings Jünglings-Jahre und Wanderschaft (1778) das Märchen "Jorinde und Joringel" (KHM 69) entnommen ist.

Die Märchen, von den Brüdern als "angenehme Nebenarbeit" bezeichnet (S. 90), blieben ein relativ kleiner, Teil ihres Gesamtwerkes, der jedoch die weitestreichende Wirkung haben sollte. Ihre Kinder- und Hausmärchen sind das in der Welt bekannteste deutsche Schriftwerk überhaupt, in mehr als 70 Sprachen übersetzt und mit einer längst nicht mehr überschaubaren Anzahl von Nachdrucken (S. 68).

Das vierte Kapitel zeigt die eigentliche wissenschaftliche Arbeit von Jacob und Wilhelm Grimm und trägt die Überschrift "Die leibliche Gestalt der Sprache". Sie ist treffend gewählt, genau im Sinne der Grimms, die Sprache und Dichtung als lebendigen, geistig durchfluteten Organismus sahen, der eine Entwicklungsgeschichte durchläuft, sich hier verfestigt, dort wiederum verjüngt, neue Triebe bringt und seine Früchte offenbart.

Die Autorin berichtet in diesem Zusammenhang vom einzigen Streit, den es je zwischen den Brüdern gab und der - wie konnte es anders sein?! - um ihren alten Gegensatz 'Texttreue oder Sinn-treue' ging und der damit beigelegt wurde, daß in ihrer Edda-Übersetzung auf Jacobs wörtliche Textwiedergabe die freiere Prosaübertragung von Wilhelm folgte (S. 94).

Die Verfasserin hat sich eine wohlthuende Beschränkung auferlegt in der Besprechung der einzelnen Grimmschen Werke. Ihr ging es mehr um das Gesamtbild. So erfahren wir wenig über die gemeinsam veröffentlichten Deutschen Sagen, über Hartmanns Armen Heinrich, über Jacobs Deutsche Rechtsaltertümer, seine Weistümer, doch ein wenig mehr über dessen Deutsche Grammatik (S. 105 ff.), die für künftige Sprachwissenschaftler zum Muster

werden sollte: 'Grammatik als Entdeckungsreise' (ebd.). Schön ist auch die Wiedergabe des Urteils von Heinrich Heine über dieses Werk. Heine, durchaus sonst kein Lobredner, schrieb, hier sei einmal "kein staubtrockenes Sezieren" zu finden und Jacob Grimm habe damit "für die Sprachwissenschaft mehr geleistet als die ganze französische Akademie seit Richelieu" (S. 38).

Einen breiteren Raum nimmt die Darstellung ihrer Arbeit am Deutschen Wörterbuch ein. Mit dem Plan zu einem solchen war schon 1823 der Verleger Cotta an sie herangetreten, aber erst nach dem Ende der Göttinger Zeit nahmen die inzwischen 'arbeitslos' gewordenen Grimms ihre Tätigkeit daran auf (S. 102 ff.). Sie ahnten noch nicht, worauf sie sich damit einließen. (WALTER JENS gibt in seinem Aufsatz über das Deutsche Wörterbuch in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 20. Nov. 1984. Wilhelm Grimms brieflich geäußerte Meinung aus jener Anfangszeit wieder: Wenn man jeden Tag etwa zwei Stunden dafür verwende, so sollte das Werk doch nach etwa vier Jahren zu Ende gebracht sein -.)

Wer sich ausführlicher über das gesamte Schrifttum der Brüder Grimm und die daran anschließende Sekundärliteratur unterrichten will, findet bibliographische Angaben auf den Seiten 187 bis 191 verzeichnet. Der Teil mit den zeitgenössischen und sekundären Texten über die Grimms mußte, ohne daß dies von der Herausgeberin erwähnt wurde, wohl notgedrungen unvollständig bleiben. Die Aufgabe, eine weltweite, alle Sprachgebiete und alle Veröffentlichungen umfassende Grimm-Bibliographie zu erstellen, dürfte sich leicht zu so einem Jahrhundertwerk auswachsen wie das Deutsche Wörterbuch. Dem Buch von Frau SEITZ ist solche Unvollständigkeit billigerweise nicht als Mangel anzulasten.

