

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band	Jahrgang 1985	Heft 2
INHALT		
K. Köhnke	"Was lehrt uns dieses Gedicht?" Überlegungen zum didaktischen Aspekt von Dichtung	1
M. Braun	Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache	11
K. Chubb	Kann Jugendliteratur Schule machen? Überlegungen zur Verwen- dung von Jugendliteratur in einem lernerzentrierten Unter- richt	18
Rezensionen		46
SAGV		52
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke		53

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. of German, University of Cape Town, 7700 Rondebosch. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R5.-. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R2.50 erhältlich.

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

Redaktionschluß für das nächste Heft ist der 30. Januar 1986.

Herausgeber : Klaus von Delft (Universität O.V.S.)
Mitherausgeber : Silvia Skorge (Universität Wes-Kaapland)
Rudolf Rode (Kapstadt)
Hans-Volker Gretschel (Windhoek)

**"Was lehrt uns dieses Gedicht?"
Überlegungen zum didaktischen Aspekt von Dichtung
(am Beispiel häufig vorgeschriebener Gedichte)**

Klaus Kühnke

Im 3. vorchristlichen Jahrzehnt schrieb der römische Dichter Quintus Horatius Flaccus - im Deutschen meist "Horaz" genannt - eine in Versen abgefaßte umfangreiche "Ars poetica", also eine Abhandlung über die Dichtkunst, die eine Reihe von Vorschlägen für potentielle Poeten enthält. Eine wichtige Stelle darin lautet:

Aut prodesse volunt, aut delectare poetae
Aut simul et jucunda et idonea dicere vitae.

Ziemlich wörtlich, wenn auch höchst unpoetisch übersetzt, heißt es:

Die Dichter wollen entweder nützen oder erfreuen:

Auch wohl zugleich beides, das Erfreuliche und das Nützliche
des Lebens, mitteilen.

Fast 1800 Jahre später übernahm Johann Christoph Gottsched, der einflussreichste deutsche Literaturtheoretiker der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, dies Lehrgedicht des Horaz als Einleitung zu seinem "Versuch einer kritischen Dichtkunst", wobei er die zitierte Stelle in folgende Alexandriner übersetzte:

Entweder ein Poet sucht Nutzen oder Lust;
Auch beydes liebt er wohl zugleich mit kluger Brust.¹

Gottsched hat viel berechnete und vielleicht noch mehr unberechtigte Kritik und auch manchen Spott erfahren. Vor allem Lessing hat ihn arg gebeutelt, und Goethe berichtet (im 7. Buch von "Dichtung und Wahrheit") Spaßig-Groteskes von einem Besuch bei ihm. Die zitierte Stelle entsprach aber, wie die ganze "Ars poetica", trotzdem der verbreiteten Auffassung vieler Dichter. So erzählt beispielsweise Gellert einem Verächter der Dichtkunst eine gereimte Fabel von einem Huhn, das den Nutzen einer die Dichtung verkörpernden Biene bezweifelt, und beendet das Gleichnis mit den folgenden, für den Kritiker wenig schmeichelhaften Versen:

Du siehst an dir, wieviel sie (die Dichtung) nützt:

Dem, der nicht viel Verstand besitzt,
Die Wahrheit durch ein Bild zu sagen.²

Wir Lehrer (und wenn wir offiziell "Dozenten" heißen, bleiben wir noch stets Lehrer) sind von Berufs wegen "Aufklärer", obgleich das 18. Jahrhundert schon seit einiger Zeit vergangen ist. Auch wir sollen und wollen, darin sind Berufsethos und Lehrplan sich einig, unseren Schülern und Studenten, die, gleich dem von Gellert beschworenen Kritiker, unserm Eindruck nach zumindest in manchen Fällen ebenfalls "nicht viel Verstand besitzen", "die Wahrheit [...] sagen", sei es direkt, sei es durch ein Bild. Für die direkte Mitteilung eignen sich mancherlei wichtige Fakten, etwa die mittlere Januartemperatur in Tibet, die Takelage der "Dromedaris", die Jan van Riebeeck ans Kap brachte, oder die Kiemenatmung der Fische. Wir wollen aber auch "erziehen", worunter wir gern die Vermittlung allgemeiner Lebensweisheiten verstehen. Die aber werden, so glaubt offenbar mancher - wie es Horaz und seine Jünger glaubten - durch Dichtung veranschaulicht, die auf diese Weise außer "Lust" auch "Nutzen" vermittelt, diesen vornehmlich in Gestalt moralischer Betrachtungen und sinnreicher Sprüche. Leider bleibt die Lust dabei nicht selten auf der Strecke, und auch hinter den Nutzen muß man wohl oft ein Fragezeichen setzen, selbst wenn im Examen gefragt wird: "Was lehrt uns dieses Gedicht?" Da soll dann - die Beispiele sind nicht erfunden - der vermeintlich verstandesarmer Schüler etwa mittels des "Bildes" von den "Kranichen des Ibykus" gesagt bekommen, daß jedes Verbrechen aufgeklärt wird; da soll Heines "Belsazar" lehren, daß bei Gotteslästerung die Strafe nicht ausbleibt und soll Fontanes Geschichte von "Archibald Douglas" zeigen, daß ein Mensch nur in seinem Vaterland glücklich sein kann.

Nun ist allerdings zu hoffen, daß es wenigstens einige Schüler gibt, die genügend Verstand besitzen, aus der Zeitungslektüre zu wissen, daß die löblichen Bemühungen der Polizei bedauerlicherweise nicht immer erfolgreich sind und es auch Verbrecher gibt, deren Mund nicht "schreckensbleich" den "Schuldbewußten" verrät; sie haben vermutlich auch schon von Gotteslästerern gehört, denen ein hohes Alter und eine

der üblichen Todesursachen vergönnt waren, und sie kennen möglicherweise Immigranten, die sich in ihrer Wahlheimat nicht weniger wohl und glücklich fühlen, als sie es in ihrem Vaterland getan haben.

Könnte es nicht sein, daß diese Schüler auf den Gedanken kämen, nicht ihren eigenen Verstand, sondern den der Dichter, die derart weltfremde Lehren verkünden, oder gar den der so interpretierenden Lehrer und Examinatoren in Zweifel zu ziehen? Könnte es nicht sein, daß sie Nietzsches Zarathustra³ beistimmen, der - wie Plato⁴ vor ihm - erklärt, die Dichter lügen zu viel? Wobei - was die Schüler vielleicht übersehen mögen - Zarathustra hinzufügt, daß auch er ein Dichter sei, wobei die paradoxe Frage entsteht, ob die Behauptung von den Lügen der Dichter nicht auch eine Lüge ist.

Sehen wir uns, statt den unfruchtbaren Versuch zu unternehmen, diese bereits aus der Sophistik bekannte Antinomie auf dem Wege der Logik aufzulösen, einmal eine Auswahl von Gedichten an, um herauszufinden, ob Dichtung etwas lehren kann und, wenn ja, welcher Art diese Lehren sind.

Darüber, daß viele Dichter (in modernem Jargon gelegentlich auch "Textproduzenten" genannt) seit eh und je "belehren" oder doch zumindest ihre Meinungen, Auffassungen, Ansichten und Überzeugungen verkünden wollen und sich zu diesem Zweck einer besonders eindrucksvollen sprachlichen Formgebung bedienen, besteht kein Zweifel. An Beispielen aus den verschiedenen Literaturen fehlt es nicht.

Von Reklamesprüchen können wir hier absehen, auch wenn sie sich nicht selten durch eindrucksvolle sprachliche Formgebung auszeichnen und insofern zumindest am Rande der Dichtkunst angesiedelt sind. Kaum jemand glaubt ernstlich, daß ihre Verfasser selbst von dem Wahrheitsgehalt überzeugt sind, und so verdanken sie ihre Entstehung dann auch nicht dem Wunsch zur Propagierung einer Idee, sondern dem zur Steigerung des Umsatzes.

Anders ist es natürlich bei religiöser, weltanschaulicher und politischer Dichtung, bei allem, was wir im weiteren Sinne als "engagierte Literatur" bezeichnen können. Dazu gehören die Kirchenlieder, etwa Luthers "Aus tiefer Not schrei ich zu dir", ebenso wie die Sonette von Gryphius, Gellerts "Ehre Gottes aus der Natur", Klopstocks "Frühlingsfeier" und viele andere. Bedauerlicherweise stimmen sie in ihren theologischen Aussagen nicht überein, nicht einmal die hier genannten, obwohl sie dem geistigen Raum nord- und nordostdeutschen Luthertums entstammen: der Choral Luthers verkündigt die Lehre von der Rechtfertigung "sola fide", "allein durch den Glauben, ohne des Gesetzes Werke"; Gellert überträgt - hier durchaus unbiblisch - den traditionellen sogenannten "kosmologischen Gottesbeweis", der von der Großartigkeit der Schöpfung auf die Existenz und die Größe des Schöpfers schließt, und Klopstock variiert diesen Gedanken - in anderen Gedichten stärker als hier - durch die Auffassung von der Ausnahmestellung des gleich dem Propheten zur religiösen Verkündigung berufenen Dichters, eine Auffassung, der wir dann später bei Hölderlin wieder begegnen, so etwa in den Versen

Doch uns gebührt es, unter Gottes Gewittern,
Ihr Dichter! mit entblößtem Haupte zu stehen,
Des Vaters Strahl, ihn selbst, mit eigener Hand
Zu fassen und dem Volk ins Lied
Gehüllt die himmlische Gabe zu reichen.

(Wie wenn am Feiertage)

Es versteht sich von selbst, daß derartige Bekundungen religiöser Überzeugungen subjektiv sind. Glauben schenkt ihnen vornehmlich - oder ausschließlich -, wer schon vorher die jeweilige Meinung teilt. Das Gleiche gilt natürlich auch für die gegensätzliche Behauptung. Wenn der Pastorensohn Gottfried Benn in seinem bekannten Gedicht "Verlorenes Ich" die Lehre von der zentralen Bedeutung eines Schöpfergottes zur "Mythe" erklärt und sagt, daß diese "Mythe log", so widerlegt das den gläubigen Christen ebensowenig wie die Choräle und hymnischen Gedichte ihn bestätigen. Mit andern Worten: Dichtung "beweist" keinen religiösen Glauben, sie drückt ihn nur in sprachlich eindrucksvoller Form aus.

Analoges gilt für die politisch engagierte Lyrik aller Zeiten: für die Kreuzzugslieder des hohen Mittelalters, die Sprüche Walthers von der Vogelweide, die Lieder Theodor Körners, Ernst Moritz Arndts, Walter Flex' und zahlloser anderer, die Marseillaise, die Nationalhymnen fast aller Völker und die "Internationale". Sie hatten und haben die Funktion, Gemeinschaften - also Völker oder Parteien - zu festigen und zum Kampf gegen wirkliche oder eingebildete Feinde zu motivieren. Zweifellos ist Mißtrauen hier am Platze.

Mißtrauen ist allerdings auch bei Bekundungen gegenläufiger Tendenzen am Platze. Da ein gebranntes Kind das Feuer scheut, sind zumindest in der deutschen Dichtung der Gegenwart nationalistisch-kämpferische Töne nicht zu vernehmen. An deren Stelle sind Ermahnungen zur Friedfertigkeit getreten, nicht selten ähnlich simplistisch wie die, die Bertolt Brecht kurz nach dem Zweiten Weltkrieg "An [s]eine Landsleute" richtete und in denen er ihnen empfahl, mit sich selbst Erbarmen zu haben, "zur Kelle, nicht zum Messer" zu greifen und die Kinder leben zu lassen. Wenn schon Heroismus gefordert wird, so nicht für nationale, sondern für soziale Belange, zur Befreiung der Unterdrückten, die Hans Magnus Enzensberger mit den Lämmern vergleicht, denen er vorwirft, sich, "einladend zur vergewaltigung [...] aufs faule Bett des gehorsams" zu werfen, sich willig zerreißen zu lassen und die Welt nicht ändern zu wollen ("verteidigung der wölfe gegen die lämmer"); oder aber es wird - so von Ingeborg Bachmann in ihrem Gedicht "Alle Tage" - in dem Krieg, der, wie es heißt, "nicht mehr erklärt, / sondern fortgesetzt wird", die Hoffnung auf "Flucht von den Fahnen", auf "Tapferkeit vor dem Freund", auf "Verrat unwürdiger Geheimnisse" und auf "Nichtbeachtung / jeglichen Befehls" gesetzt, auf das Gegenteil alles dessen also, was traditionsgemäß als "soldatische Tugend" gilt.

Ähnlich wie religiöse Dichtung "beweist" auch politische nichts, und sie "lehrt" höchstens in dem - allerdings nicht intendierten - Sinne, daß der Leser sich veranlaßt sieht, die in sprachlich eindrucksvollen Formen plakativ vorgetragenen Thesen zu überdenken, nicht aber, wie

es allerdings die primäre Absicht ist, das Denken durch Emotionen zu ersetzen.

Stärker zum Denken fordern die Gedichte auf, die man im engeren Sinne als "Gedankenlyrik" bezeichnen kann, Gedichte philosophisch-weltanschaulichen Charakters, wie viele Dichter aller Zeiten sie geschrieben haben. Nur um den Typ zu bezeichnen, seien Goethes "Urworte. Orphisch" oder Schillers "Worte des Glaubens" und "Worte des Wahns" genannt. Im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache spielen sie aus Gründen des Schwierigkeitsgrades eine geringe Rolle.

Eine um so größere Rolle spielen dafür Balladen, vermutlich weil dort eine mehr oder weniger aufregende Geschichte erzählt wird und wohl auch weil die Einzelheiten der jeweiligen Geschichte sich im Examen so gut abfragen lassen, wobei - zur großen Erleichterung der Examinatoren - die Antworten entweder richtig oder falsch, also "objektiv" und somit "gerecht" zu beurteilen sind (mag auch ihre Relevanz selten ersichtlich sein). Da jedoch der Lehrplan vorschreibt, daß außer der "Kenntnis" auch das "Verständnis" des Inhalts zu prüfen sei, muß man wohl oder übel über die Aufzählung der vordergründigen Fakten hinausgehen und zu einer Interpretation vorzudringen versuchen. Was dabei herauskommen kann, wenn man "Interpretation" allzu rasch mit "Lehre" gleichsetzt, ist in einigen wenigen abschreckenden Beispielen bereits erwähnt worden.

Das schließt allerdings nicht aus, daß erzählende Dichtung, und somit auch eine Ballade, als Parabel, d.h. als - meist recht leicht auflösbares - Gleichnis zur Veranschaulichung einer Lehre dienen soll. Dazu gehören die bekannten Tierfabeln, die sich verständlicherweise zur Zeit der Aufklärung besonderer Beliebtheit erfreuten; dazu gehört auch die Toleranzpredigt, die Lessings Nathan im 3. Akt, dem Höhepunkt des Dramas, dem Sultan Saladin und, mehr noch, den Zuschauern in Form der berühmten "Ringparabel" hält und die mit ihrer Reduktion des Religiösen auf das Ethische zwar aufklärerisches Denken ein-drucksvoll demonstriert, aber kaum einen überzeugten Anhänger einer

Offenbarungsreligion in ernstliche Glaubenszweifel stürzen dürfte, zumal das, was Nathan als "fromme Schwachheit" des "guten Vaters" bezeichnet - die Austeilung der drei Ringe unter der Behauptung, jeder von ihnen sei der echte - in Wirklichkeit handfester Betrug ist, der den Streit erst erzeugt.

Schillers Vorliebe für einprägsame Sentenzen erschwert - in den Balladen nicht anders als in den Dramen - eher das Verständnis, als daß sie es fördert. Wollte man annehmen, daß "Der Ring des Polykrates" lediglich demonstrieren sollte, daß "des Lebens ungemischte Freude [...] keinem Irdischen zuteil" ward, daß "Die Bürgschaft" nur geschrieben wurde, um zu zeigen, daß die Treue kein leerer Wahn sei, oder gar, daß "Der Taucher" demonstriere, wagemutiges Forschen heiße, die Götter versuchen, kurz, wollte man annehmen, die erzählte Geschichte sei nur eine Veranschaulichung von Sentenzen, die einzelne Gestalten emphatisch vortragen, dann würde man Schiller Banalität unterstellen. Diese Balladen, wie so manche andere, sind zwar nicht beliebig, aber doch unterschiedlich interpretierbar. Das erschwert nicht nur dem Lehrer den Unterricht, sondern auch dem Examinator die Aufstellung der Fragen und des "Memorandums".

Gewiß gibt es Balladen, deren Deutung geringere Schwierigkeiten verursacht. Das Problem des Zauberlehrlings, der die Geister, die er rief, nicht wieder loswird, wiederholt sich täglich in zahllosen Varianten, nicht nur bei Kernphysikern und Umweltverschmutzern, aber natürlich auch bei diesen, wengleich Goethe von ihnen noch nichts wußte. In Chamissos "Riesenspielzeug" wird ohne Frage ein seinerzeit aktuelles Problem sowohl privater wie persönlicher Natur gespiegelt, das Schicksal des Autors nämlich, der, ein französischer Adliger, durch die Revolution von seiner Heimat, dem Schloß Boncourt, vertrieben wurde und den tieferen Grund dafür in der Entfremdung des - durch die Riesen repräsentierten - Adels von der arbeitenden Bevölkerung sieht. Dieser in ein "romantisches" Kostüm gekleidete Vorgang deutet jedoch nicht nur auf das historische Geschehen in Frankreich am Ende des 18. Jahrhunderts, sondern beispielhaft zugleich auf Gefahren, die jeder herrschenden Schicht drohen. Ebenfalls in ein "romantisches"

Kostüm gekleidet hat Uhland in seiner Ballade "Des Sängers Fluch" die Frage nach Sinn und Aufgabe des Dichters. Er sieht sie in der Veredlung des Menschen, dessen "steinern Herz" es zu rühren gilt, und, im Zusammenhang damit, in der Überlieferung großer Taten. Die Fluchworte des alten Sängers, die so "schaurig durch Schloß und Gärten" gellen, sind kein magischer Zauberspruch; die Zerstörung des Schlosses ist vielmehr ein natürlicher Vorgang. Der König nebst seiner kurzlebigen Herrschaft ist deshalb "versunken und vergessen", weil "kein Lied, kein Heldenbuch" seinen Namen überliefert hat. Dem Dichter wird somit die Rolle eines Richters über historische Gestalten und Vorgänge zugeschrieben, so daß von ihm abhängt, was in der historischen Überlieferung fortlebt, verherrlicht und somit zum Vorbild künftiger Geschlechter erhoben oder aber vergessen wird.

Werden in Balladen Geschichten erzählt, ein- oder vieldeutige, lehrhafte oder be-denkliche, d.h. zum Bedenken, zum Nach- oder Überdenken anregende, so begegnet uns in dem, was man gelegentlich als "reine Lyrik" bezeichnet hat, die Subjektivität des mit dem Autor mehr oder weniger verwandten "lyrischen Ichs". Daß man zwischen beiden nicht Identität voraussetzen darf, wird beispielsweise deutlich an "Prometheus" und "Ganymed", die gegensätzliche Empfindungen ausdrücken, Ich-Behauptung auch gegenüber dem Göttlichen das eine, Ich-Hingabe an das Göttliche das andere, und die doch beide, mag "Prometheus" auch Rollenlyrik sein, der Gefühlswelt desselben Dichters entstammen. Sie ergänzen einander - weshalb Goethe ihnen dann auch in der Anordnung seiner Gedichte ihren Platz unmittelbar nacheinander zuwies.

Daß hier die Frage nach einer dem Gedicht zu entnehmenden "Lehre" lächerlich wäre, versteht sich von selbst. Das Gleiche gilt für zahllose andere lyrische Werke, die Subjektivstes und Intimstes, das aber zugleich Repräsentativ-Menschliches ist, sprachliche Gestalt werden lassen.

Auf diese sprachliche Gestalt kommt es dabei an. Sie ist wichtiger als die inhaltliche Aussage. Dafür nur ein Beispiel: Goethes Doppelgedicht "Wandrer's Nachtlied". Die beiden Teile gehören zusammen, ob-

wohl der zweite erst etwa vier Jahre nach dem ersten entstanden ist. Der erste, eine Bitte, an den "Süßen Frieden", drückt Sehnsucht, der zweite, der als Antwort zu verstehen ist, die in Aussicht gestellte Erfüllung aus. Diese Antwort gibt die abendliche Natur. Wollte man beides als bloße Mitteilung an den Leser prosaisch formulieren, so liefe es darauf hinaus, daß dem Wunsch nach innerem Frieden der durch die am Abend eintretende Stille - das Nachlassen des Windes und das Verstummen der Vögel - ausgelöste Gedanke an die Ruhe des als erlösend empfundenen Todes antwortet. Weder der Wunsch nach Frieden noch der Gedanke an den Tod, der ihn bringen soll, ist originell. Was das Gedicht zu einem der schönsten macht, die es in der deutschen Sprache gibt, ist die sprachliche Form, der Ton, die Musik.

Das gilt, wenn auch in unterschiedlichem Grade, für alle Lyrik. Die schon mehrfach genannte "sprachlich eindrucksvolle Form" ist mehr als bloße Form, mehr als äußere Hülle eines auch anders formulierbaren Gedankens oder einer "Lehre", über die man auch eine Abhandlung schreiben könnte. Andererseits besteht ein Gedicht aus Wörtern, die, anders als die Töne der Musik, eine rational fassbare Bedeutung tragen und deren Kombination zu Sätzen oder satzähnlichen Gebilden einen zusammenhängenden Sinn erwarten läßt. Davon kann man nicht absehen. Das Problem der Verschmelzung von "Sinn" und "Form" ist das entscheidende Problem jeder Gedichtinterpretation und damit natürlich auch das entscheidende Problem jeder Besprechung von Gedichten im Unterricht, leider kein Problem, für dessen Lösung es ein Patentrezept gäbe.

Was also lehren uns Gedichte?

Viele von ihnen versuchen, Lebensweisheiten mitzuteilen, moralische Lehren zu erteilen, philosophische Betrachtungen zu vermitteln, religiöse oder auch politische Überzeugungen zu propagieren. Andere erzählen Begebenheiten, an die man allerlei Betrachtungen anknüpfen kann, und wieder andere sind Wiedergaben persönlichster, individuellster Erlebnisse, bei denen äußere und innere Erfahrungen, rational nachvollziehbare Gedanken und subjektive Emotionen eine enge

Verbindung eingegangen sind. Sie alle verweisen auf mögliche Aspekte des menschlichen Lebens. In der Beschäftigung mit ihnen erweitern wir unsern eigenen Erlebnis- und Erfahrungsbereich. Durch ihren subjektivistischen Charakter unterscheiden sie sich von sachlichen Aussagen über belegbare Fakten. Sie lehren uns selten oder nie, wie dieses oder jenes ist, wohl aber, wie dieses oder jenes gesehen, erlebt, erfahren werden kann. Durch diese Sensibilisierung erschließen uns neue Bereiche des Lebens, erweitern sie wenn nicht unser Wissen, so doch unser Denken und Fühlen, lehren sie uns die widersprüchliche Vielfältigkeit des menschlichen Daseins.

Leider ist das Wichtigste und Wertvollste davon nicht im Examen abfragbar. Da der Schüler aber, entgegen der von ihm und auch von manchen Lehrern häufig geäußerten Meinung, nicht in erster Linie für das Examen lernt, bleibt die Aufgabe bestehen, wenigstens den Versuch zu machen, dieses Wichtigste und Wertvollste zu vermitteln.

ANMERKUNGEN:

- ¹ Johann Christoph Gottsched, Versuch einer critischen Dichtkunst. 4., vermehrte Auflage, Leipzig 1751 (Unveränderter photomechanischer Nachdruck, 5., unveränderte Auflage, Darmstadt 1962), S. 51. Der lateinische Text ebd. S. 50.
- ² Christian Fürchtegott Gellert, Die Biene und die Henne. Zit. nach: Fritz Behrend (Hrsg.), Gellerts Werke. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart o.J. (Bong) Erster Teil, S. 92f.
- ³ Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, Zweiter Teil, "Von den Dichtern". Werke, hrsg. von Karl Schlechta, München 1966, 2. Band, S. 382f.
- ⁴ Platon, Der Staat. 2. Buch, 377 St.

DAS ZERTIFIKAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Michael Braun

Seit Beginn des Jahres 1984 können die amtlich geförderten Deutschen Schulen im südlichen Afrika die deutschen Sprachkurse, die sie für Schüler anderer Schulen anbieten, grundsätzlich mit der Prüfung für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache abschließen. Bisher haben die Deutschen Schulen Johannesburg, Kapstadt und Pretoria auf Antrag eine entsprechende Berechtigung erhalten. In den nächsten Jahren wird deshalb eine zunehmende Zahl von Matrikulanten das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache bei der Stellensuche oder mit dem Antrag auf Zulassung zu bestimmten Studiengängen vorlegen. Aus diesem Grund erscheint es angebracht, den Zertifikatskurs und die Zertifikatsprüfung einem größeren Kreis vorzustellen. Darüber hinaus ist es wohl von allgemein fachlichem Interesse, nach welchen Grundsätzen in der Bundesrepublik Deutschland das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und geprüft wird.

1. Grundlagen

Die Richtlinien für die Vergabe des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache werden vom Deutschen Volkshochschulverband und vom Goethe-Institut gemeinsam verantwortet. Im Rahmen einer "Internationalen Zertifikatskonferenz" hat sich hinsichtlich der Gestaltung der Zertifikatsprüfung im Laufe der Zeit eine enge Zusammenarbeit mit Organisationen der Erwachsenenbildung in fünf weiteren europäischen Ländern entwickelt (Dänemark, Niederlande, Österreich, Schweden und Schweiz). Gleichartige Sprachzertifikate werden heute für Deutsch, Englisch, Englisch-Wirtschaft, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch vergeben. Weltweit können Teilnehmer an Sprachkursen des Goethe-Instituts oder besonders beauftragten Institutionen die Zertifikatsprüfung als Abschluss des Grundstufenunterrichts ablegen. Dies setzt in der Regel den Besuch von mindestens 400 Kursstunden voraus. Ein umfangreiches Handbuch enthält die Prüfungsanforderungen, die selbstverständlich auch den Inhalt des Zertifikatskurses bestimmen.¹

2. Lernziele

Die Gestaltung des Zertifikatskurses beruht auf der Erkenntnis, daß sinnvoller Fremdsprachenunterricht angesichts der Fülle sprachlichen Materials und möglicher Unterrichtsinhalte nur dann möglich ist, wenn eindeutige Lernziele vorgegeben sind. Vor allem im Hinblick auf eine gültige und zuverlässige Leistungsmessung müssen die Lernziele umso präziser gefaßt sein, je niedriger das in einem bestimmten Kurs angestrebte sprachliche Niveau angesetzt ist. Die Tatsache, daß ein Sprachkurs für den individuellen Lerner immer Redundanzen oder Defizite im Bezug auf seine persönlichen Motive für das Erlernen der Fremdsprache enthält, kann niemals als Begründung für den Verzicht auf die Festlegung von Lernzielen dienen. Für die Mehrzahl von erwachsenen Lernern einer Fremdsprache sind nachweislich ganz bestimmte sprachliche Fertigkeiten und Inhalte von besonderer Bedeutung. Daraus ergibt sich das bereits im Jahre 1967 formulierte Groblernziel für Zertifikatskurse: "Mit der Prüfung zum VHS-Zertifikat erbringt ein Teilnehmer den Nachweis, daß er den Grad an Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Umgangssprache erreicht hat, der es ihm ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in allen wichtigen Situationen sprachlich zu behaupten. Er soll in der Lage sein, ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran zu beteiligen. Er soll ferner einfachere Sachverhalte im Rahmen des vorgegebenen Sprachmaterials mündlich und schriftlich so formulieren können, daß die Verständigung nicht beeinträchtigt wird." (S. 10 f.)

Besondere Kataloge enthalten die "wichtigen Situationen", "Themen des täglichen Lebens" und "einfachere(n) Sachverhalte", die vor allem für Lerner an Volkshochschulen wichtig sind. In einem weiteren Katalog von "Intentionen" sind die Sprachhandlungen zusammengestellt, die ein Sprecher bewältigen muß, um sich in diesen Bereichen sprachlich zu behaupten. Die Relevanz aller vier Kataloge ist durch praktische Erfahrungen und durch Untersuchungen in anderen europäischen Ländern weitgehend abgesichert. (S. 547 ff.)

Anhand der genannten Kataloge lassen sich die **sprachlichen Mittel** bestimmen, die sich ein Lerner im Verlauf des Kurses anzueignen hat ("**sprachliches Wissen**"). Dieser Lernzielbereich wird durch eine de-

taillierte Strukturenliste (S. 72 ff.) und eine Liste mit etwa 2000 Wörtern (S. 157 ff.) abgegrenzt. In beiden Fällen liefern die Verfasser des Handbuchs eine sorgfältige Begründung ihrer Auswahl. Beispielsätze machen deutlich, welche Anwendungsmöglichkeiten im Zertifikatskurs wichtig sind. Eine für das Erlernen des Deutschen besonders hilfreiche Wortbildungsliste und eine Wortgruppenliste ergänzen die alphabetisch geordnete Wortliste.

Aus dem Groblernziel für den Zertifikatskurs sind auch die Lernziele auf dem Gebiet der **sprachlichen Fertigkeiten** abzuleiten ("**sprachliches Können**").

Hörverständnis: "Ausbildung eines Hörverständnisses, das den Lernenden befähigt, in normalem Sprechtempo und mit nur geringen Abweichungen von gesprochener überregionaler Standardsprache gegebene Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich in ihren Einzelheiten und/oder in der Gesamtaussage zu verstehen." (S. 20) **Sprechfertigkeit:** "Ausbildung der Fähigkeit, inhaltlich und im Ausdruck angemessen, mit einer das Verständnis sichernden Aussprache und möglichst regelgerecht

- (a) auf Äußerungen in Situationen aus dem alltäglichen Bereich spontan in kürzeren Äußerungen zu reagieren;
- (b) in einer Gesprächssituation zu vorgegebenen Themen aus dem alltäglichen Bereich Mitteilungen zu machen, Schilderungen zu geben und Meinungen zu äußern.

Inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit stehen vor Richtigkeit in der Grammatik." (S. 21)

Leseverständnis: "Ausbildung eines Leseverständnisses, das den Lernenden befähigt, unbekannte Texte in ihren Einzelheiten und/oder in der Gesamtaussage zu verstehen." (S. 22)

Schriftlicher Ausdruck: "Ausbildung der Fähigkeit, persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen und möglichst regelgerecht zu schreiben. Inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit stehen vor Richtigkeit in Grammatik und Rechtschreibung." (S. 23)

Nähere Bestimmungen von Begriffen wie "normales Sprechtempo", "kürzere Äußerungen" oder "Brief" führen zu einer weiteren Präzisierung dieser Lernziele.

Der Zertifikatskurs will in erster Linie Erwachsenen eine Einführung in die gesprochene und geschriebene Standardsprache bieten. Er vermittelt deshalb keine Kenntnisse der deutschsprachigen Literatur, keine Kenntnisse der Grammatik als Metasystem, keine Landeskunde in Form von Faktenwissen und keine Fertigkeiten im Übersetzen.