Das fünfte und letzte Kapitel berichtet über die Brüder Grimm und die Politik und trägt die Überschrift "Das bürgerliche Pathos der Mitte", mit der genau die Haltung der Grimms gekennzeichnet ist. Genau in der Mitte, auf einem Extra-Stuhl im Mittelgang zwischen den Fraktionen saß, dies demonstrierend, Jacob Grimm 1848 im Parlament der Frankfurter Paulskirche, wie der auf Seite 150 beigegebene Plan der Sitzordnung zeigt.

Dieses 'Pathos der Mitte' war kein bequemes Ausweichen, kein 'Es-allein-recht-machen-Wollen', sondern entsprang ihrer Überzeugung, daß Deutschland, längst eine Kulturnation, nun auch eine Staatsnation zu werden habe (vgl. S. 126).

Die Verfasserin zeigt Jacobs "als lästiges Geschäft" empfundene Arbeit im Verwaltungsdienst und das bald beendete Debüt im diplomatischen Dienst, in den er wegen seiner ausgezeichneten Französischkenntnisse berufen worden war. Deutlicher als andere Grimm-Biographien zeigt diese die Möglichkeit, daß die Brüder durchaus ihr ganzes Leben als Bibliothekare in Kassel hätten zubringen können, ganz ihrer wissenschaftlichen Arbeit hingegeben, wenn sie ihr politisches 'Pathos der Mitte' den herrschenden Verhältnissen anzupassen und aufzuopfern bereit gewesen wären. Das aber waren sie niemals.

Als Bibliothekar gehörte Jacob automatisch zur kurfürstlich-hessischen Zensurkommission für alles Schrifttum. Trotz seines Einspruches wurde beispielsweise Joseph von Görres' Schrift Deutschland und die Revolution 1819 verboten. Einer, der wie er alle Zensur für nutzlos hielt, "weil es immer gut ist, wenn die Guten frei reden und die Schlechten sich zu Tode schwätzen" (S. 136), ein solcher Mann mußte als Mitglied einer Zensurbehörde immer ein störender Faktor und seiner Regierung ein Dorn im Auge bleiben. Die Quittung erhielten die Brüder dafür 1829, als sie - inzwischen weltberühmt - bei Neubesetzungen der Oberbibliothekars- und Museumsdirektoren-Stellen übergangen wurden. Deshalb wurde ihr Entlassungsgesuch von einem Tag auf den anderen genehmigt, deshalb erfolgte ihr Weggang nach Göttingen. Zu den Worten des Kurfürsten ist kein Kommentar nötig: "Die Herren Grimms gehen weg! Großer Verlust! Sie haben nie etwas für mich getan." (S. 138)

Das Unrecht, das 1837 mit den 'Göttinger Sieben' auch die Grimms traf, weil sie ihren auf die Verfassung geleisteten Eid nicht brechen wollten, wie dies der neue König verlangte, ist allgemein bekannt. Sehr anschaulich gibt GABRIELE SEITZ lebendige Einzelbilder dazu, etwa wie die Studenten den Ausgewiesenen das Geleit geben und sich vor deren Wagen spannen (S. 142 ff.).

Ebenso demonstrativ verhalten sich die Studenten, als am 18. März 1848 in Berlin die Straßenkämpfe toben. Die jungen Leute scharen sich um den von seiner Vorlesung heimkehrenden Wilhelm Grimm und bilden auf dem ganzen Weg um ihn eine schützende Eskorte (S. 148).