3. Unterrichtsverfahren

Die detaillierte Festlegung der Lernziele bietet Lehrern und Lernern eine feste Grundlage für ihre Arbeit. Dabei wird die Freiheit in der Wahl der Unterrichtsmethode in keiner Weise eingeschränkt. Das Handbuch gibt nur einige knappe, grundsätzliche Hinweise zur Gestaltung des Zertifikatskurses. (S. 559 f.) Es ist jedoch selbstverständlich, daß ein Unterricht, der z.B. auf Übersetzungsübungen und der Vermittlung von Grammatikkenntnissen beruht, nur auf Umwegen zu den beschriebenen Lernzielen führen kann.

Inzwischen liegt eine ganze Reihe von sehr unterschiedlich gestalteten Lehrwerken vor, die sich für den Zertifikatskurs anbieten. Sie berücksichtigen weitgehend die "Empfehlungen für die Gestaltung und Beurteilung von Lehrwerken für zertifikatsorientierte Sprachkurse" (S. 563f), die ganz allgemein nützliche Gedanken für eine Beurteilung von Lehrwerken für die modernen Fremdsprachen enthalten. Übungssätze der Zertifikatsprüfung und weitere Unterrichtshilfen und Arbeitsmaterialien, die das Goethe-Institut und die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes zur Verfügung stellen, erleichtern eine zielgerichtete Arbeit im Zertifikatskurs.

4. Die Zertifikatsprüfung

Die Prüfung für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache wird weltweit in jedem Jahr von mehreren tausend Prüflingen abgelegt. Ganz abgesehen von der Forderung nach größtmöglicher Objektivität stellt diese Tatsache allein bestimmte Anforderungen an die Prüfungsform: Die Prüfung muß in allen Prüfungszentren unter den gleichen Bedingungen abgelegt werden können; die Prüfungsarbeiten müssen mit möglichst geringem Aufwand zentral korrigierbar sein; es müssen eindeutige Ar-

beitsanweisungen sowie Korrektur- und Bewertungsmaßstäbe gegeben sein. Diesen Ansprüchen wird eine Prüfung auf der Grundlage von Mehrfachwahl-Aufgaben am besten gerecht. Für die sprachgestaltenden Prüfungsteile (schriftlich und mündlich) erhält der Prüfling genaue Arbeitsanweisungen, denen die vorgegebenen Bewertungskriterien und Benotungsvorschriften für den Prüfer entsprechen. Es braucht nicht besonders betont zu werden, daß sich die Zertifikatsprüfung nur innerhalb der von den Lernzielen beschriebenen Grenzen bewegt. Für eine gültige Überprüfung der Frage, ob und in welchem Umfang ein bestimmtes Lernziel erreicht ist, müssen für jeden Lernzielbereich gesonderte Prüfungsaufgaben gestellt werden, die auch nur unter dem Aspekt des jeweiligen Lernziels zu bewerten sind. So heißt es z.B. zur Überprüfung und Bewertung der Sprechfertigkeit: "Inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit stehen vor Richtigkeit in der Grammatik." (S. 40)

Die Gewichtung der einzelnen Prüfungsteile ergibt sich aus der Forderung, daß der Lerner in der Lage sein soll, Alltagssituationen sprachlich zu bewältigen, d.h., er muß vor allem über ein angemessenes Lese- und Hörverständnis sowie über eine angemessene Sprechfertigkeit in bestimmten thematischen Bereichen verfügen. Deshalb kann der Prüfling allein hier 90 von 120 möglichen Punkten erreichen, während für schriftlichen Ausdruck und Wortschatz/Strukturen zusammen nur höchstens 30 Punkte vergeben werden. Die Prüfung ist bestanden, wenn der Prüfling mindestens 72 von 120 Punkten erreicht hat (60%). Zu ergänzen ist, daß vom Jahre 1986 an geringe Veränderungen in der Gestaltung der mündlichen Prüfung erfolgen werden, außerdem müssen für das Bestehen der Prüfung sowohl mündlich als auch schriftlich jeweils mindestens 60% der möglichen Punktzahl erzielt werden. Schematisch stellt sich der Aufbau der Zertifikatsprüfung folgendermaßen dar (S. 43):

Gruppenprüfung

Prüfungsteil	Aufgaben	Punkte	Zeit
Leseverständnis	Bis zu 5 Texte mit einer Gesamtlänge bis zu 1000 Wörtern. 15 viergliedrige Mehrfachwahl-Aufgaben zum Verständnis	30	45 Min.

Schriftlicher Ausdruck	Schreiben eines persönlichen oder halbformellen Briefes nach 5 inhaltlichen Leitpunkten mit ca. 100 Wörtern	15	30 Min.
Pause			30 Min.
Hörverständnis	A Text bis zu 4 Minuten Dauer mit 20 Aussagen zum Inhalt B 5 Kurztexte mit je 1 schriftlichen 4-gliedrigen Mehrfachwahl Aufgabe	30	30 Min.
Wortschatz/Strukturen	60 Aufgaben, davon bis zu 30 als Eintragungsaufgaben, mindestens 30 als 4-gliedrige Mehrfachwahl-Aufgabe	15	30 Min.
	Insgesamt	90	2 Std. und 45 Min.

Einzelprüfung

Prüfungsteil	Aufgaben	Punkte	Zeit
Alltagssituationen	5 situationsgebundene Aufgaben	10	5 Min.
Gelenktes Gespräch	Interviewartiges Gespräch nach 8 thematischen Fragen	16	10 Min.
Aussprache		4	
	Insgesamt	30	15 Min.

Die Punktzahlen für die richtige Beantwortung der Mehrfachwahl-Aufgaben sind vorgegeben, so daß der Prüfer bzw. Korrektor keinen subjektiven Ermessensspielraum bei der Bewertung der Prüfungsleistung hat. Auch bei der Bewertung der sprachgestaltenden Prüfungsteile (Brief, mündliche Prüfung) ist dieser Ermessensspielraum zumindest stark eingeschränkt: Es stehen maximal nur vier Bewertungsstufen zur Verfügung, so daß eine Zuordnung der Prüfungsleistung zu den einzelnen Stufen verhältnismäßig leicht möglich ist. Außerdem sind in keinem Fall einzelne Fehler zu zählen oder zu gewichten; vielmehr ist anhand vorgegebener Kriterien eine Globalbewertung der sprachlichen Leistung vorzunehmen. So erreicht man z.B. im Bereich der formalen Richtigkeit des Briefes die Höchstpunktzahl, wenn er "syntaktisch, morphologisch

und orthographisch bis auf wenige Ausnahmen oder vollkommen richtig" ist. Das Kriterium für die nächst tiefere Bewertungsstufe lautet: "Der Brief enthält eine Reihe syntaktischer und/oder morphologischer und/oder orthographischer Fehler, die jedoch insgesamt die Kommunikation nicht beeinträchtigen." (S. 35) Beim Brief werden Inhalt, Ausdruck und formale Richtigkeit gesondert bewertet, bei der mündlichen Leistung erhält der Prüfling Punkte für die beiden Bereiche Inhalt/sprachliche Richtigkeit und Aussprache.

Es ist anzunehmen, daß eine Sprachprüfung in der beschriebenen Form nicht nur weitgehend objektiv und valide ist, sondern auch eine hohe Reliabilität aufweist, obwohl dazu bisher keine Erkenntnisse aus den Sprachkursen an den Deutschen Schulen vorliegen.

Die Prüfung für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache wurde als Abschluß für Erwachsenenkurse an Volkshochschulen entwickelt. Wenn sich nun im Augenblick in Südafrika Jugendliche dieser Prüfung unterziehen, so muß die Konzeption der Sprachkurse in dieser Hinsicht sicher immer wieder kritisch überprüft werden. Nach den bisherigen Erfahrungen bereitet es den Schülern aber keine unüberwindlichen Schwierigkeiten, die Mehrzahl der geforderten Lernziele zu erreichen. Jedenfalls erhalten sie mit dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache einen international bekannten und anerkannten Nachweis über Grundkenntnisse im Deutschen. Eine Reihe von Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet z.B. die Zertifikatsprüfung als ausreichenden Nachweis für die zum Studium erforderlichen Sprachkenntnisse. (S. 30) Es wäre erfreulich, wenn auch in Südafrika Universitäten und Arbeitgeber das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache in vergleichbarer Weise als qualifizierten Nachweis von Deutschkenntnissen anerkennen würden.

ANMERKUNGEN:

¹ Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, hrsg. vom Deutschen Volkshochschulverband e.V. und vom Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V., Bonn-Bad Godesberg und München 1977. Die folgende Darstellung stützt sich auf die Ausführungen in diesem Handbuch. Seitenangaben in Klammern.

Kann Jugendliteratur Schule machen? Überlegungen zur Verwendung von Jugendliteratur in einem lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht

Karin Chubb

Die in den deutschsprachigen Ländern, vor allem der Bundesrepublik Deutschland, in bekannten Reihen und renommierten Verlagen erscheinende Jugendliteratur ist m.E. eine für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Südafrika noch nicht voll ausgenutzte Fundgrube. Jugendliteratur ließe sich in Schulen in den höheren Klassen, in denen auch oft deutschsprachige Schüler sind, mit Erfolg einsetzen; ebenfalls in den ersten Semestern DaF an der Universität, was ich im letzten Jahr erprobt habe. Eine darauf folgende Umfrage unter Studenten der Universität Westkapland, die 1984 den Teilkurs Jugendliteratur belegten, ergab, daß zukünftige Lehrer diesen Kurs sehr nützlich fanden. Sie interessierten sich besonders für Probleme der Jugendlichen in der Bundesrepublik und stellten Vergleiche mit Südafrika an. Eine angehende Bibliothekarin in der Gruppe sah darin eine Anregung, auf deutsche Jugendliteratur (auch in Übersetzung) hinzuweisen, da Vergleichbares in ihrer Muttersprache (Afrikaans) fehle.

In der Lehrerbildung und -fortbildung im Fach Deutsch spielt Jugendliteratur bisher kaum eine Rolle. Das gilt 1. für den Muttersprachen-, 2. für den Fremdsprachenunterricht.

Für den Muttersprachenunterricht stellt Karl-Heinz Kreter¹ fest: "Solange ein großer Teil der Studierenden des Wahlfaches Deutsch überhaupt nicht oder nur sehr am Rande mit der Jugendliteratur in Berührung kommt, wird sich nur dann eine Änderung abzeichnen, wenn die Lehrerfortbildung die Begegnung mit diesem Teilgebiet der Literatur verstärkt ermöglicht und die Fachliteratur sich noch präziser mit dem didaktischen Ort und den methodischen Möglichkeiten des Kinder- und Jugendbuches beschäftigt."

Bernd Kast² meint, daß diese Feststellung für den DaF-Unterricht und in der DaF-Lehrerbildung verstärkt gilt. Jugendliteratur im DaF-Unterricht ist also zu erwägen in der Schule als Lektüre, auf der Universität als Lektüre und Teil der Lehrerbildung.

Begriffsklärung : Was ist Jugendliteratur?

"Der Begriff Kinder- und Jugendliteratur hat sich im letzten Jahr gewandelt," meint Anna Krüger in ihrer 1980 erschienenen Untersuchung,³ in der sie diese Textsorte umfassend beschreibt.

Es liegt nicht zuletzt an dieser Begriffswandlung, daß über die Frage, was Jugendliteratur eigentlich sei, heute keine Übereinstimmung herrscht. Anna Krüger, Klaus Doderer⁴ und Bernd Kast⁵ haben diese Frage eingehend erörtert. Bernd Kast meint 1984⁶ : "Die Definitionsversuche sind meist unscharf, willkürlich, chaotisch. Ein Konsens ist nicht erkennbar. Es zeichnen sich für Jugendliteratur folgende drei Begriffsbestimmungen ab:

- Literatur, die von erwachsenen Autoren für Jugendliche geschrieben bzw. bearbeitet worden ist, die sogenannte spezifische Jugendliteratur;
- Erwachsenenliteratur, bzw. für keine bestimmte Adressatengruppe verfaßte Literatur die unter anderem auch von Jugendlichen rezipiert wird, Jugendliteratur im weiteren Sinne, auch als 'Jugendlektüre' bezeichnet;
- Literatur, die von Jugendlichen für Jugendliche bzw. für keine spezifische Adressatengruppe geschrieben wurde."

Bernd Kast hält "Revierabgrenzungen dieser Art für wenig ergiebig" und meint, das Thema Jugendliteratur und die damit verbundenen didaktischen Konsequenzen könnten "sinnvoller vor dem Hintergrund der Rezeptionsforschung und dem noch jungen Forschungszweig 'Jungleserkunde' und 'Jugendforschung' beantwortet werden.

Die Problematisierung der Begriffe und die verschiedenen Standorte ausdiskutieren, ist hier nicht meine Absicht. Es soll lediglich

angedeutet werden, daß der Begriff Jugendliteratur umstritten ist und eingedenk der oben angedeuteten Definitionsproblematik im folgenden verwendet wird. Festzuhalten ist trotz aller Unklarheiten, daß es um eine Literatur geht, die hauptsächlich von Jugendlichen rezipiert wird und die Themen behandelt, die hauptsächlich, aber nicht nur, für Jugendliche von Interesse und Belang sind. Die Sprache dieser Texte reflektiert die Umgangssprache der Jugend u.U. in größerem Maße als andere literarische Texte es tun. (Auch im Sprachlichen sind die Übergänge fließend - man denke z.B. an Plenzdorfs "Die neuen Leiden des jungen W." : das Werk enthält zwar Jugendsprache, wird aber nicht der Jugendliteratur zugerechnet.)

Schwierigkeiten bei der Textauswahl

Wie oft wird darüber geklagt, daß Schüler und Studenten nicht genug lesen! Über die Notwendigkeit des extensiven Lesens in der Fremdsprache sind sich DaF-Lehrer allgemein einig - nur ist damit noch nicht gewährleistet, daß eine ausreichende Auswahl geeigneter Texte zur Verfügung steht. Auch für den fremdsprachlichen Unterricht gilt m.E., was Kreter⁷ für den muttersprachlichen Unterricht feststellt: "Die Texte, die in den Lehrplänen, vor allem für die Grund-, Haupt- und Realschulen angeboten werden, behandeln viel zu wenig Probleme aus der Sicht des jugendlichen Lesers. [...] In einem großen Teil des Literaturkanons werden [...] Lebenserfahrungen des Erwachsenen wiedergegeben, nicht so sehr aus der Sicht des Heranwachsenden, sondern aus der Erwachsenenperspektive. Wenn aber eine wesentliche Lesemotivation darin zu sehen ist, daß der Rezipient seine eigenen, ganz persönlichen Probleme in einem Buch wiederfinden möchte, dann stehen Kinder- und Jugendbücher an erster Stelle des Angebots, da diese die Problemwelt der heranwachsenden Generation widerspiegeln."

Bei der Auswahl von deutschen Jugendbüchern als Unterrichtsmaterial in Südafrika ergeben sich mehrere Probleme, vor allem

1. das der Divergenz fremder und eigener sozialer Normen und
2. das Problem der Trivialliteratur.

Zu 1: Divergenz der Normen

Zu einigen Themen, die in der Jugendliteratur der Bundesrepublik offen diskutiert werden, könnten hier Anstoß erregen. Für einen ausführlichen Kommentar zur Themenbreite verweise ich auf Anna Krüger: "Bislang tabuisierte Themen in der Belletristik für Kinder und Jugendliche"⁸. Obwohl diese Themen m.E. realistisch und eher zurückhaltend erörtert und in dem Ausmaß ihrer Problematik in einer für Jugendliche faßbaren Weise ausgeleuchtet werden, besteht die Gefahr bei hiesigen Rezeptionsbedingungen, daß eher das Schockierende als das Problematisierende wahrgenommen und der Leser von einer fruchtbaren Erörterung abgelenkt wird. In einer der Institution Schule eigenen hierarchischen Struktur ist außerdem mit den folgenden Bedingungen zu rechnen: diejenigen, die bestimmen, was z.B. für eine Schulbibliothek angeschafft wird, sind unter Umständen, was Alter, Interessen, Erfahrungen und Erwartungen betrifft, am weitesten entfernt von den Lesern, für die die Bücher schließlich bestimmt sind. Selbst wenn ein verständnisvoller Lehrer eine für seine Schüler angemessene Auswahl trafe, sind ihm oft die Hände gebunden, da schon von höheren Instanzen bereits eine maßgebliche Vorauswahl getroffen wurde.

Ein wichtiger Faktor ist auch der Buchhandel, der den Markt mit dem Lesestoff versorgt, der sich am besten verkaufen läßt, d.h. mit einer Mischung von heiler Welt, Utopie und Abenteuern. Es ist hierzulande, bei so großer Distanz vom Herkunftsland, oft schwierig, eine andere, anspruchsvollere Kategorie von Jugendbüchern in befriedigender Auswahl zur Ansicht zu bekommen.

Ein wichtiger Anhaltspunkt bei mangelndem Anschauungsmaterial ist die Auswahl aufgrund von Katalogen und Broschüren von für Qualität bekannten Verlagen (z.B. Rowohlt und da ganz besonders die sog. Rotfuchsreihe, Verlag Ravensburg oder dtv).

In Berücksichtigung der möglichen Rezeption liest man als Lehrer jeden Text "zweispurig": im Hinblick einerseits auf den Schüler, andererseits auf Eltern, Kollegen und Vorgesetzte. Dabei kann man damit rechnen, daß Schüler oft aufgeklärter, weniger leicht schockiert als ältere Leser sind! Das Ergebnis dieses zensurierenden Lesens ist dann oft, daß man einen Text mit Diskussionspotential aussondert zugunsten eines unverfänglicheren. Der Nachteil davon ist nicht nur, daß eine mögliche Bereicherung des Unterrichts verlorengeht, sondern auch, daß ein provokativer Text außerhalb des Klassenzimmers wahrscheinlich unkritischer gelesen, d.h. 'verschlungen' wird. Natürlich muß man hier mit bedenken, daß nicht nur Lehrer 'zweispurig' lesen. Auch Schüler unterscheiden zwischen privaten und schulischen Belangen, und reagieren nicht immer positiv auf Versuche, ihre persönlichen Anliegen mit in den Unterricht einzubeziehen.

Die Möglichkeit, daß dem Schüler Literatur zur Vorschrift wird und ihm in der nur scheinbaren Auswahlfreiheit des schulischen Lektüreangebots nicht nur Lesefreiheit eingeschränkt, sondern auch private Interessen verschult werden, stellt auch aus bundesdeutscher Sicht ein Problem dar. H. Hunfeld schreibt dazu⁹: "Was im privaten Bereich des Schülers sich ihm als Literatur anbietet, antwortet ja nur scheinbar auf sein Interesse, sondern wird vorsortiert mit Blick auf herrschende Ideologien und vor allem wohl mit Blick auf die klingenden Kassen von Verlagen und Buchhandlungen. Diese Vorfilterung wiederholt sich verschärft in der Schule. Denn doch nicht was die Schüler wollen, wird im Raum der Schule gelesen, sondern das, was wir wollen, das die Schüler lesen wollen sollen."

In dieser Situation kommt es m.E. sehr auf das Fingerspitzengefühl des Lehrers an. Der Schüler sollte, wenn irgend möglich, wählen können, mit welchen Texten er sich beschäftigen möchte. Dazu ist Vorinformation nötig, die man zu jedem Buch bereitstellen kann, z.B. auf Kärtchen. Eine andere Möglichkeit ist eine kurze mündliche Inhaltsangabe und anschließendes Vorlesen eines geeigneten Textauszuges. Auf jeden Fall müßte das Lektüreangebot sowohl schwierigere als auch sehr leichte Texte enthalten. Gerade das extensive Lesen leichterer

Texte führt zu Erfolgserlebnissen und regt zu weiterer Lektüre an. Die Befriedigung, ein ganzes Buch 'geschafft' zu haben, wirkt äußerst motivierend - besonders bei schwächeren Schülern.

Bei Gruppenarbeit sollte die Gruppe sich durch Abstimmung für einen Text entscheiden können. Wie immer die Arbeit im einzelnen gestaltet wird - wichtig ist eine gelockerte Atmosphäre, in der kein Zwang ausgeübt wird. Niemand sollte ein Buch lesen müssen.

Zu 2: Trivialität

Gerade im Ausland ist es oft schwierig, für den jeweiligen Wissens- und Kenntnisstand geeignete Lektüre in der Fremdsprache zu finden. Darum ist es zumindest verständlich, daß oft auf die sog. 'Trivialliteratur für Erwachsene' zurückgegriffen wird. Diese ist unschwer auch im ausländischen Buchhandel erhältlich, ist relativ billig und leicht konsumierbar.

Ich möchte an dieser Stelle nicht ausführlich auf den Problemkomplex 'Trivialliteratur' eingehen, den besonders Malte Dahrendorf¹⁰ im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendliteratur ausführlich erörtert hat. Wie an anderer Stelle Bernd Kast,¹¹ weist auch Dahrendorf auf die Tatsache hin, daß "Kinder und Jugendliche ein starkes Bedürfnis nach Lektüre haben, die erwachsene Kritiker als Trivialliteratur einstufen".¹² In seiner Erörterung von trivialer Kinderliteratur (z.B. Blyton) kommt M. Dahrendorf zu dem Schluß: "Kinderliteratur ist dann trivial, wenn sie derart Bezug nimmt auf das generelle Problem des Kindes in der modernen Zivilisation, daß den Kindern keine Änderungsmöglichkeit aufgezeigt wird, sondern daß die durch die Situation verursachten Konflikte verdrängt und unschädlich gemacht werden. Dadurch leisten die Bücher auf ihre Art (spannend, amüsant, unterhaltsam) dieselbe Anpassungshilfe, welche früher auf direkte Art (penetrant belehrend) bewirkt wurde. [...] Im ganzen sehe ich mehr die Gefahr, daß die triviale KJL dazu angetan ist, den bewußtlosen Konsumbürger von morgen zu erziehen."¹³ Im Hinblick auf den

hohen Marktanteil der Trivialliteratur in der Bundesrepublik ist diese Gefahr bestimmt gegeben.

Trivialliteratur, ob für Erwachsene oder für Kinder geschrieben, widersetzt sich in ihrer Funktion den Zielen eines emanzipatorischen Unterrichts. Statt Konfrontation mit der Wirklichkeit bietet sie Realitätsflucht an, die sich oft als Wirklichkeitsnähe und Lebensechtheit kaschiert und damit zum Träger einer Ideologie wird, die nicht leicht zu durchschauen ist. Sicher wird auch in der Schule manchmal Trivialliteratur 'gegen den Strich' gelesen, d.h. kritisch rezipiert und auf ideologischen Gehalt hin untersucht. Allgemein gesprochen würde aber wohl eine kritische Auseinandersetzung mit Trivialliteratur, ihrer Ästhetik und ihrer kommerziellen und sozialpolitischen Funktion weit über das hinausgehen, was im Fremdsprachenunterricht in der Schule möglich und machbar ist.

Auch was die Sprache angeht, ist die Verwendung von Trivialtexten im Bereich DaF m.E. problematisch. Ein DaF-Lerner kann stereotype Ausdrücke und klischeehafte Formulierungen höchstwahrscheinlich nicht als solche wahrnehmen, und würde sie wohl als vorbildliche authentische deutsche Gegenwartssprache rezipieren und produzieren. Kurt Tucholsky hat klischeehafte Sprache einmal als 'Grammatik in Latschen' bezeichnet. Um bei Tucholskys Bild zu bleiben: Siebenmeilenstiefel wird kein Lehrer seinen Schülern liefern können, aber taugliches Schuhwerk ist er ihnen doch sicher schuldig! Und dieses taugliche Schuhwerk kann m.E. gut und passend ausgewählte KJL liefern.

Für den Unterricht geeignete Jugendliteratur: didaktische Möglichkeiten

Ein Lehrer, der geeigneten Lesestoff für seine Schüler sucht, wird in der Jugendliteratur etwa der letzten 15 Jahre ein reichhaltiges Angebot finden. Die ältere Jugendliteratur (d.h. bis etwa Mitte der 60er Jahre) zielte hauptsächlich auf Anpassung und war, von einigen Ausnahmen abgesehen, an einer konfliktlosen heilen Welt orientiert -

was die Gegenreaktion der antiautoritären Jugendliteratur in den späten 60er und frühen 70er Jahren auslöste. In den letzten 10-15 Jahren hat sich die sogenannte emanzipatorische Kinder- und Jugendliteratur durchgesetzt. Diese Bücher zielen auf

- "Erweiterung und Vertiefung des Selbstverständnisses
- Förderung der Kommunikationsbereitschaft, da gerade diese Literatur zum Gespräch herausfordert und nur auf diesem Wege sachgerecht rezipiert werden kann
- Bewußtmachung eigener Probleme in Familie und Umwelt.¹⁴

Daß eine solche Form von Kinder- und Jugendliteratur keine festen Normen vermitteln will, sondern gerade Normen kritisch reflektiert, daß sie keine geschlossenen und nachvollziehbaren Handlungsabläufe vermitteln, sondern durch einen offenen Schluß das kreative Denken aktivieren will, ergibt sich bündig aus ihrer Tendenz."¹⁵

Gerade die Offenheit dieser Texte macht sie m.E. auch für fremdsprachliche Leser geeignet. Bücher wie 'Ilse Janda, 14' von Christine Nöstlinger, 'Hau ab, du Flasche' und 'Blaufrau' von Ann Ladiges, 'Heißt du wirklich Hassan Schmidt?' von Horst Bosetsky (-ky) legen wohl Identifikation mit der Hauptfigur, ihren Lebensumständen und Problemen nahe, ermöglichen aber auch eher eine kritische Distanz, als z.B. Trivialtexte es tun. Der Leser wird indirekt aufgefordert, eigene Lösungsstrategien zu überlegen, da der Text keine Lösungen anbietet. Für den fremdsprachlichen Leser heißt das, daß er seine eigenen Umstände und Normen dabei mitreflektiert und sie gegen die der fremden Kultur abgrenzt. Bei Diskussionen in der Klasse geht es dann erfahrungsgemäß lebhaft zu, wenn überlegt wird, was "bei uns anders" oder "bei uns auch so" ist. (Daß der Lehrer hier für Ausgewogenheit sorgen und gegen Simplifizierungen vorgehen muß, ist selbstverständlich. Ich werde noch darauf zurückkommen.)

Der nächste Schritt ist dann die gemeinsame Überlegung, welche Lösungen man für die im Text angesprochenen Probleme finden könnte, wie die Handlung über den offenen Schluß hinaus vielleicht weitergehen könnte, welche anderen Handlungsstrategien oder Verhaltenswei-

sen u.U. möglich oder wahrscheinlich gewesen wären. Auch die Glaubwürdigkeit der Handlung kann zur Debatte stehen.

Der kreative Umgang mit dem Text folgt nach dem ersten, identifizierenden Lesen. Das Sprechen über den Text genügt nicht, wenn die 'Lust am Text' (Roland Barthes) erhalten bleiben und zum weiteren Lesen motivieren soll. Jeder Lehrer weiß, daß nur ein Teil der Klasse an Unterrichtsgesprächen teilnimmt. Oft finden gerade schwächere Schüler hier keinen Anschluß an die Diskussion und verlieren die Lust an der weiteren Arbeit. Für alle Lerner gilt, daß der kreative, d.h. handelnde Umgang mit einem Text Einblick gibt in seine ästhetische Struktur.¹⁶ Gerhard Haas¹⁷ macht hierzu eine Reihe von Vorschlägen, von denen die folgenden m.E. auch im DaF-Unterricht zu verwirklichen sind:

- Texte bildlich umsetzen: Illustrationen anfertigen; ein Umschlagbild entwerfen; eine Bildcollage anfertigen, die wesentliche Aspekte des Textes verdeutlicht; in eine Bild-Text Collage zentrale Textstellen einbauen; den erzählerischen Ablauf im Bild oder in einem Bildfries verdeutlichen; ein Werbeplakat anfertigen.
- Texte in eine andere sprachliche Form übersetzen: Szenen spielen; Hörspielszenen entwerfen und Tonbandaufnahmen machen.
- über Texte schreiben: Klappentexte schreiben; Buchbesprechungen schreiben.

Eine andere Möglichkeit ist der **Perspektivenwechsel**: die Handlung, oder eine Szene, wird aus der Perspektive einer anderen Figur dargestellt. Wenn der Lerner kreativ auf einen Text reagiert, gewinnt er Einblick in die ästhetische Eigengesetzlichkeit des Ausgangstextes. Ein realistisch erzählter, problemorientierter Roman läßt sich z.B. nicht einfach in eine Filmstory mit Happy End umfunktionieren. Interessant ist auch der Kontrast mit der Textsorte **Märchen** und seiner ganz anderen Gesetzmäßigkeit von Konflikt und Lösung. (Weitere Vorschläge, Materialien und Unterrichtsmodelle finden sich u.a. bei B. Kast: Literatur im Unterricht, 1984, und bei G. Brenner /H.J. Kolvenbach: Praxishandbuch Kinder- und Jugendliteratur, 1982).

Eine Anzahl von Jugendbüchern ist verfilmt worden, z.B. 'Ilse Janda, 14' von Christine Nöstlinger, 'Nix passiert' von Antonio Skärmeta (verfilmt unter dem Titel: 'Aus der Ferne sah ich dieses Land'). Das Jugendbuch von Ulrike Haas: "Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Korbach" legt den Vergleich mit Volker Schlöndorffs gleichnamigem Film nahe und auch mit den tatsächlichen historischen Ereignissen, die beiden Bearbeitungen zugrunde liegen.¹⁸

Texte aus der KJL als Ergänzung oder Alternative zum Lehrbuchtext

H. Hunfeld sagt von fremdsprachlichen Lehrbuchtexten, daß sie "in Situation und Sprache eine Wirklichkeit simulieren, die sie selbst erst eigentlich erschaffen.[...] Diese Texte bereiten in der Regel nicht die kommunikative Atmosphäre vor, die der spätere Literaturunterricht braucht. Denn sie fordern den Studenten ja nicht dazu auf, seine eigene Form der Annäherung an die ihm fremde Sprach- und Sachwirklichkeit zu finden, sondern sie zwingen ihn zu einem Verhalten, welche das einseitige Diktat der Texte ohne Kritik anerkennt. Oft ist zum Beispiel die Frage im Lehrbuch-Dialog nur verkappte Anweisung, der Appell eindeutiger Befehl zu Reproduktion streng vorgezeichneter Äußerungen. Damit präfiguriert der gängige Lehrbuchtext das erste und weitgehend dominierende Textangebot für die Adressaten im Fremdsprachenunterricht - eine Texterfahrung, welche die Begegnung mit literarischen Texten eher erschwert denn vorbereitet."¹⁹ Warum soll der Fremdsprachenlehrer auf konstruierte Lehrbuchtexte angewiesen sein, wenn die Jugendliteratur, die hauptsächlich Alltagserfahrungen von Jugendlichen zum Thema hat, so viele lebendige Texte anbietet zu Situationen wie Schule, Einkauf, Krankheit, Reisen usw? Obwohl literarische Texte auf den ersten Blick schwieriger zu sein scheinen, sind sie doch oft vorzuziehen, weil sie in sich stimmig sind was Situation, Figur und Sprache betrifft, und weil sie auch für den Erwachsenenunterricht zu verwenden sind. Zur Veranschaulichung folgen Gegenüberstellungen von Lehrbuchtexten und thematisch ähnlichen literarischen Texten:

1. Situation: Familie vorstellen

a) Unsere Familie

Mein Vater und meine Mutter sind meine Eltern. Ich bin ihr Sohn. Meine Eltern haben auch eine Tochter. Sie ist meine Schwester, und ich bin ihr Bruder. Wir sind Geschwister. Unsere Familie lebt in Stuttgart.
Mein Vater hat keine Eltern mehr. Sie sind tot. Meine Mutter hat noch einen Vater und eine Mutter. Unsere Großeltern leben auch in Stuttgart. Wir lieben unseren Großvater und unsere Großmutter sehr.
Mein Vater hat einen Bruder. Er ist unser Onkel, seine Frau ist unsere Tante. Ich bin sein Neffe, und meine Schwester ist seine Nichte. Seine Kinder sind unsere Vettern und Kusinen. Meine Mutter hat eine Schwester. Sie ist auch meine Tante.

aus: Schulz-Griesbach: "Deutsche Sprachlehre für Ausländer Grundstufe in einem Band", 1974, S. 30.