Solche kleinen Schilderungen und Bilder sind es, die das Buch so fesselnd und anschaulich machen. Überhaupt die Bilder! Sie illustrieren nicht nur das Leben der Grimms, sondern auch die Zeit, in der sie lebten, sie verleihen SEITZ' Buch eine unverwechselbare Atmosphäre: alle die Wiedergaben von Titelblättern (vgl. S. 107), Neuruppiner und Münchner Bilderbogen (S. 80,82, u.85), Manuskriptseiten und Skizzen. Soweit möglich, wurde auch Bildmaterial aus dem unvergeßlichen Werk eines anderen der Brüder in die Darstellung aufgenommen des Marburger Kunstprofessors und Malers Ludwig Emil Grimm. - Schade, daß man erst im Bildnachweis auf Seite 192 Näheres über das Umschlagbild erfahren kann, das Caspar David Friedrichs Gemälde "Der Sommer" (1807) wiedergibt.

Der Anhang des Buches enthält die schon erwähnte Stammtafel der Familie Grimm (S. 177), eine synoptische Zeittafel (S. 178 - 184), die in vier Sparten nebeneinander überblickbar macht: das Leben der Brüder Grimm, das politische Zeitgeschehen, das kulturelle Leben und die wichtigsten Ereignisse auf wirtschaftlichem, naturwissenschaftlichem und technischem Gebiet. Es folgt (S. 185 f.) die chronologische Liste aller Mitgliedschaften der Brüder bei wissenschaftlichen Institutionen, aller Ehrungen und Auszeichnungen, danach die bereits oben besprochene Bibliographie (S. 187 - 191). In den Anhang gehörte eigentlich auch die auf den Seiten 171 bis 173 wiedergegebene Sammlung von Berichten und Urteilen, die von Zeitgenossen der Brüder stammen.

Nimmt man alles in allem, so ist dieses Buch eine großartige Leistung, nicht nur eine gelungene Huldigung der Brüder anläßlich des Grimm-Jahres, sondern eine informationsreiche und trotz allem sehr leicht lesbare Lektüre. Das Werk wendet sich ganz im Grimmschen Sinne an alle Leser, nicht nur an die Germanisten. Dennoch sollte es bei möglichst vielen von ihnen einen Platz

im Bücherregal finden und in vielen Schul- und anderen Bibliotheken. - Nebenbei: Wie wäre es, jemanden damit als Geschenk zu erfreuen?

EBERHARD FUNCKE

Wierlacher, Alois (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 9, 1983. München: Hueber.

Man mag es ungewöhnlich finden, daß ich hier ein Jahrbuch vorstelle, von dem bereits neun Bände vorliegen. Drei Gründe haben mich bewogen, das in diesem Fall dennoch zu tun.

#### Erstens:

Ab Band 9 erscheint das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* bei Hueber in München und nicht mehr bei Groos in Heidelberg. Es stellt sich die Frage, ob und wie sich der Verlagswechsel auf Inhalt und Aufmachung ausgewirkt hat. Äußerlich gibt es einen veränderten Einband - leider; einen der ersten acht Bände in leuchtendem Grünweiß mit schwarzer Beschriftung nehme ich lieber in die Hand als den lehrbuchhaft grünlichgrauen neunten. Glücklicherweise hat das, was sich zwischen diesen weniger einladenden Buchdeckeln befindet, an Druckqualität und Niveau nichts eingebüßt. Doch davon unten mehr.

#### Zweitens:

Der Herausgeber des DUSA wollte ein Urteil über die Eignung des Jahrbuchs für die Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Schulen. Nach meiner Einschätzung dürften nur wenige südafrikanische Lehrer, nach zumeist nur dreijährigem akademischem Studium, schon den Diskussionsstand des Jahrbuchs erreicht haben.