- b) Also, ich muß wahrscheinlich zuerst sagen, wer wir sind. Wir, das sind Opa und Mama und Papa und Martina und Niki und ich. Opa ist fast siebzig und hat vom letzten Schlaganfall einen steifen Fuß und einen schiefen Mund. Aber mit dem schiefen Mund kann er noch immer eine Menge gescheiter Sachen sagen. Mehr als viele andere Leute mit ganz geraden Mündern. Opa ist der Vater von Papa.
Papa ist um vierzig und Abteilungsleiter in einer Autoversicherung, aber nur ein sehr kleiner Abteilungsleiter. Mama sagt, daß er in der Firma höchstens drei Leute anschreien darf. Darum schreit er wahrscheinlich zu Hause so viel, meint Opa.
Mama ist auch vierzig. Sie sieht angeblich viel jünger aus. Sie hat blondgefärbte Haare und wiegt nur fünfzig Kilo. Meistens ist sie lustig. Manchmal ist sie wütend und schimpft, daß sie nur unser Diensthote ist und daß sie wieder arbeiten gehen wird, und dann können wir uns unseren Krempel alleine machen.
Martina geht in die fünfte Klasse vom Gymnasium. Sie ist dünn und lang und hat blonde Haare. Aber die sind echt. Sie sieht schlecht, weil ihr die Stirnfransen über die Augen hängen. [...]
Niki ist unser kleiner Bruder. Ich nenne ihn oft Nik. Er lernt gerade in der Schule, wieviel zwei mal zwei ist, obwohl er das schon seit drei Jahren weiß. [...]
Ich bin der Wolfgang und zwölf Jahre alt. Ich gehe in die zweite Gymnasiumsklasse. Martina sagt, ich sehe verboten aus. Mir ist ganz gleich, wie ich aussehe. So, wie ich wirklich gern aussehen möchte, kann ich sowieso nicht aussehen.

aus: Christine Nöstlinger: "Wir pfeifen auf den Gurkenkönig", Hamburg 1977, S. 7 & 8.

2. Situation: Aufstehen / zu Bett gehen

a) Am Morgen und am Abend

Es ist sieben Uhr, Max muß aufstehen. Seine Hausfrau hat ihn geweckt. Sie hat an die Tür geklopft und gerufen: "Aufstehen, Herr Müller, 5 Minuten vor 7!" Max springt sofort aus dem Bett, geht ins Bad und wäscht sich gründlich. Er trocknet sich ab und putzt sich die Zähne. Dann rasiert er sich. Nach dem Rasieren kämmt er sich die Haare, zieht sich schnell an, putzt seine Schuhe, wäscht sich die Hände und geht zum Frühstück.

Abends liegt Max meist schon um zehn Uhr im Bett. Vorher hat er sich ausgezogen, seinen Anzug auf einen Kleiderbügel gehängt und seine Wäsche auf einen Stuhl gelegt. Dann hat er seinen Schlafanzug angezogen, sich Gesicht und Hände gewaschen und sich die Zähne geputzt. Im Bett liest er noch etwas, aber bald macht er das Licht aus und schläft ein, denn er hat tagsüber viel gearbeitet und ist müde.

aus: Schulz-Griesbach: "Deutsche Sprachlehre für Ausländer", 1974, S. 71.

- b) Am nächsten Tag war Sonntag. Ich erwachte, weil Oliver auf meiner Bettkante hockte und an meinem Kissen zog.
"Aufwachen, aufwachen!" sagte er.
"Wie spät ist es denn?" fragte ich.
"Watschenmann! Watschenmann ist es gewesen!"
Er meinte damit, daß es zehn Uhr vorbei war, weil die Watschenmannsendung im Rundfunk um zehn Uhr aus ist. Oliver kennt die Uhr noch nicht.
Ich setzte mich im Bett auf. Ich bin am Morgen immer sehr verschlafen. Zuerst erinnerte ich mich gar nicht an die vergangene Nacht. Und ich dachte auch gar nicht daran, daß Sonntag war. Ich schaute aus dem Fenster und sah die Sonne scheinen und die dicke Rothaarige im Haus gegenüber die Bettdecken und Kissen auf die Fensterbretter legen. Das tut sie immer nur am Sonntag. ...
Um Zehn Uhr schickten sie mich ins Bett. Ich legte mich auf den Bauch, zog die Decke über den Kopf und zählte von tausend zurück, um schnell einzuschlafen. Ich wollte nichts mehr hören und nicht wach sein und nichts sehen und nichts spüren und nichts denken und nichts wissen. Bei fünfundertfünfzig - ungefähr - schlief ich ein.

aus: Christine Nöstlinger: "Ilse Janda, 14", Hamburg 1974, S. 49.

3. Thema: Schule

a) Der Lehrer und die Schüler

Die Schüler lernen fleißig. Der Lehrer lehrt sie. Der Knabe hat ein Buch. Er liest: "Die Magd brät das Fleisch. Wir braten das Fleisch, wenn wir hungrig sind."

Die Schüler spielen, wenn sie nicht arbeiten. Der Lehrer arbeitet immer, wenn er nicht schläft. Er trägt seine Schulmappe in das Auto und fährt nach Hause. Die Schüler und die Schülerinnen gehen auch nach Hause, denn es ist Mittag. Sie tragen ihre Bücher. Sie fahren nicht nach Hause. Sie gehen langsam. Sie sehen wie der Knecht die Pakete auf den Wagen lädt.

Johann begleitet seine Schwester. Er hält sie an der Hand, weil sie noch klein ist. Sein Freund trägt seine Schulmappe. Er läßt sie nicht fallen. Wenn eine Feder fällt, zerbricht sie. Wenn Elschen auf einen Stein tritt, fällt sie hin; darum hält Johann sie an der Hand. Große Kinder treten auch auf Steine, aber sie fallen nicht hin.

Wenn die Kinder keine Arbeit haben, baden sie. Das Wasser ist immer kühl. Jeder Knabe badet gern. Die Mädchen singen und lesen lieber. Sie sind nicht faul. Wenn die Lehrerin fragt: "Seid ihr artig?" antworten sie: "Ja, wir sind immer folgsame Mädchen. Wir lesen Märchen und singen Lieder. Wir sind nicht wie die Knaben, die nur artig sind, wenn sie schlafen."

aus: Alant-Maré, Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler, Teil II, Kapstadt, o.J., S. 12

b) Martina und ich sind in die Schule gewandert. Martina wollte mir einreden, daß der Haslinger halb so wild ist und daß mir gar nichts passieren kann.

"Was soll er denn schon tun?" hat sie gesagt. "Eine sieben-te Vaterunterschrift kann er verlangen. Ob du sechs oder sieben Vaterunterschriften schuldig bist, ist doch ganz egal!"

Martina ist Vorzugsschülerin. Klassenbeste haben eben keine Ahnung von Fünferproblemen und Unterschriftsschwierigkeiten. Darum habe ich gar nicht versucht, der Martina zu erklären, was mir der Haslinger alles antun könnte.

Vor dem Schultor habe ich mir überlegt, ob es nicht am einfachsten wäre, davonzurennen. Wenn sie im Fernsehen ein Kind suchen, sagen sie doch: "Er möge sofort nach Hause kommen, er hat keine Strafe zu erwarten!" Leider habe ich noch immer überlegt, wo ich mich für ein paar Tage verbergen könnte, da war ich schon bei der Klassentür, und geläutet hat es auch schon.

Und dann war die ganze Aufregung umsonst, weil es doch noch Wunder gibt. Der Haslinger war krank. Statt seiner ist der Professor Feix zu uns gekommen. Er hat uns eine Stunde lang

Latein übersetzen lassen. Ich habe mich siebenmal freiwillig gemeldet; so froh war ich.

aus: Nöstlinger, Wir pfeifen auf den Gurkenkönig, S. 49

c) Das Klassenzimmer

Der Deutschlehrer heißt Herr Steyn. Wenn er in das Klassenzimmer kommt, sagt er: "Guten Morgen!" Wir grüßen zurück. Herr Steyn ist freundlich, aber er ist sehr streng. Wenn die Schüler fleißig sind, lobt er sie. Wenn sie faul sind, tadelt er sie.

Jeder Schüler hat ein Lesebuch, eine Schulmappe, einen Radiergummi, ein Heft, ein Lineal, einen Bleistift und einen Kugelschreiber. Jeden Tag machen wir Aufgaben. Wir haben Deutsch gerne.

aus: Gouws, v.d. Berg, Steyn: Deutsch für mich, Johannesburg, 1974, S. 22

d) Auch der nächste Morgen verlief für Matthias vorwiegend heiter, obwohl er mit einem Schreckschuß begann; nicht für ihn, aber für eine Reihe seiner Klassenkameraden, Kalle allen voran.

So kurz vor den Ferien hatte keiner mehr damit gerechnet, aber Mrs. Button, eigentlich Frau Knopf, machte durchaus keinen Scherz, wie zuerst einige meinten, als sie in die Klasse geeilt kam und ein Überraschungsdiktat ankündigte. "Bei einigen von euch kann ich mir noch kein klares Bild machen ..."

"Kannst bei mir abschreiben," flüsterte Matthias zu Kalle hinüber. Er selber stand in Englisch zwischen Eins und Zwei und brauchte sich keine Sorgen zu machen.

aus: Ky, Heißt du wirklich Hassan Schmidt?, Hamburg, 1984, S. 18

e) Oma hatte wie immer das Frühstück hergerichtet.

Mutti hatte es eilig wie jeden Morgen, und Oma machte eine Bemerkung über das Rauchen und darüber, daß junge Menschen viel Eiweiß brauchen. Dagmar packte ihre Sachen und rannte los. Die Sonne schien, aber es sah so aus, als würde es irgendwann ein Gewitter geben. Sie traf Annette, die irgend etwas von Bio und Erdkunde schwafelte, Dagmar hörte kaum hin. Sie kamen rechtzeitig in die Schule, aber von der Achten war keiner mehr zu sehen.

aus: Irene Rodrian, Mein Vater ist ein Supermann, Hamburg, 1981, S. 34

f) Ich stehe jeden Morgen um sechs Uhr auf. Wenn ich mein Bett gemacht habe, wasche ich mir das Gesicht und kämme mir das Haar. Dann kleide ich mich an. Ich gehe in das Speisezimmer und nehme das Frühstück ein. Die Mutter fragt mich: "Hast du schon deine Schulbücher in die Schultasche gepackt?" Ich antworte: "Ja, liebe Mutter, gestern Abend packte ich die Bücher ein."

Wenn ich mein Frühstück eingenommen habe, hole ich mein Fahrrad aus dem Schuppen. Mit der Fahrradpumpe pumpe ich Luft in die Reifen. Nachdem ich die Reifen aufgepumpt habe, schnalle ich die Büchertasche auf den Gepäckträger des Fahrrades. Ich höre eine Fahrradklingel vor dem Hause klingeln. Es ist Ernst, der mich jeden Morgen abholt. Wir fahren zusammen zur Schule. Auf dem Schulweg fragt Ernst mich: "Karl, hast du deinen Aufsatz schon geschrieben?" Ich antworte ihm: "Ich habe meinen Aufsatz schon geschrieben. Auch habe ich meine Rechenaufgaben gemacht."

aus: Alan-Maré-Schmidt, Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler, Teil III, Kapstadt, o.J., S. 28

g) Karin staunte. Sie wußte, daß Paddy wie die meisten Jungen in Irland auf einer reinen Jungenschule war, die von Priestern geleitet wurde, und daß die Mädchen von Nonnen unterrichtet wurden. Aber so ein Bild hatte sie nicht erwartet: Lächelnde Jungen reihenweise, alle ordentlich gekämmt, Hosen mit Bügelfalten, Jacket und Schlips; alle sahen gleich aus bis auf den großen Mann in Schwartz, den Priester. "Mit dem Bild kannst bei uns einen Lacherfolg kassieren", sagte sie, "einen Auslach-Erfolg. Laß das bloß nicht die Scherzkekse in der Klasse sehen."

Karin erinnerte sich daran, wie schwer es war, in die Klasse neu reinzukommen. Vor vier Jahren hatte sie mitgekriegt, wie manche ihrer jetzigen Freunde sie als Neuling erst mal ganz schön auseinandergenommen hatten. Und sie sprach immerhin Deutsch, auch wenn sie auf die dauernden Sprüche am Anfang keine Antwort wußte. Armer Paddy. Na ja, er würde es überleben und mußte es alleine durchstehen. Sie wollte sich jedenfalls nicht wegen ihm vor ihren Freunden blamieren.

aus: Emer O'Sullivan, Dietmar Rösler: I like you - und du? Hamburg, 1983, S. 34

4. Thema: Ausflug

a) Zeitig im Frühling fahren die beiden neunten Klassen der Hauptschule mit einem Bus nach Winterberg im Sauerland. Dort angekommen rasteten sie auf einem großen Parkplatz am Rande der Kurstadt; dann wanderte eine Klasse zum Kahlen Asten, dem höchsten Berg Westdeutschlands, die andere Klasse zur Ruhrquelle. Für beide Klassen war es eine bequeme Tageswanderung und von den Lehrern so geplant, daß genug

Zeit für Pausen, Spiele und für kurzweiligen Unterricht in Biologie blieb.

Nachmittags, nach einer ausgedehnten Schnitzeljagd, wanderte Friedrichs und Friederikes Klasse ohne Eile durch den Wald nach Winterberg zurück. Sie war nicht in einer geschlossenen Gruppe unterwegs, sondern in lockeren, weit auseinandergesetzten Grüppchen; für die Lehrer war es nicht immer leicht zu überblicken, ob jeder mitkam. Den meisten taten die Beine weh. Der sechs Kilometer lange Weg zur Ruhrquelle und die sechs Kilometer zurück kam vielen wie eine Weltreise vor, weil sie das Wandern nicht gewohnt waren. Vater hatte ja ein Auto, sogar für die kurzen Wege innerhalb der Siedlung wurde das Auto benutzt.

aus: Max von der Grün, Friedrich und Friederike, S. 30

b) Heute machen wir einen Ausflug. Wir gehen über die Wiese und durch den Wald bis an den Fluß. Auf dem Rücken tragen wir die Rucksäcke mit unserem Vorrat für den Tag. Ohne einen Rucksack auf dem Rücken und einen Hut auf dem Kopfe, mache ich nie einen Ausflug. Wenn man zu Fuß geht, hat man bald Hunger und Durst. Die Mutter bereitet die Butterbrote vor. Zum Lohn pflücken wir ihr einen Strauß Blumen. Wir trinken das Wasser aus dem Fluß. Zum Dank ruhen wir an seinem Ufer.

Unter den Bäumen haben wir Schutz vor der Hitze. Helmut sitzt mit dem Rücken gegen einen Baum. Dort hat er auch Schutz vor dem Wind. Er bittet um einen Apfel aus meinem Rucksack. "Wenn ich hungrig und durstig bin, habe ich keine Kraft", sagt er.

"Dort, wo der Fluß um den Berg biegt, sind noch wilde Tiere", erzählt unser Jäger Fritz. "Unter diesen Bäumen ist noch ein Affe", spottet Helmut, während er hinter dem Baumstamm hervor lugt. An dem Ufer des Flusses spielen wir bis gegen Abend. Müde, aber zufrieden gehen wir nach Hause, mit den Blumen für die Mutter und mit einem Spazierstock für den Vater.

aus: Alan-Maré, Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler, S. 26

Texte aus der Jugendliteratur eignen sich dazu, in den Sprachunterricht integriert zu werden. Darin liegt einerseits eine potentielle Bereicherung der pädagogischen Praxis, andererseits aber auch die Gefahr, daß KJL zu einem Steinbruch für grammatische Phänomene degradiert wird. Dieter Kirsch²⁰ warnt zurecht davor, die Jugendliteratur zu einem "pädagogisch-didaktischen Übungsfeld" verkommen zu lassen.

Historische Themen in der KJL

Sicher ist jeder DaF-Lehrer bemüht, in seinen Schülern Lernmotivation zu wecken und zu fördern. Wo diese Motivation fehlt, liegt der Grund u.U. nicht in dem Schwierigkeitsgrad des Stoffes, sondern in dem Entfremdungsgefühl, das der Schüler empfindet, wenn er keine Verbindungen erkennt zwischen seiner eigenen Erfahrungswelt und dem, was im Unterricht angeboten bzw. verlangt wird. Die fast schon hermetische Abgeschlossenheit der verschiedenen Fächer und Kurse voneinander trägt m.E. noch wesentlich zu dieser Entfremdung bei. Wo Fachunterricht in Isolation betrieben wird (oder werden muß, unter dem Diktat eines rigiden, übervollen Stundenplans) bleibt Wissenvermittlung u.U. unbefriedigend und fragmentarisch. Das Ergebnis ist neben Enttäuschung oder Gleichgültigkeit auch, daß das Gelernte keinen Eindruck hinterläßt. Diese Problematik ist hinreichend bekannt und bedarf hier wohl keiner weiteren Erörterung. Zudem wäre die Annahme naiv, man könne durch didaktische Patentrezepte daran etwas wirklich grundlegend ändern.

Fachübergreifender Unterricht ist auch da, wo er wünschenswert wäre, aus praktischen Gründen oft nicht durchführbar. Interdisziplinäre Projektarbeit zu einem Thema stellt sehr hohe Anforderungen an die Flexibilität einer pädagogischen Einrichtung. Aber warum sollte es nicht möglich sein, wenigstens ein gemeinsames Konzept zu entwerfen, in dem berücksichtigt wird, daß einzelne Fächer, z.B. Geschichte und Deutsch, sich gegenseitig ergänzen und bereichern können? Dazu ein Beispiel:

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl empfehlenswerter Jugendbücher erschienen zum Thema Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg. Diese Werke können zum Verständnis der deutschen Geschichte und der deutschen Gegenwart beitragen. Sie sind zum großen Teil flüssig und spannend geschrieben und eignen sich daher, mit der jeweils nötigen Vorentlastung²¹, auch für den Fortgeschrittenen-Fremdsprachenunterricht. Ernst Cloer²² sieht in diesen häufig autobiographischen Texten eine notwendige Ergänzung zum Geschichtsunterricht. Er spricht

von einer "Geschichtsschreibung mit anderen Mitteln". Diese Alternative sei besonders für Jugendliche wichtig, führt Cloer weiter aus, weil der traditionelle Geschichtsunterricht die kognitive Dimension des Lernens isoliere und einseitig akzentuiere. "Die spezifische Leistung der auf das Dritte Reich bezogenen autobiographischen Jugendliteratur liegt darin, daß sie die emotional-affektive und die moralische Dimension des Lernens mit der kognitiven Dimension zu einer Einheit verbindet."²³

Die besonderen Vorteile dieser Texte sieht Cloer darin, daß sich Bezüge von der dargestellten Alltagswirklichkeit zu dem Leben des Adressaten ergeben. Außerdem lösen diese Texte im Leser nicht nur einfühlende Anteilnahme aus, sondern sie führen auch zur Reflexion, da in der multiperspektivischen Sichtweise guter Jugendbücher ein Problem oder Thema immer von verschiedenen Seiten aus beleuchtet wird. Das zwingt den Leser zu eigener Überlegung und Stellungnahme. Ein besonderes Merkmal dieser Jugendbuch-Gattung ist ferner, nach Cloer, "daß viele Fakten und Zusammenhänge aus der politischen und sozialen Geschichte in den Handlungsablauf integriert werden." Es sei daher "zu erwarten, daß die Leser dieser Bücher auch ihre Kenntnisse über politische und soziale Gegebenheiten sowie ihre Einsichten erweitern werden. Diese Bücher sind ein Beitrag zur politischen Bildung. Sie liefern Sinn-Orientierungen für ein demokratisch-humanes Zusammenleben - auch und gerade dort, wo sie die Auswirkungen des Antidemokratismus, Antiliberalismus und der Rassenideologie thematisieren."²⁴

Mit diesen Argumenten ist m.E. auch die mögliche Frage z.T. beantwortet, welchen Sinn der Einsatz dieser Literatur im südafrikanischen Kontext haben könnte.

Allein der Frage nachzugehen, warum gerade in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse an dem Thema Nationalsozialismus in der Jugendliteratur der Bundesrepublik zu beobachten ist, ist an sich aufschlußreich. Eine partielle Antwort liegt in der Aktualität des Rechtsextremismus, der sich u.a. zeigt in der wachsenden Ausländer-

feindlichkeit und im Aufkommen rechtsradikaler Gruppen mit eindeutig antidemokratischer Ideologie. (Vgl. hierzu Seyfarth-Stubenrauch: Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland²⁵ und Hüme: Hauptschule und rechtsradikale Tendenzen²⁶.) Im Hinblick auf "die Verschiebung des politischen Spektrums nach rechts" fordert B. Otto,²⁷ der einigen Autoren "die Reduzierung von Geschichte auf persönliche Geschichte: vorwirft: "Aufarbeitung der Vergangenheit muß Lernen aus der Geschichte, Vermittlung von Werten und Wappnung vor möglichen extremistischen Gefahren für die Bundesrepublik Deutschland sein, sonst wird diese Jugendliteratur ihrem pädagogischen und politischen Auftrag nicht gerecht." Ernst Cloer²⁸ beobachtet bei Teilen der gegenwärtigen Jugendgeneration eine Kontaktminderung zur Tradition und zur Geschichte, und sieht darin eine "Aufklärungsbarriere", die das Lernen aus der Vergangenheit erschwert oder verhindert. Eine mögliche Folge ist die Anfälligkeit für "kleine und große Hoffmänner", d.h. für die Ideologien rechtsextremistischer Gruppen.

Es ist inzwischen eine Binsenweisheit, daß Texte mit historischen Themen sich dann am sinnvollsten im Unterricht verwenden lassen, wenn der Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart herstellbar ist. Ein gutes Beispiel für die Verknüpfung des Themas Nationalsozialismus mit aktuellen sozialpsychologischen Problemen der 70er und 80er Jahre ist das neue Stück des Berliner Gripstheaters: "Voll auf der Rolle"²⁹ mit dem bezeichnenden Untertitel: 'Ein Theaterstück zur Ausländerfeindlichkeit in der BRD'. Das Stück basiert auf Leonie Ossowskis Roman "Stern ohne Himmel"³⁰. Das Theaterstück führt die dem Roman zugrunde liegende Problematik bis in die Gegenwart, indem es an die Ausländerfeindlichkeit anknüpft: Schüler proben lustlos ein Theaterstück, "Stern ohne Himmel". Das Stück langweilt sie, weil die NS-Epoche schon viel zu weit zurückliegt, als daß sie für die Handlung noch Interesse aufbringen könnten. Bis ein Schüler auf den Gedanken kommt, daß der Außenseiter der Klasse, der Türke Metin, den Stern tragen und den Juden spielen solle - er sei doch sowieso "voll auf der Rolle". Das Interesse der Spieler am Stoff wird geweckt und in der weiteren Handlung ergeben sich dramatische Parallelen zwi-

schen der Situation des Türken und dem Schicksal des jüdischen Flüchtlings.

Ausblick

Immer wieder wird - zurecht - in der Fachliteratur betont, daß gerade im Bereich DaF der deutschsprachige Lehrer geneigt ist, "die naturgegebenen Blockaden zu übersehen, die die deutsche Literatur einem ausländischen Leser entgegensetzt."³¹

Ich frage mich, ob das Kompetenzgefälle zwischen Lehrer und Schüler sich im Fall der Jugendliteratur nicht zugunsten des Lerners verringern würde. Der durch die KJL abgedeckte Erfahrungsbereich steht auch dem fremden jugendlichen Leser im allgemeinen näher als dem meist viel älteren Lehrer, obwohl letzterer den Vorteil hat, keine sprachlichen Hindernisse überwinden zu müssen. Hier deutet sich die Möglichkeit an, daß man mit KJL einen egalitären Unterricht strukturieren könnte, in dem der Lehrer mehr als im traditionellen Literaturunterricht zugleich der Lernende ist. Die Schüler hätten den Vorteil, eher zum Adressatenkreis des Textes zu gehören. So würde auch für den Lehrer eine durch Alter und Erfahrung bedingte Barriere vor dem Text bestehen, die er mit Hilfe seiner Schüler abbauen könnte. Eine solche Situation würde m.E. das Selbstvertrauen der an autoritäre Lernstrukturen gewöhnten Schüler stärken und könnte sehr motivierend wirken. Der Lehrer würde nicht mehr als vermittelnde Autorität zwischen Schüler und Text stehen. Er hätte höchstens eine Helferfunktion bei der Beseitigung sprachlicher Schwierigkeiten. Die Rolle des Besser-Informierten könnte er, wenn überhaupt, nur in bescheidenem Maße für sich beanspruchen. Ein Lehrer, der behauptet, mehr über Jugendthemen und -probleme zu wissen als die jugendlichen Leser selber, würde wahrscheinlich schnell eines Besseren belehrt werden.

Wer sich einen mehr schülerzentrierten, weniger frontal-autoritären Unterricht zum Ziel setzt, wird diese andere Gewichtung der Beziehung Leser - Text - Lehrer sicher als positiv ansehen.

Da Jugendliteratur hauptsächlich den gegenwärtigen Alltag und seine Probleme zum Thema hat, liegt eine Schwierigkeit nahe, auf die ich noch näher eingehen möchte. Es handelt sich um die naive Übertragung eines (u.U. noch vordergründigen) Textverständnisses auf die realen gesellschaftlichen Verhältnisse der Zielkultur. Hier gilt es, durch Vorentlastung (advance organizers), durch Sachtexte zum Thema den Kontext des Werkes aufzubauen und abzusichern. Dann kann die relative Bedeutung der behandelten Problematik besser im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ermessen werden. Zum Beispiel: Wenn man Ann Ladiges Buch über einen jungen Trinker "Hau ab, du Flasche" lesen läßt, sollte man Sachtexte zum Thema Jugendaikoholismus und, wenn möglich, Statistiken über das Ausmaß dieses sozialen Problems mit in den Unterricht einbeziehen.³² Allzu leicht entsteht sonst der Eindruck: Fast alle deutschen Gymnasiasten trinken - wie gut, daß es bei uns so etwas nicht gibt! (Wie falsch Eindruck und Schlußfolgerung auch immer sein mögen).

Zu Romanen wie H.-G. Noacks "Benvenuto heißt Willkommen" oder -kys: "Heißt du wirklich Hasan Schmidt?", die sich mit dem Thema Vorurteile und Diskriminierung gegenüber Gastarbeiterkindern befassen, kann man z.B. Heike Hornschuh: "Ich bin 13" mit heranziehen. Dieser autobiographische Text informiert u.a. über Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Kindern. Auch hier gäben zusätzliche Sachtexte ein abgerundeteres Bild.

Gerade im Ausland ist es sehr wichtig, aus problemorientierten Texten kein einseitiges, verzerrt-negatives Bild entstehen zu lassen. Dies geschieht allzu leicht, wenn Texte nur aus einem Blickwinkel, nur von einer ideologischen Position her ausgewählt und vermittelt werden. Es tut zwar not, mit dem romantisierten, sentimental-verkitschten Deutschlandbild aufzuräumen, das erstaunlicherweise noch immer in einigen südafrikanischen Lehrwerken (und in vielen Köpfen!) herumspukt. Doch will man dabei nicht in das andere Extrem verfallen und auf simplistische Art das Schreckensbild eines problemüberladenen Landes entstehen lassen, in dem es kaum Existenzmöglichkeiten und fast keine Zukunftsperspektive gibt. Damit würde nur

allzu leicht, fälschlicherweise, die selbstgefällige Bestätigung der eigenen moralischen Überlegenheit ausgelöst: eine bei-uns-ist-es-ja-so-viel-besser-Reaktion. Im Gegenteil: Die Offenheit, mit der soziale Mißstände und Probleme in der BRD diskutiert werden - auch und gerade im Jugendbuch und in der Schule - reflektiert immerhin einen gesamtgesellschaftlichen Konsens der Meinungsfreiheit und ein Demokratieverständnis, von dem andere noch weit entfernt sind. So gesehen, könnte die Kontrastierung der eigenen südafrikanischen Erfahrungswelt mit der fremden Kultur zu einer Sensibilisierung für hiesige Probleme, zu einem geschärften Blick für eigene gesellschaftliche Verhältnisse führen.

Das allein wäre schon ein lohnendes Ziel.

ANMERKUNGEN:

- ¹ Karl-Heinz Kreter: Kinder- und Jugendbücher: ein noch nicht ausgeschöpftes Potential des Literaturunterrichts. In: Praxis Deutsch 29/1978, Heft 3, S.12.
- ² B. Kast (1): Jugendliteraturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein Leitfaden mit didaktischen Modellen. o.J., S.12.
- ³ Anna Krüger: Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel. Frankfurt 1980, S.1.
- ⁴ K. Doderer: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 2, Weinheim u. Basel 1977.
- ⁵ B. Kast (1), S. 21 (Kast beanstandet u.a. ungenügendes Unterscheiden zwischen Kinderliteratur und Jugendliteratur, das willkürlich erscheinende Festlegen der Altersgrenzen und vage, widersprüchliche Formulierungen).
- ⁶ B. Kast (2): Literatur im Unterricht. Goethe-Institut, München 1984, S.44f.
- ⁷ Kreter, a.a.O., S.16.
- ⁸ Krüger, a.a.O., S. 127-166.
- ⁹ H. Hunfeld: Jugendliteratur und die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülern im Fremdsprachenunterricht. In: Amsterdamer Werkheft Jugendliteratur, München 1981, S.58.

- 10 M. Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Scriptor, Königstein 1980, S. 148-167.
- 11 B. Kast (2), S. 43.
- 12 Dahrendorf, a.a.O., S. 151.
- 13 Ebd., S. 166; Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, was Dahrendorf über die Jugendliteratur der DDR bemerkt: "Verglichen mit der Bundesrepublik hält sie vor allem deshalb ein hohes, wenn nicht überlegenes Niveau, da sie auf ihrem Markt nicht, wie hier, von einer auch nur annähernd breiten, niveaulosen, rein kommerziell motivierten Kinder und Jugendliteratur erdrückt wird". Dahrendorf: Die Kinder- und Jugendliteratur in der DDR. In: Praxis Deutsch 29, 1978, 3, S.8.
- 14 Inzwischen werden auch schon wieder gegenläufige Tendenzen sichtbar; vgl. Anna Krüger, a.a.O. S. 164f: "Die politisch bewegten frühen siebziger Jahre sensibilisierten eine Reihe von Autoren für die Nöte der Kinder im industrialisierten Zeitalter wie für die benachteiligten und gefährdeten Jugendlichen. Sie setzten sich mit deren Schwierigkeiten, Konflikten, Ausbrüchen und den Gründen für ihr Scheitern auseinander. Die Öffnung der bis dahin eng begrenzten Thematik des Kinder- und Jugendbuchs nach der dunklen Seite des Lebens hin ist ohne Frage ein Gewinn. Aber vielleicht schrieben einige Autoren zu rasch zu viele Problembücher, und die jungen Leser fühlten sich durch sie überfordert. Der Buchmarkt zeigt eine neue Tendenz. In progressiven Verlagen erscheinen seit 1976 vermehrt wieder Titel, die von der Geborgenheit in der Familie, der Elternliebe und dem guten Verständnis zwischen den Generationen erzählen. Hoffentlich kommt es in Zukunft zu einem vernünftigen Ausgleich zwischen den problemorientierten und den unterhaltenden optimistischen Jugendbüchern. Zu bedauern wäre hingegen eine völlige Tendenzwende, durch die die gesellschaftskritischen Ansätze und die kompromißlose Realistik in der erzählenden Belletristik für Kinder und Jugendliche wieder verlorengingen, denn durch sie wurde dieses Gebiet der Literatur wahrhaftiger, glaubwürdiger und zeitgemäßer."
- 15 Kreter, a.a.O., S.16.
- 16 D. Kirsch: Jugendliteratur und die Entwicklung der ästhetischen Kompetenz. In: Amsterdamer Werkheft Jugendliteratur, München 1981.
- 17 Gerhard Haas: Lesen als multiperspektivisch-situationsbezogener Prozeß. In: G. Haas: Literatur im Unterricht. Stuttgart 1982.
- 18 Elisabeth Ott: Jugendliteratur im Deutschunterricht; Unterrichtserfahrungen mit dem Jugendbuch 'Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Kambach' von Ulrike Haß, In: Diskussion Deutsch 66, 1982.
- 19 H. Hunfeld: Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen

Literaturdidaktik. In: A. Wierlacher: Fremdsprache Deutsch Bd.2, München 1980.

- 20 D. Kirsch, a.a.O. S. 39.
- 21 Vgl. B. Kast (1) S. 58ff: Zur Rolle von advance organizers; und B. Kast: Advance Organizers. Plädoyer für ein (weitgehend) strauchelfreies Textverständnis. In: Amsterdamer Werkheft Jugendliteratur.
- 22 Ernst Cloer (Hrsg): Das Dritte Reich im Jugendbuch. Fünfzig Jugendbuch-Analysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig 1983. Die sehr ausführlichen Analysen sind nach folgendem Beurteilungsraster erarbeitet worden: 1) Inhalt; 2) Historischer Hintergrund; 3) Faschismusverständnis; 4) Literarische Gestaltung; 5) Verknüpfung von Individual- und Gesellschaftsgeschichte; 6) Entwicklung der Hauptfigur; 7) Adressaten; 8) Kritische Würdigung; 9) Medien.
- Außerdem enthält das Buch wichtige und sehr informative Beiträge zu dem Problemkreis Jugend und Faschismus.
- 23 Ebd. S. 11.
- 24 Ebd. S. 11f.
- 25 Ebd., S. 418-433.
- 26 Ebd., S. 433-442.
- 27 B. Otto: Die Aufarbeitung der Epoche des Nationalsozialismus im fiktionalen Jugendbuch der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1980. Frankfurt 1981, S. 77.
- 28 Cloer, a.a.O. S. 8-11.
- 29 Leonie Ossowski/Grips-Theater: Voll auf der Rolle. Ein Theaterstück des GRIPS-Theaters zur Ausländerfeindlichkeit in der BRD, mit Texten und Materialien zum Stück und zum Thema Ausländerfeindlichkeit und Neonazismus in der BRD. Berlin 1984.
- 30 Stern ohne Himmel: In den letzten Kriegstagen entdecken deutsche Kinder in ihrem geheimen Nahrungsmittelversteck einen halbverhungerten, aus dem KZ geflohenen jüdischen Jungen. Die Kinder stehen vor der Entscheidung ob sie, den NS-Gesetzen gehorchend, den Juden melden, oder ob sie ihm helfen sollen.
- 31 H. Hunfeld, in Wierlacher 2, a.a.O. S. 512.
- 32 Vgl. Ann Ladiges: Hau ab, du Flasche! Text mit Übungen, Reihe Literatur im Unterricht, Goethe-Institut, München 1984.

Literatur zum Thema Jugend / Jugendliteratur

- Brenner, G. / Kolvenbach, H.J. : Praxishandbuch Kinder- und Jugendliteratur. Informationen, Materialien, Handlungshilfen. Scriptor, Königstein, 1982.
- Cloer, E. (Hrsg.) : Das Dritte Reich im Jugendbuch. Fünfzig Jugendbuch-Analysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig, 1983.
- Dahrendorf, W. : Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Scriptor, Königstein, 1980.
- Doderer, K. (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur in drei Bänden. Weinheim und Basel, 1977.
- Fabricius, V. : Das Kinder- und Jugendbuch als Möglichkeit der Einführung in die Ganzschrift. Dargestellt am Beispiel "Vorstadtkrokodile" von Max von der Grün. In: Diskussion Deutsch 66, August 1982.
- Grützmaker, J. (Hrsg.): Didaktik der Jugendliteratur. Stuttgart, 1979.
- Haas, G. (Hrsg.): Literatur im Unterricht 2. Stuttgart, 1982.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Hamburg, 1981. (Eine neuere Studie ist 1984 erschienen, lag mir aber noch nicht vor.)
- Kast, B. : Jugendliteraturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Ein Leitfaden mit didaktischen Modellen. o.J.
- Kast, B. : Literatur im Unterricht. Goethe Institut, München 1984.
- Kast, B. /Sixt, D. (Hrsg.): Jugendliteratur. Amsterdamer Werkheft, München 1981.
- Kreter, K.-H.: Kinder- und Jugendliteratur: Ein noch nicht ausgeschöpftes Potential des Literaturunterrichts. In: Praxis Deutsch 29 / 1978, Heft 3.
- Krüger, A.: Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel. Frankfurt, 1980.
- Kursbuch 54 : Jugend. Berlin, 1978.
- Ott, E.: Jugendliteratur im Deutschunterricht; Unterrichtserfahrungen mit dem Jugendbuch "Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Korbach" von Ulrike Haß, in: Diskussion Deutsch 66, 1982.
- Otto, B: Die Aufarbeitung der Epoche des Nationalsozialismus im fiktionalen Jugendbuch der Bundesrepublik Deutschland von 1945 - 1980. Frankfurt, 1981.

Stein, P.: Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart, 1980.

von Bülow, A. : Heiße Welt und der neue Trend zur Konfliktdarstellung im Kinderbuch der frühen siebziger Jahre. Ein Beitrag zur Analyse von Kinderliteratur im Hinblick auf Tendenzen in der Erziehung. Diss. FU Berlin 1979.

Wierlacher, A. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch Bd. 2. München 1980.

Einige empfehlenswerte Jugendbücher (inhaltliche Schwerpunkte in Klammern):

Fühmann, F.: Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel (Sprachspiele, Spaß a.d. Sprache) Stuttgart, 1981.

Haß, U.: Der plötzliche Reichtum der armen Leute von Korbach. (Bauernelend unter absolutistischer Herrschaft) Rotfuchs 242, Hamburg 1980.

Hornschuh, H.: Ich bin 13 (autobiographischer Bericht, Alltagserfahrungen) Rotfuchs 57, Hamburg 1974.

Kutsch, A.: Nichts bleibt, wie es ist. (Liebesgeschichte; Kontrast BRD/Polen) Rotfuchs 298, Hamburg 1982.

Kutsch, A.: Rosen, Tulpen, Nelken ... (Freundschaft; Ausbildungsprobleme, Lehrstellenknappheit) Rotfuchs 284, Hamburg 1981.

-ky: Heist du wirklich Hasan Schmidt? (Ausländerfeindlichkeit) Rotfuchs, Hamburg 1984.

Ladiges, A.: Blaufrau (Gleichberechtigung der Frau in der Berufswelt) Rotfuchs 252, Hamburg 1981.

Ladiges, A.: Hau ab, du Flasche! (Jugendalkoholismus) Rotfuchs 178, Hamburg 1978.

Noack, H.-G.: Benvenuto heist Willkommen (Italienische Gastarbeiter in der BRD) Ravensburg, 1976.

Nöstlinger, C.: Ilse Janda, 14 (Flucht einer 14-jährigen aus dem Elternhaus) Hamburg, 1974.

Nöstlinger, C.: Wir pfeifen auf den Gurkenkönig (Autoritäres Verhalten in der Familie) Rotfuchs 153, Hamburg 1977.

O'Sullivan, E. u. Rösler, D.: I like you, und du? (deutsch-englische Geschichte: ein irischer Junge erlebt Berlin) Rotfuchs 323, Hamburg 1985.

Pausewang, G.: Die letzten Kinder von Schewenborn (Überleben einer Familie nach einem Atomkrieg in Europa) Ravensburg 1983.

Rodrian, I.: Viel Glück, mein Kind (Frühe Schwangerschaft) Rotfuchs 186, Hamburg 1978.

Rodrian, I.: Mein Vater ist ein Supermann (ein Mädchen auf der Suche nach ihrem Vater) Rotfuchs 234, Hamburg 1981.

Skármeta, A.: Nixpassiert (Chilenische Ausländer in Berlin) Rotfuchs 263, Hamburg 1980.

Strohm, H.: Natur kaputt? (Sprachlich anspruchsvolle Sachtexte zum Thema Umweltzerstörung) Rotfuchs 256, Hamburg 1980.

von der Grün, M.: Vorstadtkrokodile (Das behinderte Kind; Gastarbeiterkinder) Rotfuchs 171, Hamburg 1978.

von der Grün, M.: Friedrich und Friederike (Freundschaft) Rotfuchs 391, Hamburg 1985.

Wölfel, U.: Die grauen und die grünen Felder (Kurze, sprachlich leichte aber inhaltlich anspruchsvolle Geschichten zum Thema Kindheit in aller Welt) Mühlheim a.d. Ruhr 1976.

Wohlgemuth, H. (Hrsg.): Frieden: Mehr als ein Wort (Gedichte und Geschichten zum Thema Frieden) Rotfuchs 287, Hamburg 1981.

Jugendbücher zum Thema Nationalsozialismus

Berger, P.: Im roten Hinterhaus. Die Geschichte einer Familie in verworrener Zeit. (Vorgeschichte des NS, Alltag im 3. Reich) Würzburg 1979.

Brodmann, A.: ... und du bist ab (Antisemitismus, Rassismus u. Vorurteile - Leben einer jüdischen Familie in der BRD) dtv München 1979.

Burger, H.: Warum warst du in der Hitlerjugend? (Alltag im 3. Reich, HJ) Rotfuchs 194 Hamburg 1978.

Deutschkron, I.: Ich trug den gelben Stern. (Emigration, Widerstand, Judenvernichtung) Köln 1980.

Gehrts, B.: Nie wieder ein Wort davon? (Alltag im 3. Reich, Widerstand, Krieg) dtv München 1978.

von der Grün, Max: Wie war das eigentlich? (Kindheit und Jugend im 3. Reich) Darmstadt 1981.

Kammer, H./Bartsch, E.: Jugendlexikon. (Nationalsozialismus, Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945) Hamburg 1982.

Karau, G.: Janusz K. (Antisemitismus und Judenvernichtung) Fischer Tb. Frankfurt 1982.

Korschunow, I.: Er hieß Jan (Alltag im 3. Reich, Krieg) dtv München 1982.

Noack, H.-G.: Die Webers - eine deutsche Familie 1932-1945. (Alltag, Krieg, HJ, Widerstand) Ravensburg 1980.

Orgel, D.: Ein blauer und ein grüner Luftballon. (NS in Österreich: Anschluß, Antisemitismus) Rotfuchs 296, Hamburg 1982.

Ossowski, L.: Stern ohne Himmel. Weinheim u. Basel 1981.

Richter, H.-P.: Damals war es Friedrich. (Antisemitismus und Judenvernichtung, Krieg) dtv, München 1981.

Schwarz, A.: Wir werden uns wiederfinden. (Krieg, Flucht und Vertreibung) dtv, München 1981.

Seiffert, D.: Einer war Kisselbach. (HJ, Krieg) Rotfuchs 225, Hamburg 1980.

Vinke, H.: Das kurze Leben der Sophie Scholl (Widerstand, Krieg). Ravensburg 1980.

Welsch, R.: Johanna. (Vorgeschichte des NS, Antisemitismus) Rotfuchs 293, Hamburg 1982.

Das sehr bekannte Jugendbuch von Judith Kerr: "Als Hitler das rosa Kaninchen stahl" würde ich nicht sonderlich empfehlen. Die Geschichte einer großbürgerlichen Familie im Exil vermittelt m.E. wenig Einblick in die historischen Zusammenhänge, u.a. weil dem Roman ein nur auf die Person Hitlers zentriertes Geschichtsverständnis zugrunde liegt.

Rezensionen

Glückliche Völker, so heißt es, hätten keine Geschichte. Man kann den Satz umdrehen und sagen, die Geschichte bringe nur Mühsal und Leid. Zu dem Schluß kamen von unterschiedlichen Ansatzpunkten her Gautama Buddha und Karl Marx. Einige mögen noch weiter gehen: Gottfried Benn will aus jeder willkürlich aufgeschlagenen Seite des "Plötz" die chaotische Sinnlosigkeit historischer Abläufe herauslesen können ("ein Seesieg, zwei Waffenstillstände, drei Bündnisse, einer marschiert, einer verbündet sich, einer tritt ab usw." P. Schünemann, Gottfried Benn, München 1977, S. 20). Das deutsche Volk gehört jedenfalls nicht zu jenen glücklichen Völkern ohne Geschichte. Das wird deutlich in dem Werk von

Diether Raff, **Deutsche Geschichte: Vom Alten Reich zur Zweiten Republik**. München, Max Hueber, 1985; 432 S. u. 8 Seiten Kartenteil, ISBN 3-19-001408-6.

Wenn ein Buch in einem Verlag wie dem von Max Hueber erscheint und vom Direktor des Studienkollegs der Universität Heidelberg nach zwanzigjähriger Lehrerfahrung geschrieben wurde, dann darf man eine gediegene Darstellung erwarten. Diese Lesererwartung wird von dem Werk vollauf befriedigt, das künftig mit anderen historischen Arbeiten unserer Zeit zusammen genannt zu werden verdient, mit denen von Bruno Gebhardt, Eberhard Orthbandt, Peter Rassow und Wilhelm Treue, vielleicht sogar mit denen von Hubertus Prinz zu Löwenstein oder Golo Mann.

1981 hielt der Verfasser in Peking eine Vorlesungsreihe über deutsche Geschichte. Die Teilnehmer, Deutschlehrer chinesischer Hochschulen, zeigten ein derart großes Interesse an dem Thema, daß sich der Autor dadurch zu diesem Werk anregen ließ. Wie in China, so dürfte man

gleichermaßen in der ganzen Welt nach einem objektiven Deutschland-Bild suchen. - Wie steht es nun tatsächlich um die Deutschen, um dieses hoch bewunderte und zutiefst verurteilte Volk, mit dessen Namen Goethe und Hitler verbunden sind, Weimar und Auschwitz; was ist von diesen Menschen zu halten?

Das Buch von Raff will diese Frage beantworten helfen. Sein Schwerpunkt liegt dementsprechend auf der neuen und neuesten deutschen Geschichte. Da diese aber das Resultat vorhergegangener historischer Prozesse ist, zeigt der Autor von der Vergangenheit her die großen Entwicklungslinien auf. Je mehr sich diese dem Heute nähern, desto breiter beschreibt er sie. Das kündigt bereits der Untertitel an. 'Vom Alten Reich', das 1806 endete, 'zur Zweiten Republik', also bis in die siebziger Jahre der bundesrepublikanischen Gegenwart reicht die Darstellung.

Im Textkorpus (S.13-371) wird die deutsche Vor-, Früh- und Mittelaltergeschichte auf knapp 15 Seiten überschaut, der Zeitraum einiger Jahrtausende also in 1/24 des Werkes, weitere 20 Seiten führen bis zum Jahre 1800 (1/18). Die Geschichte bis zum 1. Weltkrieg (S. 214 ff.) füllt die nächsten 165 Seiten und die seitherige Entwicklung die restlichen 157, so daß man von zwei Hälften sprechen darf. Einer Seite, die das 19. Jahrhundert zeigt, entsprechen in der Platzverteilung also zwei, die das jetzige darstellen. Im Sinne der Zielstellung des Buches ist diese Einteilung sinnvoll und ausgewogen.

Vor jedem der 17 Kapitel des Werkes erleichtert eine chronologische Übersicht die Orientierung über die wichtigsten Daten. Dazu verhelfen auch die Randstichworte, von denen durchschnittlich vier auf jeder Seite stehen.

Der Anhang enthält fünf Teile. Der **Anmerkungsteil** (S. 327-384) und die **Auswahlliste mit der weiterführenden Literatur** (S. 385-390) sind den Kapiteln entsprechend unterteilt. Dies erleichtert einerseits die Übersicht, zwingt jedoch andererseits die aufgeführten Werke in ihr Kapitel-Prokrustesbett. So könnte beispielsweise Joachim Fests Hitler-Biographie (Wien 1973), die im 13. Kapitel genannt wird, mit

gleichem Recht im nächsten stehen. Sebastian Haffners "Anmerkungen über Hitler" (München 1978), eine der aufschlußreichsten Betrachtungen, findet man gar nicht in dieser Liste, sondern nur im Anmerkungs- teil (Kap. 13, Nr. 7, S. 380). Diether Raff ist deswegen kein Vorwurf zu machen, wenn er sich in solchen Fällen zugunsten der Kürze und Deutlichkeit entscheidet.

Das **kommentierte Personenregister** (S. 391-424) mit Seitenverweisungen ist eine große Hilfe für alle Leser. Es nennt nicht nur die Akteure auf der politischen Bühne, sondern alle Personen, die für ihre Zeit maßgebend waren. Auch dabei entspricht die Angabenmenge der Bedeutung der Genannten für unsere Gegenwart. Während aus diesem Grund mittelalterliche Herrscher wie Otto I. oder Konrad II. mit zwei Zeilen vorgestellt werden, erhalten Herbert Wehner oder Ernst Reuter deren vierzehn. Auf Seite 413 folgen darum beispielsweise auf Martin Niemöller (10 Zeilen) alphabetisch Friedrich Nietzsche (9 Z.) und Zar Nikolaus I. (7 Z.). Ein auf solche Weise informierendes Personenregister sollte künftig jedem Geschichtswerk zur Pflicht gemacht werden. Danach folgt das **Sachregister** (S. 425-431). Der farbig gedruckte **Kartenteil** mit seiner deutlichen Beschriftung verdient ein besonderes Lob (insgesamt 11 Karten: Germanien zur Römerzeit bis Mitteleuropa nach Abschluß der Ostverträge).

Die Darstellung ist sachlich gut gegliedert. Von der älteren deutschen Geschichte wird nur erwähnt, was dem Verständnis der gegenwärtigen dient. Der Verfasser räumt darum dem vielfältigen Hin und Her des Dreißigjährigen Krieges nur 23 Zeilen ein (S. 35 f.). Dennoch wäre dabei der knappe Hinweis angebracht gewesen, daß im Verlaufe dieses Krieges Deutschlands Bevölkerungszahl von zwanzig Millionen auf sieben absank.

Solche Zahlen, die betroffen machen und zu einem besseren Verständnis gelangen lassen, gibt Raff häufig für unser Jahrhundert. So erfährt man, daß in den 14 Jahren zwischen 1919 und 1933 in Deutschland nicht weniger als 21 Regierungen in rascher Folge einander ablösten. Man kann dann eher verstehen, warum sieben Millionen Arbeitslose und ein

verunsichertes Kleinbürgertum in einer solchen Situation jedem zu folgen bereit waren, sofern er nur Rettung versprach, und daß in den Jahren nach 1933 darum auf zahlreichen Fahnen "das Hakenkreuz über Hammer und Sichel genäht wurde" (H.D. Schäfer, zitiert nach F.J. Radatz, **Die Nachgeborenen**, Hamburg 1983, S. 18). Raff macht deutlich, daß die Deutschen sich 1933 nicht aus irgendwelcher Bosheit des Herzens oder des Charakters auf etwas einließen, das zur Katastrophe führen sollte.

Sehr breiten Raum gibt der Verfasser der Entwicklung des liberalen und demokratischen Gedankens. Er zeigt, wie nach 1848 und besonders nach 1871 dem aufstrebenden Bürgertum seine politischen Forderungen weitgehend verweigert und seine Interessen in den wirtschaftlich-industriellen Bereich abgedrängt wurden (S. 74-87).

Mit der notwendigen Ausführlichkeit zeigt Diether Raff die immer lauter gestellte soziale Frage (S. 88-111) und auch Bismarcks Versuch, sie so wie die nationale Frage auch (S. 112-178) auf seine Art zu lösen. Ein Geschichtswerk fällt oder steigt mit der Beurteilung Bismarcks. Keine Geschichtsschreibung kann absolut neutral und völlig objektiv sein. Dennoch danach zu streben, sollte jedoch das Ziel jedes ehrlichen Historikers bleiben. Dem Verfasser darf gerade im Hinblick auf die Person des "eisernen Kanzlers" bescheinigt werden, daß er sich in seiner Darstellung um die höchstmögliche Form historischer Objektivität bemüht hat.

Ein anderes Stichwort der deutschen Geschichte heißt 'Versailles' (S. 239 ff.). Wer über Deutschlands Weg von 1919 bis 1945 und über "die Deutschen als solche" ohne tiefere Sachkenntnis zu urteilen geneigt ist - so wie es die zahlreichen Fernsehsendungen zeigen, in denen immer noch die Deutschen als die ausgemachten Bösewichte erscheinen - der sollte sich von dem Buch eines besseren belehren lassen. Es zeigt deutlich das "mangelnde Verständnis der Sieger" von 1919 (S. 261) und die Unterstützung und Vorarbeit, die Lloyd George, Clemenceau und später Poincaré ungewollt der Propaganda des aufkommenden Nationalsozialismus geleistet haben. Ihre Politik nahm der jungen Weimarer

Republik von Anfang an jede Chance (S. 240) und konnte nirgendwohin als zu den Geschehnissen der Jahre von 1933 bis 1945 führen. Mit dieser Erkenntnis steht der Verfasser nicht allein. Sie wurde auch inzwischen auf Seiten der damaligen Sieger gewonnen. So schrieb 1957 der amerikanische Historiker Louis L. Snyder: "The Weimar Republik suffered humiliation after humiliation at the hands of the victor powers" (in: L.L.S., **Basic History of Modern Germany**, New York a.o., 1957, p. 81) und zeigte deren verheerende Auswirkungen. Neu ist dagegen Diether Ruffs klare und tendenzfreie Darlegung dieser Tatsachen aus deutscher Sicht.

Geschichtsbetrachtung läßt sich allerdings niemals in dem Maße vereinfachen, daß von einer einzelnen Ursache in der Vergangenheit eine bestimmte spätere Wirkung herzuleiten wäre. Das tun nur Demagogen. Der Autor ist keiner. Er zeigt, daß zu 'Versailles' ein ganzes Bündel weiterer Faktoren kam, zu denen auch die weltweite Wirtschaftskatastrophe Anfang der dreißiger Jahre gehörte und zu solchen objektiven Sachzwängen noch historisch bedingte Überlieferungen traten. Alles das ergab ein sich gegenseitig aufheizendes Wirkungsfeld, das der Verfasser aufzuzeigen versucht (S. 247-249). Auch die nüchterne Darstellung des Leides, das der II. Weltkrieg allen brachte (bes. S. 296-311), muß die Betroffenheit des Lesers wecken. Wer diese Zeit miterlebt hat, kann bestätigen: So war es tatsächlich.

Das Buch beschreibt das politisch viel klügere Handeln der Sieger von 1945 gegenüber denen von 1919 und die Erfolge, die in Ost und West jeder auf seine Weise damit erzielen konnte. Es schildert den Aufbau der Bundesrepublik und die ehrlichen Bemühungen aller daran Beteiligten, einen freiheitlichen und wirtschaftlich gesunden Staat zu schaffen. Es belegt den Weg von der Hallstein-Doktrin (S. 354) bis zu den Ostverträgen (S. 368) und weist der sozialen Marktwirtschaft (S. 338) wie auch der Bildungs- und Verwaltungsreform (S. 364 f.) ihren Stellenwert im Entwicklungsgefüge nach. Kein wesentlicher Gesichtspunkt der deutschen Zeitgeschichte ist ausgelassen worden, so daß sich ein umfassendes Bild ergibt.

Ein Geschichtswerk für erwachsene Leser verlangt seinen eigenen Stil. Er muß der oft vielschichtigen Materialfülle gerecht werden. Man kann darum von ihm nicht die flüssige Lesbarkeit eines Unterhaltungsbuches erwarten. Dennoch bemüht sich der Verfasser - wohl auch mit dem Blick auf ausländische Leser - seine Darstellung so verständlich wie nur irgend möglich zu halten. Unterschiede im Schwierigkeitsgrad sind dabei nicht immer zu vermeiden. Manche Probleme moderner Politik lassen sich oft nur mit Hilfe längerer Satzkonstruktionen angemessen darlegen. (Vgl. S. 17 mit S. 192).

Hin und wieder finden sich Fremdwörter im Text, die vermeidbar gewesen wären. Warum muß die Wirtschaft 'prosperieren', wenn sie auch 'erstarken' oder 'sich erholen' kann (S. 248)? Können militärische Überlegungen die politischen nicht einfacher 'hintertreiben' oder ihnen 'in die Quere kommen' anstatt sie zu 'konterkarieren' (S. 217)? Einige kleinere Fehler gehen dagegen zu Lasten des Setzers, wenn z.B. 'in dem' (S. 96 u.) Zusammenschreibung verlangte oder 'im voraus' (S. 291) mit Kleinbuchstaben zu setzen gewesen wäre. Adam Rapacki konnte sich nicht schon seit 1933 in deutscher Kriegsgefangenschaft befinden haben (Anhang, S. 415). - Solche Kleinigkeiten mindern keinesfalls den Wert dieses ausgezeichneten Werkes.

Das Buch von Diether Raff kann dem Deutschunterricht in Südafrika deutlichen Nutzen bringen. Für Lehrer und Dozenten liefert es gute und zuverlässige Informationen, die auch den historischen Hintergrund literarischer Werke erhellen können. Auch Studenten und Schüler mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen können es verwenden.

Darüber hinaus ist dem Werk ein möglichst großer Leserkreis zu wünschen. Es weckt tatsächlich, wie der Umschlagtext verspricht, Verständnis für die deutsche Geschichte als Ganzes und für das Selbstverständnis der Deutschen in ihrer geschichtlich geprägten Eigenart - ein notwendiges und sehr empfehlenswertes Buch!

Eberhard Funcke

SÜDAFRIKANISCHER GERMANISTENVERBAND

12. Tagung des SAGV
Randse Afrikaanse Universitat, Johannesburg
2.-4. April 1986

Anreise am Mittwochvormittag, den 2. April. Beginn der Tagung am Nachmittag. Schluß der Tagung am Freitagspätnachmittag, den 4. April.

Es sind nicht nur die Mitglieder des SAGV sondern auch alle sonstigen Interessenten, insbesondere alle Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, zur Teilnahme eingeladen. Die südafrikanischen Germanistentagungen widmen neuerdings einen großen Teil ihres Programms speziell dem Fachbereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. Auf diese Weise soll der Kontakt zwischen der südafrikanischen Hochschulgermanistik und dem fremdsprachlichen Deutschunterricht an den Schulen Südafrikas enger gestaltet werden. Das Einbeziehen aller den fremdsprachlichen Deutschunterricht betreffenden Fragen in das Tagungsprogramm erhält erst dann seine volle Berechtigung, wenn jene, die diesen Unterricht letztlich tragen, die Lehrer nämlich, dieses Bemühen durch möglichst zahlreiche Teilnahme und Mitarbeit unterstützen.

Weitere Informationen und Programmeinheiten sind erhältlich beim SAGV-Sekretariat, z. Hd. Herrn W.E. Pasche, Dept. of German, University of Cape Town, 7700 Rondebosch: Tel. 021-698531 x 113.

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROV.	STD.	JAHR
			Altes und Neues aus der deutschen Prosa (Perskor)
	Tvl.	9	1985/86
Bergengruen			Der Teufel im Winterpalais (MacMillan)
	Natal	9	1987
Borchert			Selected Short Stories (Pergamon Press)
	Natal	9	1986
Brecht			Der kaukasische Kreidekreis (Suhrkamp)
	Natal	10	1987
Dürrenmatt			Die Physiker (Arche/MacMillan)
	Tvl.	10	1986/87
Dürrenmatt			Romulus der Große (Arche)
	Natal	10	1986
Echtermeyer			Deutsche Gedichte (Bagel)
Echtermeyer			Deutsche Gedichte (Bagel)
	Natal	9	1985/86/87
	Natal	10	1985/86/87
Gruhl			Liebe auf krummen Beinen (Rowohlt)
	Kap	9	1985
Hoerschelmann			Das Schriff Esperanza (Schöningh)
	Natal	9	1986
Horn/Krüger			Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)
	OVS	9	1985
Horn/Krüger			"
	OVS	10	1986
Horn/Krüger			"
	Tvl.	9	1985/86
Horn/Krüger			"
	Tvl.	10	1986/87/88
Kästner			Drei Männer im Schnee (Ullstein)
	Kap	10	1985
Kästner			Drei Männer im Schnee (Miller)
	OVS	10	1985
Kästner			Drei Männer im Schnee (Miller)
	OVS	9	1986
Kästner			Drei Männer im Schnee (Harrap/Van Schaiks)
	Tvl.	10	1987/88
Klier/Martin			Deutsche Erzählungen, Bd. 1 (Hueber)
	Natal	9	1985
Kußler (ed.)			Textbuch Lyrik (Hueber)
	Kap	9	1985
Kußler (ed.)			Textbuch Lyrik (Hueber)
	Kap	10	1985
Lenz			Das Wrack (Heinemann)
	OVS	10	1985/86/87
Meyer-Wehlack			Die Sonne des fremden Himmels (Klett)
	Natal	9	1987
			Moderne Erzähler, Bd. 17 (Schöningh)
	Natal	10	1987
Raabe			Stopfkuchen (Rowohlt)
	Natal	9	1985
Raabe			Die schwarze Galeere (Deutsche Volksbücher)
	Natal	10	1985
Sapper			Das erste Schuljahr (Gundert)
	OVS	9	1985
Senekal			Blumenlese deutscher Dichtung (Perskor)
	OVS	9	1986
Senekal			Blumenlese deutscher Dichtung (Perskor)
	OVS	10	1987

Smith (ed.)	Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	Kap	10	1985
Smith/Kramer	Zwischen Alpen und Nordsee (Afr. Pers. Boekhandel)	OVS	9	1985
Spoerl	Die Feuerzangenbowle (dtv)	Kap	9	1985
Storn	Der Schimmelreiter (Harrap)	Natal	10	1985
Trümpelmann	Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung (Van Schaik)	OVS	10	1985
Voegeli	Die wunderbare Lampe	OVS	10	1986
Von Delft (ed.)	Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert (H & R Academica)	Tvl.	10	1986/87
Von Delft (ed.)	"	Natal	10	1985/86
Weidlich	Der Knilch und sein Schwester- chen (Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg)	Natal	9	1985
Zuckmayer	Der Seelenbräu (Easy Readers, Stage D)	Kap	9	1985
Zweig	Sternstunden der Menschheit (Fischer)	Natal	10	1986
Zweig	Novellen (Easy Readers, Stage C)	Kap	9	1985