#### Drittens:

Das Jahrbuch ist seit seinem Erscheinen im Jahre 1975 zum internationalen Forum des Faches Deutsch als Fremdphilologie geworden; es hat ganz entscheidend dazu beigetragen, daß sich das Fach als ein eigenständiges profilieren konnte. Es wendet sich vornehmlich an Germanisten im Hochschulbereich, die es in Lehre, Forschung oder Lehrerausbildung mit Studenten zu tun haben, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Die Fremdsprachigkeit der Studierenden ist somit die Grundkonstituente des Faches, das deshalb als ein adressatenorientiertes oder didaktisches begriffen wird. Die Lerner werden dabei als Repräsentanten anderer Kulturen gesehen, die - über Sprache und Literatur - mit der deutschen als einer fremden in Berührung kommen; insofern geht es dem Fach im weitesten Sinne um die Vermittlung zwischen der deutschen und anderen Kulturen.

Davon zeugt auch der vorliegende Band. Er ist nach bewährtem Muster in sechs Teile gegliedert. Der erste Teil, „Leitautsätze“ überschrieben, ist Fragen

fremdkultureller Literaturvermittlung gewidmet. Ein Beitrag Dietrich Krusches heißt entsprechend: „Literatur als Vermittlung ...“ (S.44-56). Vom Herausgeber des Jahrbuchs, Alois Wierlacher, gibt es einen Aufsatz zum Thema „Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur“ (S.1-16), den ich Uneingeweihten als Einstieg in Fragestellungen und Diskussionsstand des Fachs empfehlen möchte. Willy Michel befaßt sich mit „Goethes Erfahrung frühindustrieller Fremde ...“ (S.17-43), Rudolf Zellweger mit der „... Geschichte des Nationalliedes in der Schweiz“ (S.57-67). Diese Leitaufsätze dürften auch Germanisten interessieren, die sich nicht als Fremdphilologen begreifen.

Im zweiten, dem von Ulrich Engel betreuten „Thematischen Teil“, geht es um „Fremdsprachenpraxis und Sprachvergleich“. Auch hier bewährt sich der kulturvermittelnde Ansatz, wenngleich auf anderer Ebene. Neben Arbeiten zu theoretischen Fragen des Sprachvergleichs von Kari Sajavaara, Ulrich Engel, Ekkehard König und Kalevi Tarvainen stehen vergleichende Untersuchungen zu Aspekten des Deutschen und des Norwegischen (Cathrine Fabricius-Hansen), des Spanischen (Dietrich und Marlene Rall), des Französischen (Heide Wegener) und des Arabischen (Moustafa Maher). Besonderes Interesse verdient in diesem Zusammenhang der Aufsatz von Wolfgang Hieber: „Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen - Vorschläge für eine Progression der Fremdheiten aus der Erfahrung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China“ (S.181-193).

Im dritten Teil, dem „Didaktischen Forum“, geht es um Fragen der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis und der Lehrwerkerstellung. Rudolf Beier und Dieter Möhn beschreiben „Merkmale fachsprachlicher Übungen“ (S.194-228), Gert Henrici erörtert die Rolle von „Zurückweisungen im Fremdsprachenunterricht“ (S.229-247) und Dietrich Krusche plädiert in einem Beitrag mit dem Titel „Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke“ (S.248-258) für adressatenorientierte Lehrwerke. Die drei Beiträge des „Didaktischen Forums“ überschreiten den Rahmen der Fremdphilologie Deutsch; sie dokumentieren den Diskussionsstand in wichtigen Teilbereichen der Fremdsprachendidaktik allgemein.

Auf die bisher genannten drei Teile entfallen 258 der insgesamt 318 Seiten des Bandes. Die letzten 60 Seiten bringen eine „Dokumentation“ (S.259-284), „Berichte“ (S.285-302) und „Rezensionen“ (S.303-316).

Die „Dokumentation“, die seit Band 1 von Kurt-Friedrich Bohrer betreut wird, enthält u.a. die „Jahresbibliographie Deutsch als Fremdsprache 1982“, eine Auswahl wichtiger Neuerscheinungen aus dem Berichtsjahr, die „Rahmenordnung für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNDS) für ausländische Studienbewerber an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West)“ sowie eine Übersicht über „Internationale Ferien- und Sommerkurse an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland“ im Sommer 1983.

Als für den Berichtteil typischen Beitrag sei der Aufsatz von Elisabeth Kotzia

über den „Studienplan für das Fach Deutsch an der Universität Thessaloniki“ erwähnt, dem man - aus südafrikanischer Perspektive kaum ohne Neid - z.B. entnehmen mag, daß in Saloniki für ein Grundstudium des Deutschen vier Jahre zu durchschnittlich je 16 Wochenstunden angesetzt werden!

Im Rezensionsteil werden wichtige Neuerscheinungen vorgestellt, darunter zwei Lehrwerke („Themen“ und „Lernziel Deutsch“), neue Literatur zur deutschen Frage, ein deutsch-serbokratisches phraseologisches Wörterbuch und die 2. Auflage von Ulrich Engels „Syntax der deutschen Gegenwartssprache“.

Das Jahrbuch hat den Verlagswechsel gut überstanden; Band 9 setzt die Tradition der ersten acht Bände auf demselben hohen Niveau fort. Es bleibt das wichtigste Barometer für Tendenzen und Diskussionsstand des Fachs Deutsch als Fremdphilologie; es regelmäßig zu beobachten, sollte jedem Vertreter des Fachs angenehme Pflicht sein. Und zu den Vertretern dieses Fachs gehören grundsätzlich auch alle, die an südafrikanischen Universitäten Deutsch lehren. Wen das noch befremdet, dem möchte ich zu beherzigen geben, was Alois Wierlacher am Schluß seines Leitaufsatzes (S.12), bezogen auf den Kurzprosatext „Zum Geburtstag“ von Marie Luise Kaschnitz, feststellt:

Appliziert man den Text auf die ... Situation insbesondere der Auslandsgermanistik und ihren Studentenschwund, dann stellt er ... die warnende Frage, ob es ihm nicht eines Tages so ergehen könnte wie dem Gabentisch der depravierten Feier des Geburtstages, die man ohne zureichende Rücksicht auf Bedürfnisse, Vorverständnisse und Ängste des Adressaten arrangierte: die junge Generation zerstört es zitternd und emphatisch - das Fach wird abgeräumt.

Rainer Kußler

# SAGV

## SÜDAFRIKANISCHER GERMANISTENVERBAND

SOUTH AFRICAN ASSOCIATION FOR GERMAN STUDIES

SUID-AFRIKAANSE GERMANISTEVERENIGING

Anzeige

ERNST KLETT VERLAG

Stuttgart

bietet an, regelmäßig allen interessierten Institutionen und Einzelpersonen (Lehrern und Dozenten) PROSPEKTE und KATALOGE zu seinem Unterrichtswerk "Deutsch als Fremdsprache" zuzuschicken.

Dieses Angebot geht auf die Erfahrung des Verlags zurück, daß er "immer wieder...auf Kongressen und Tagungen im Ausland, bei denen die Verlage Ernst Klett und Klett-Cotta ausstellen, um regelmäßige Informationen aus dem Bereich 'Deutsch als Fremdsprache' gebeten" werde.

Wenn Sie von diesem Angebot Gebrauch machen und die Prospekte und Kataloge erhalten möchten, füllen Sie bitte nachstehenden Zettel aus und schicken Sie ihn an den Sekretär des SAGV, c/o Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, BELLVILLE 7530. Die Weiterleitung an den Verlag übernimmt das Sekretariat.

✂ \_\_\_\_\_  
Bitte schicken Sie mir regelmäßig die Prospekte und Kataloge des Klett-Verlages zum Bereich "Deutsch als Fremdsprache" zu.

NAME: \_\_\_\_\_

ANSCHRIFT: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift