

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 18

Jahrgang 1987

Heft 1

INHALT

| | | |
|---|---|----|
| U. Plüddemann | BERTOLT BRECHT: TANNEN Interpretation in didaktischer Absicht und Unterrichtsvorschläge | 1 |
| R. Kußler | "Inhalt", "Kenntnis" und "Verständnis". Anmerkungen zur Prüfung der vorgeschriebenen Werke. | 18 |
| K. Menck | Übersetzung und Übersetzungsunterricht im Rahmen des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache an unseren Schulen. Gedanken zur Unterrichtspraxis. | 26 |
| Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke. | | 56 |

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 31. August 1987.

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

BERTOLT BRECHT : TANNEN

Interpretation in didaktischer Absicht und Unterrichtsvorschläge

Ulrich Plüddemann

TANNEN

**In der Frühe
Sind die Tannen kupfern.
So sah ich sie
Vor einem halben Jahrhundert
Vor zwei Weltkriegen
Mit jungen Augen.**

AUTOR, ERSCHEINUNGSWEISE

Autor - Bertolt Brecht, geb. 1898 in Augsburg, Dichter und Dramaturg, 1933-1947 in der Emigration (in der Schweiz und Dänemark, dann über Schweden, Finnland, die Sowjetunion nach Kalifornien), seit 1948 in Ost-Berlin, DDR; dort Regisseur des von ihm zusammen mit seiner Frau Helene Weigel gegründeten "Berliner Ensemble". Brecht schrieb gesellschaftskritische Gedichte, Songs, Lehrstücke und sozialistisch-kritische Dramen (z.B. "Mutter Courage und ihre Kinder").

Erscheinungsweise - Das Gedicht "Tannen" gehört zu den 1953 entstandenen "Buckower Elegien". Ausgabe: Bertolt Brecht, Gedichte VII, Suhrkamp, Frankfurt 1964. Hier in: R. Kusler (Hrsg.), Textbuch Lyrik, Hueber, München 1978, S.43.

VORBEMERKUNG

Das Folgende versteht sich als eine Interpretation in didaktischer Absicht und mit Didaktisierungsvorschlägen für den Lehrer.

Ausgegangen wird von einem ersten, vorläufigen Verständnis des Textes, wie es sich nach dem ersten oder zweiten Lesen spontan bzw. nach nur kurzem Überlegen bildet. Dieses Verständnis wird in einer Paraphrase bzw. in der Form einer Konkretisation objektiviert.

Das erste Verständnis wird korrigiert und vertieft durch die Berücksichtigung der Formelemente des Textes - gegebenenfalls ergänzt durch textexterne Informationen - und die Bestimmung ihres Beitrags zur Gesamtbedeutung des Textes. In diesem Arbeitsschritt geht man von der Analyse einzelner sprachlicher Elemente aus, die man dann in den zunächst tentativen, aber schrittweise präziser faßbar werdenden semantischen Gesamtzusammenhang des Textes einordnet. Die Darstellungsweise ist beschreibend und logisch argumentativ. Die Schlüsselfragen, die an jedes sprachliche Element zu stellen sind, lauten: "Wie verstehst du das?" und: "Woraufhin kannst du das sagen?" Entscheidend ist - aus hermeneutischen, d.h. "verstehenswissenschaftlichen", wie aus didaktischen Gründen - die Offenlegung des Verstehensprozesses. Denn nur wenn der Adressat - immer verstanden als skeptischer Leser, der den literarischen Text anders versteht als man selber - diesen Prozeß beobachten und kontrollieren kann, wird er sich überzeugen lassen. Und nur wenn der Schüler die Verstehensschritte mitmachen kann und lernt, seinen eigenen Verstehensprozeß zu beobachten, kann er zu einem selbständigen und sinnvollen Umgang mit Literatur gebracht werden. Diesen Arbeitsschritt und sein Ergebnis nennt man Interpretation. Das Ziel der Interpretation ist die Formulierung und Begründung eines Textverständnisses, das andere überzeugt und dadurch intersubjektive Gültigkeit erlangt.¹

Diese Arbeit hat also zunächst das Ziel einer verstehensmäßig nachvollziehbaren und kontrollierbaren Interpretation des Brechtschen Gedichts.

Sie begreift sich ferner als ein Beitrag zum Thema der Integration von Sprach- und Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe. Kußler und Rode gehen mit ihren nützlichen Anregungen zu dieser Frage nicht weit genug.² Den Begriff "Thema" verwenden sie im engeren Sinn als "Gegenstandsbereich", während sein Gebrauch im weiteren Sinn als "Ausageintention" bzw. "Textmeinung" hermeneutisch befriedigender und didaktisch sinnvoller wäre. Es kann nicht nur darum gehen, Gedichte bestimmten Sachgebieten zuzuordnen und sprachliche Übungen dazu zu erstellen. Integration von Sprach- und Literaturunterricht müßte sinnvollerweise zum Ziel haben, daß die sprachliche Arbeit der Erschließung der Textbedeutung und der Befähigung des Schülers zur Mitteilung des von ihm verstandenen Sinns - je nach Zielsetzung auch zur Auseinandersetzung damit - unmittelbar zugeordnet wird.³

DAS ERSTE VERSTÄNDNIS

Um einen Ansatzpunkt für die Erschließung der Textbedeutung zu gewinnen, ist es wichtig, daß der Leser/Schüler sein erstes Textverständnis in Worte faßt. Dies kann in zweierlei Weise geschehen. In der Form der Paraphrase, die sich eng an ihre Vorlage anlehnt, wird der Gedichtstext mit anderen, d.h. "einfacheren", dem Schüler verständlicheren Worten umschrieben, wobei die Umschreibung durchaus länger werden kann als der Primärtext. In einer Konkretisation artikuliert der Leser frei, wie er den Text verstanden hat. In beiden Fällen handelt es sich um - verschieden starke - individuelle Realisationen des Textsinns. Daher gebe ich für jede Form mindestens zwei Beispiele (teilweise originale Studentearbeiten):

Paraphrasen

1. Morgens früh im Licht der ersten Sonnenstrahlen sehen die Tannen am Rand des Tannenwalds kupferfarben aus. So jedenfalls sah ich sie damals vor 1914, als ich noch jung war.
2. Früh morgens bei Sonnenaufgang glänzen die Tannen wie Kupfer. Ich kann das behaupten, weil ich in meiner Jugend auf dem Lande gelebt und es oft mit eigenen Augen gesehen habe.

Konkretisationen

1. Der alternde, jetzt vermutlich in der Stadt lebende Dichter erinnert sich an seine Jugend auf dem Lande, besonders an den schönen Anblick der Tannen morgens kurz nach Sonnenaufgang.
2. Als der Dichter jung war, sah er Deutschland als schön an. Aber nun ist er alt geworden und sieht nicht mehr mit "jungen Augen". Nun sieht er die Probleme und das Elend, die durch den Krieg gekommen sind.
3. Vor zwei Weltkriegen war die Welt ein besserer Platz um in zu wohnen (zum Wohnen). "Kupfern" war (ist) eine warme braune Farbe, das Wort drückt ein Gefühl von Warmheit (Wärme) aus. Die Warmheit (Wärme) des Lebens war (ist) verloren. Alles ist nun kalt. Da sind keine Gefühle mehr.
4. Im Paradies freut sich der Mensch an der Schönheit der Natur. Der Mensch ist aber wegen seiner Sünde aus dem Paradies vertrieben. Zum Fluch seines Erdendaseins gehört, daß er unfähig geworden ist, das Schöne wahrzunehmen.

INTERPRETATION

Wir unterscheiden praktischerweise **Textbedeutung** (d.h. was IN dem Text mitgeteilt ist) und **Textsinn** (d.h. was MIT dem Text gesagt ist, das Warum und Wozu des Textes). Bei dem ersten Schritt beschränkt sich der Blick so weit wie möglich auf textinterne Elemente. Bei der Frage nach dem Textsinn müssen textexterne Faktoren, vor allem solche, die Autor und Leser betreffen, mit berücksichtigt werden. Textbedeutung und Textsinn fassen wir zusammen in dem Begriff **Textmeinung**.

Erster Schritt: Die Erschließung der Textbedeutung

1. Zum Titel

Das Gedicht "Tannen" gehört zu dem Zyklus der "Buckower Elegien". Buckow ist ein Dorf, ca. 50 km östlich von Berlin gelegen. Unter dem Begriff Elegie versteht man, nach Wilpert, "eine wehmutvolle, klagend-entsagende subjektive Gefühlslyrik". Der Leser erwartet demnach vermutlich ein wehmutvolles Lied mit einem ländlichen Motiv (z.B. Schönheit der Natur).

Der Titel "Tannen" trifft bei dem zeitgenössischen deutschen Leser - diese textexternen kulturellen Kenntnisse sind wichtig - auf einen Erwartungshorizont, der mindestens folgende erkennbare Punkte einschließt:

- (a) die Tannen- und anderen Wälder als Erholungsgebiete (z.B. im Harz, Schwarzwald, in der Mark Brandenburg usw.)
- (b) den Tannenbaum als Weihnachtslied "O Tannenbaum, o Tannenbaum" (Text im Anhang).

Gemeinsam ist diesen Punkten das Element des Bekannten, Vertrauten. Naturerlebnis, Wald und Weihnachten - das sind traditionelle Kulturgüter, von denen sich "die Deutschen" weitgehend emotional angesprochen fühlen.

2. Zur Sprechsituation

Der Dichter tritt als ein Ich-Sprecher auf, der von der Gegenwart und von einem viel früheren Zeitpunkt in seinem Leben spricht. Ein Hörer ist im Gedicht nicht angesprochen, obwohl der gedruckte Text natürlich einen oder viele Leser oder Hörer impliziert.

3. Zum Aufbau

Das Gedicht weist sechs Zeilen ungleicher Länge auf und ist ungereimt. Es hat nur zwei Sätze, einer zwei, der andere vier Zeilen lang. Die Sätze sind einfache Aussagesätze. Der erste Satz macht durch das Präsens des Verbs ("sind") eine allgemeingültige Aussage. Der zweite Satz bezieht sich - durch

das Präteritum des Verbs ("sah"), durch die beiden adverbialen Zeitbestimmungen ("vor...") sowie durch die natürliche menschliche Lebensdauer des Ich-Sprechers - auf eine relativ kurze Zeit in der Vergangenheit.

4. Zum Subjekt

Im ersten Satz sind die "Tannen" das Subjekt. Im zweiten Satz werden "sie" aber zum Objekt. Der Satz "So sah ich sie" heißt daher NICHT: "DIE TANNEN sahen damals so aus", SONDERN: "ICH sah die Tannen damals so", denn das Subjekt des Satzes ist entscheidend, es macht das Ich zum Handelnden. Das heißt weiter: Nicht die Tannen haben sich verändert, sondern der Ich-Sprecher, er sieht jetzt anders als früher.

Das Thema. Die Interpretation des Subjekts und Objekts des zweiten Satzes hat uns auf das eigentliche Thema des Gedichts gebracht. Entgegen der Erwartung, die der Titel "Tannen" in uns erzeugt hat, bilden die Tannen offenbar nicht das Thema des Gedichts, d.h. das, "wovon das Gedicht handelt". Das Thema ist DIE VERÄNDERTE SICHT DES ICH-SPRECHERS. Die Tannen sind nur der Gegenstand, an dem der Sprecher sich seiner eigenen Veränderung bewusst wird: Als er jung war, sahen ihm die Tannen kupfern aus, jetzt sieht er dieselben Tannen anders.

In logischem Anschluß an die obige Feststellung ergibt sich die Frage: Wodurch hat sich der Ich-Sprecher verändert?

5. Zu den Zeitangaben

Das Gedicht nennt nur zwei Dinge, die die Perspektive des Ich-Sprechers beeinflussen haben können. Sie sind enthalten in den beiden adverbialen Zeitbestimmungen: Erstens ist er ein halbes Jahrhundert älter geworden, und zweitens hat er zwei Weltkriege erlebt.

Der erste Faktor, das Älterwerden, könnte als eine "natürliche" Entwicklung verstanden werden und bedeuten: Wenn man jung ist, hat man noch ein Auge für die besonderen Farbtöne in der Natur, für ihre eigentümlichen Reize und ihre Schönheit; im Alter ist man nicht mehr so schwärmerisch und interessiert sich für andere Dinge. - Oder: "Vor einem halben Jahrhundert" könnte auch nur eine für ein Menschenleben sehr lange Zeit heißen, in der viel geschehen ist und man sich verändert hat.

Erst der zweite Faktor, die beiden Weltkriege, präzisiert den Grund der Veränderung des Sprechers: Nicht das Älterwerden allein hat ihn verändert; was seinen Blick so gewandelt hat, sind vor allem die beiden Weltkriege, die er erlebt hat - sofern man die Weltkriege konnotiert mit dem, was sie histo-

risch für die meisten Menschen bedeuteten: mit Schrecken, Entbehrungen, Leiden, Zerstörungen, Tod und allem, was dies im einzelnen beinhaltet haben mag.

Mit anderen Worten: Der junge, d.h. naive, unschuldige Blick für die Schönheit der Natur ist dem Sprecher durch alles, was er in (zwischen und nach) den zwei Weltkriegen erlebt und erfahren hat, verlorengegangen. Nach all dem Schrecklichen und Bösen kann er die Natur nicht mehr rein ästhetisch betrachten.

6. Zum nüchternen Ton

Das Gedicht ist stilistisch gekennzeichnet durch seinen nüchternen Ton (z.B. in der Wahl des Verbs "sind" statt etwa "leuchten") und formal durch seine Schmucklosigkeit (z.B. Reimlosigkeit, unregelmäßige rhythmische Gliederung). Diese Mittel haben auch inhaltliche Bedeutung, indem sie zeigen, daß das Verhältnis des Dichters zur Natur kein gefühlsmäßiges, emotionales mehr ist, wie es vielleicht früher einmal war (z.B. in einem Lied wie "O Tannenbaum, o Tannenbaum"), sondern ein nüchternes und rationales. - Mit diesem Ton wird ferner die Erwartungshaltung des Lesers verfremdet, der aufgrund der Signalwörter "Elegie" und "Tannen" sich auf ein gefühlvolles Naturgedicht eingestellt hat.

Die Textbedeutung. Wenn wir die bisherigen Ergebnisse zusammenfassen und verallgemeinern bzw. abstrahieren, haben wir die Textbedeutung festgestellt, d.h. das, was IN dem Text gesagt ist.

Wir gehen davon aus, daß die adverbiale Zeitbestimmung "In der Frühe" nicht nur auf den Tagesbeginn, sondern auch auf den Lebensanfang verweist. Die veränderte Perspektive, der Verlust des Blicks für die Schönheit der Natur entspricht von daher einem Verlust an jugendlicher Unschuld und Naivität. Mit dem Blick für die Schönheit der Natur ist m.E. weiter allgemein ein ästhetisches Verhältnis zur Welt zu verstehen. Der Ich-Sprecher meint demnach offenbar, daß er die Welt nicht mehr wie früher in ästhetischer Weise betrachtet, bzw. betrachten kann, und keinen unmittelbaren emotionalen Zugang zu ihr hat. Allerdings gibt er keinen Hinweis darauf, worin seine neue Perspektive besteht, sondern entläßt den Leser mit der Frage, was für eine neue Perspektive er wohl meint, bzw. was für andere Perspektiven es wohl geben könnte.

Zweiter Schritt: Die Realisierung des Textsinns

Der Begriff Textsinn verweist auf das, was MIT dem Text gesagt sein soll, auf das WARUM und WOZU des Textes. Wir müssen also fragen: WARUM hat Brecht wohl dieses Gedicht geschrieben? Was wollte er DAMIT wohl sagen? Was hat er wohl damit BEZWECKT? Diese Fragen lassen sich nicht textintern beantworten. Wir brauchen dazu weitere, textexterne Informationen.

(a) Allgemeiner kultureller Kontext. Brechts Gedicht setzt eine Auffassung voraus, nach der Gedichte zur Literatur gehören und Kunst und Literatur vor allem die Aufgabe haben, schön und erhebend zu sein. Es setzt ferner voraus, daß diese Kunstauffassung sich mit einer ästhetisierenden und gefühlsbestimmten Lebensauffassung verbindet, die sich für alles interessiert, was sie schön und erhebend findet, bzw. die alle Dinge vor allem unter der Perspektive betrachtet, ob oder inwiefern sie schön und erhebend sind. Mit diesem Gedicht wird diese ganze ästhetisierende Kunst- und Lebensauffassung in Frage gestellt. Aufgrund der Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheint sie dem Dichter als naiv und überholt, und sie ist ihm unglaubwürdig geworden. Denn Unschuld und eine ästhetisierende Lebensauffassung haben zwei Weltkriege nicht verhindern und werden auch weitere Kriege nicht abwenden können. (Daß der Dichter nicht nur an den Ersten und Zweiten Weltkrieg denkt, sondern auch weitere Kriege für möglich hält, zeigt das Fehlen des bestimmten Artikels in Zeile 5.) Mit diesem Gedicht sagt der Dichter also etwas über die Aufgabe der Poesie. Diese könne nicht mehr darin bestehen zu zeigen, wie schön das Leben und die Welt sind bzw. sein können, und es dem Betrachter zu ermöglichen, rein gefühlsmäßig darauf zu reagieren.

(b) Literaturgeschichtlicher Kontext. Das Gedicht entläßt den Leser mit zwei Fragen, zu denen er die Antworten nicht im Text selbst findet. Das Gedicht stellt es durch seinen offenen Schluß jedem Leser frei, zu entscheiden, welche Alternativen er für richtig hält. Schriftsteller seit Brecht haben auch durchaus verschiedene Antworten auf die Fragen gegeben. Die Antworten, die Brecht wahrscheinlich hervorrufen wollte, lassen sich aus einer allgemeinen Kenntnis seines Werks, wie es z.B. in literarischen Nachschlagewerken nachzulesen ist, ergänzen (siehe oben: Autor und Erscheinungsweise):
- Brecht meint mit der neuen Perspektive eine gesellschaftskritische Einstellung zur Welt.

- Daraus leitet er auch die Aufgabe der Poesie ab: sie soll (i) die Gesellschaft kritisch durchleuchten und (ii) den Leser dazu bewegen, sie zu verändern.

Zu dieser Motivierung des Lesers trägt das Gedicht insofern bei, als es die traditionelle ästhetisierende Lebensauffassung in Frage stellt und die gefühlsmäßige Identifizierung mit der Natur und der Kunst durch Verfremdung verhindert.

Dritter Schritt: Zusammenfassung der Textbedeutung und des Textsinns zur Textmeinung

Mit diesem Gedicht distanziert sich Brecht, wie mit anderen Äußerungen und Texten, von der Tradition der gefühlvollen und ästhetisierenden Naturlyrik. Damit übt er indirekt Kritik an der Flucht in die Natur und die Kunst - und an der damit verbundenen unpolitischen Haltung. Als Beleg für diese Deutung zitiere ich folgende Verse aus dem Gedicht "An die Nachgeborenen":

Was sind das für Zeiten, wo
Ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist,
Weil es ein Schweigen über so viele Untaten einschließt.⁴

Eine ästhetisierende Naturbetrachtung und die dadurch geförderte naive ästhetische und scheinbar natürliche Lebensauffassung sind ihm auf Grund der Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unglaublich geworden. Mit ihnen kann man - nach diesem Gedicht - die Probleme unsere Zeit und Welt nicht lösen.

DIDAKTISIERUNG

Ich habe meine Interpretation des Gedichts vorangestellt. Darin habe ich mein Verständnis nicht nur formuliert, sondern habe die schrittweise Entwicklung dieses Verständnisses dargestellt, am Text belegt und argumentativ begründet - und Sie hoffentlich überzeugen können, obwohl grundsätzlich gilt, daß keine Interpretation beanspruchen kann, das letzte Wort zu einem Text zu sein.

Für den Lehrer ist es wichtig, sich über sein Verständnis eines Gedichts klar zu werden, das er im Unterricht behandeln will; er braucht diese Klarheit als Grundlage für seine Didaktisierung. Andererseits darf er seinen Schülern sein Verständnis nicht einfach servieren. Er hat ja die Aufgabe, sie zur Eigenaktivität anzuregen und anzuleiten. Er muß sie dazu führen,

selbst einen Sinn im Text zu finden, ihr Verständnis des Textes zu artikulieren und es zu begründen - und sich gegebenenfalls mit der Textmeinung auseinanderzusetzen. Sie sollen mit anderen Worten zum selbständigen Umgang mit Texten befähigt werden. Nur so kann ich die Bedeutung des kommunikativen Ansatzes des neuen Lehrplans für den Literaturunterricht verstehen: der Lernende soll mit anderen über die Gedichte, d.h. über sein und ihr Verständnis der Gedichte, sinnvoll und angemessen reden können.⁵

Die folgenden Übungen (und Lösungsmöglichkeiten) verfolgen das doppelte Ziel der Hilfe zu reflektierter Textrezeption und der Anleitung zu entsprechender sprachlicher Produktion.

1. Fragen zur Vorentlastung

- 1.1 Formal. Was versteht man unter einer Elegie? Was bedeutet das Wort elegisch?
- 1.2 Geographisch. Was für ein Ort ist Buckow? Wo liegt Buckow? Was sind die Hauptmerkmale der Landschaft um Buckow?
- 1.3 Historisch. Von wann bis wann dauerten der Erste und der Zweite Weltkrieg?
- 1.4 Biographisch. Wann ist der Dichter geboren? Wie alt war er, (a) als der Erste Weltkrieg ausbrach und (b) als er das Gedicht schrieb?

2. Zum ersten Verständnis

Wie verstehst du das Gedicht? Lies es aufmerksam durch und notiere DEIN erstes Verständnis -

- entweder frei in der Form einer Konkretisation (du darfst, wenn nötig, eine Landessprache zu Hilfe nehmen)
- oder als Paraphrase, d.h. indem du den Gedichtstext mit eigenen Worten erklärend wiedergibst.

(Lösungsmöglichkeiten: siehe oben Abschnitt "Das erste Verständnis").

3. Zu grammatischen Phänomenen

3.1 Zur Syntax

- (a) Welche Satzarten gibt es? Wenn nötig, sieh in der Referenzgrammatik nach.
(Hauptsätze: Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz, Ausrufesatz)
- (b) Welche Satzart kommt in dem Gedicht vor?

- (c) Mit welchem grammatischen Fachausdruck bezeichnet man die Wortgruppe "In der Frühe"? Mit welchem Fragewort fragt man danach? Enthält das Gedicht noch andere Wortgruppen gleicher Art? Wenn ja, welche?

3.2 Zu den Funktionen des Präsens

Gib bei jedem der nachstehenden Sätze an, was sie bezeichnen:

- einen gegenwärtig ablaufenden Vorgang
- einen zukünftigen Vorgang
- einen sich wiederholenden Vorgang (wie oft bzw. in welchen Abständen wiederholt er sich?)
- einen andauernden Zustand (wie lange dauert er an?)

In welchen Fällen, kann man sagen, bezeichnet das Präsens etwas Allgemeingültiges?

Die Welt ist rund.
 Da kommt der Lehrer!
 Peter ist nicht müde.
 Seewasser ist salzig.
 Morgens geht die Sonne auf.
 Das Essen ist warm.
 Im Frühling erwacht die Natur.
 Die Nachricht ist aktuell.
 Sie ist intelligent.
 Nächste Woche beginnen die Examen.

Zusatzaufgabe: Adverbien der Wiederholung

Setze folgende Adverbien in eine logische Reihenfolge:

oft, nie, selten, immer, gelegentlich, meistens, manchmal.

4. Konnotationen

Wörter haben die Möglichkeit, etwas direkt zu bezeichnen (d.h. zu denotieren) und gleichzeitig anderes indirekt mitzubezeichnen (zu konnotieren). Die Sprache der Dichtung nutzt diese Möglichkeit besonders aus.⁶

- (a) Welche Konnotata haben die folgenden Wörter? Wieviele fallen euch ein? Tragt in der Klasse eine möglichst umfassende Liste zusammen. Laßt eure Phantasie schweifen, und vergesst auch nicht, das Wörterbuch zu Hilfe zu nehmen.

Zusatzaufgabe: Ordnet die Konnotata unter sinnvolle Oberbegriffe.

- (b) In einem Text werden jeweils nur einige Konnotata eines Wortes aktualisiert. Unterstreicht diejenigen, die in den Bedeutungszusammenhang dieses Gedichts passen. Die anderen sind Bedeutungspotentiale, die in anderen Kontexten realisiert werden können.⁷

4.1 Tannen

Konnotata beispielsweise: Stamm, Äste, Nadeln, Tannenzapfen; Zeder, Blautanne, Edeltanne, Kiefer; Weihnachtsbaum; schlank, groß, grün, schwarz wenn naß, weiß wenn verschneit, harzig; in Wäldern wachsend, vom sauren Regen bedroht usw.

4.2 kupfern

Denotation: aus Kupfer gemacht, wie Kupfer aussehend

Konnotata beispielsweise: Kupferbergwerk, Kupfergewinnung, Kupferpreis, Kupferblech, Kupferdraht, Kupferrohr, Kupfergefäß, Kupfermünze, Schmuck aus Kupfer; etwas Braunes, Grünes, Warmes, Mattes, Glänzendes, Schönes, Goldenes, Weiches usw.

4.3 Krieg

Konnotata beispielsweise: Nationalgefühl, Vaterlandsehre, Kampf für die gerechte Sache, Paraden, Militärmusik, Heldentum, Orden, Propaganda; Soldaten, Gewehre, Kanonen, Flugzeuge, Raketen, Schiffe, Panzer, Munition; Angst, Grausamkeit, Brutalität, Mißtrauen, Schuld, Heimlichkeit, Gleichgültigkeit, Tränen; Hunger, Kälte, Durst, Verwundung, Tod, Verfolgung, Flucht, Gefangenschaft, Erniedrigung, Vergewaltigung, Tod, Beerdigung, Trauer usw.

4.4 jung

Beispiele: klein, schwach, gesund, vollkommen, unerfahren, ungeschickt, unschuldig, wehrlos, abhängig, hilfsbedürftig, anhänglich, spielerisch, stauend, lästig, lärmend, zänkisch, niedlich, lebendig, Windeln, Geschrei, Eifersucht, Mühe usw.

4.5 In der Frühe

Worauf kann sich die adverbiale Zeitbestimmung "In der Frühe" beziehen außer auf den Anfang des Tages?

Antworten etwa:

- auf den Anfang des Lebens, d.h. früh im Leben eines Menschen, auf die Kindheit oder Jugend
- auf den Anfang des Jahres, d.h. das Frühjahr oder den Frühling
- auf den Anfang der Welt bzw. der Menschheitsgeschichte, d.h. auf einen früheren (paradiesischen oder unverdorbenen) Zustand.

Prüfe jede Bedeutung darauf hin, ob sie in dein vorhandenes Verständnis des Sinnzusammenhangs des Gedichts hineinpaßt oder ob sie so hineinpaßt, daß dabei ein neuer (allgemeinerer) Textsinn erkennbar wird.

5. Abstraktionsübung

In welche größeren Einheiten läßt sich das Wort Tannen stellen? Ordne diese Einheiten hierarchisch.

Antwort etwa: Bäume, Wald, Vegetation, organisches Leben, Natur, Schöpfung.

6. Gespräch über eigenes Verständnis des Textes.⁸

Frage

Warum sieht der Sprecher die Tannen nicht mehr so wie früher in seiner Jugend? Formuliere Vermutungen als Aussagen oder als Fragen in der Er-Form oder in der Ich-Form.

Redemittel und mögliche Lösungen

In der Er-Form:

Vielleicht steht er jetzt zu spät auf.

Steht er jetzt nicht vielleicht zu spät auf?

Womöglich geht er jetzt nicht mehr dort spazieren.

Möglicherweise ...

Vielleicht ist er in die Stadt gezogen.

Es könnte sein, daß die Tannen nicht mehr da sind.

Könnte es nicht sein, daß er im Krieg blind geworden ist?

Wäre es nicht möglich, daß er sich nicht mehr für die Schönheit der Tannen interessiert?

Es ist denkbar, daß ...

Ich kann mir vorstellen, daß er sich nur noch nostalgisch an seine Jugend erinnert, wie es im Alter so üblich sein soll.

In der Ich-Form:

"Wer so viel Schreckliches erlebt und durchgemacht hat wie ich und meine Generation, der ist so erfüllt von der Frage, wie man in Zukunft etwas Derartiges verhindern kann, daß man sich mehr für die Gesellschaft und die Politik interessiert als für die Schönheit der Natur. Das heißt aber nicht, daß man den Blick für solche Schönheit verloren hat!"

7. Lückentext

TANNEN

In der

Sind die Tannen

So ich sie

Vor einem halben

Vor zwei

Mit Augen.

8. Meinungsaustausch über Gedichtverständnis

Ziel: Eigenes Verständnis, bzw. Ablehnung einer abweichenden Deutung, begründen

- durch Bezugnahme auf den Text

- und durch logisches Argumentieren.

Aufgabe 1: "Mit eigenen Augen"

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Man hat in einer neu entdeckten Handschrift Brechts die letzte Zeile des Gedichts in folgender Fassung gefunden: "Mit eigenen Augen". Sie finden diesen Wortlaut interessant und erklären Ihren Mitschülern die Gründe. Versuchen Sie dabei zu zeigen, daß der Text - so verstanden - durchaus eine überzeugende Gesamtbedeutung aufweist.

Lösungsmöglichkeit

Ich finde, Brecht will in diesem Gedicht dem Stadtmenschen klarmachen, wie schön es auf dem Lande ist.

Ihr kennt doch den Ausdruck: "Ich habe das mit eigenen Augen gesehen." Mit diesen Worten bekräftigt man eine Behauptung, die jemand anderes nicht glauben will.

In diesem Gedicht steht im ersten Satz eine Beschreibung von Tannen zu einer bestimmten Tageszeit. Die Beschreibung hat die Form einer allgemeingültigen Aussage: "In der Frühe / SIND die Tannen kupfern", d.h. sie leuchten so schön wie Kupfer, daß sie sozusagen aus Kupfer gemacht sind. Das ist sehr stark ausgedrückt. Doch fürchtet der Ich-Sprecher, daß ihm seine Hörer nicht glauben. Deswegen verstärkt er seine Behauptung, indem er betont, daß er die Tannen mit eigenen Augen so gesehen hat.

Auch die anderen Teile des Gedichts passen in diesen Rahmen. "In der Frühe" steht für die Tageszeit des frühen Morgens kurz nach Sonnenaufgang, und "sind" heißt soviel wie "sehen aus". Die beiden adverbialen Zeitbestimmungen

bedeuten "vor langer Zeit" und zeigen, das das Gedicht biographisch zu verstehen ist, weil sie sich auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und damit auf die Lebenszeit des Dichters beziehen.

Aufgabe 2: "In der Frühe"

Sie sind mit der Gesamtbedeutung des Gedichts, wie sie sich aus der Variante "Mit eigenen Augen" ergibt, nicht zufrieden. Sie finden das Gedicht reichhaltiger und sinnvoller, wenn man annimmt, das die Fassung mit dem Attribut "jung" die spätere und deshalb eigentliche ist. Begründen Sie Ihre Meinung anhand der ersten Zeile "In der Frühe"!

Lösungsmöglichkeit

In der Interpretation, die die Variante "Mit eigenen Augen" für richtig hält, bedeutet "In der Frühe" - wie der Kommilitone sagt - soviel wie "die Tageszeit des frühen Morgens kurz nach Sonnenaufgang".

Wenn man aber von dem Wortlaut "Mit jungen Augen" ausgeht, bezieht sich "In der Frühe" nicht nur auf die Morgenstunde als den Anfang des Tages, sondern auch auf die Jugendjahre als die Frühphase des Menschenlebens. Mit der Jugend konnotiert man im allgemeinen Unerfahrenheit, Unschuld und eine Vorstellung von etwas wie "unverdorbene Natürlichkeit". Deshalb kann man sagen, das "In der Frühe" in diesem Gedicht dreierlei bedeutet:

1. den Tagesanfang
2. die Jugendzeit des Menschen
3. einen Zustand der Unschuld oder unverdorbenen Natürlichkeit im allgemeinen, d.h. auch bei Erwachsenen

Die ebenfalls möglichen Bedeutungen

- am Anfang des Jahres, d.h. im Frühjahr / Frühling und
- am Anfang der Welt

scheiden hier aus, weil sie durch keine andere Textstelle hervorgerufen bzw. aktualisiert werden.

Wenn man die Bedeutung von "In der Frühe" ganz auf die Tageszeit festlegt, reduziert man sie auf die erste Möglichkeit, und die Bedeutungen 2 und 3 gehen verloren. Damit geht aber auch die ganze "tiefere" Bedeutung des Gedichts - all das, was sich auf den Menschen und auf seine Perspektive, seinen Blick, eine Ansicht der Natur, der Welt und des Lebens bezieht - verloren. Und gerade das ist mir das Wertvollste an dem Gedicht.

ANHANG

○ Tannenbaum

Worte: J. A. Zarnecki und E. Amsharov
Weiter vollständig etwa um 1800

1. O Tan-nen-baum, o Tan-nen-baum, wie treu sind dei-ne Blät-ter! Du
2. O Tan-nen-baum, o Tan-nen-baum, du kannst mir sehr ge-fal-len! Wie

grüsst nicht nur zur Som-mer-zeit, nein auch im Win-ter, wenn es schneit.
oft hat nicht zur Weih-nachts-zeit ein Baum von dir mich hoch er-freut!

Tan-nen-baum, o Tan-nen-baum, wie treu sind dei-ne Blät-ter.
Tan-nen-baum, o Tan-nen-baum, du kannst mir sehr ge-fal-len.

Das kleine Liederkarussell. Alte und neue Kinderlieder. Ausgewählt u. hrsg. von Juliane Metzger. - Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein 1967 (Ullstein Buch Nr. 2700), S.133.

ANMERKUNGEN

- 1 Zum hermeneutischen Ansatz vgl. ausführlicher Weimar, Klaus: Enzyklopädie der Literaturwissenschaft. München: Francke 1980 (UTB 1034), S. 163-231, bes. S. 175-188.
- 2 Kußler, Rainer / Rode, Rudolf: Anregungen zur Planung, Durchführung und Prüfung der Gedichtbehandlung nach dem neuen Lehrplan. - Deutschunterricht in Südafrika 16 (1985) H.1, S. 52-64.
- 3 Kußler und Rode ordnen die Gedichtbehandlung mit ihrem integrativen Ansatz dem Sprachunterricht praktisch unter, weil nicht klar ist, WIE die zum "Erkennen sprachlicher Phänomene" vorgeschlagenen Übungen der "Beantwortung von Fragen zum Inhalt" (S.53) und der Erschließung des Textsinns dienen sollen. Löschmann/Schröder fordern dagegen m.E. zu Recht, daß "die Arbeit an sprachlichen Mitteln in literarischen Texten" "der Interpretation des Textes untergeordnet werden" müsse (S.23). Gibt man das Primat des Textverstehens preis, läuft man Gefahr, die literarischen Texte "zum Stofflieferanten für die Landeskunde oder zur Vorlage für formale Sprachübungen" zu degradieren (S.44).
Löschmann, Martin / Schröder, Gisela: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie 1984 (Reihe: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer).
- 4 Vgl. dazu Fingerhut, Karlheinz und Margret (Hrsg.): Naturlyrik. Ein Arbeitsbuch. Für die Schule hrsg. von ... Begleitheft für den Lehrer. Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg 1985, S.137. Das Gedicht "Tannen" würde in die Reihe "Poetologische Gedichte zur Naturlyrik", S. 135-141, passen.
- 5 Der Lehrplan von 1985 befindet sich durch sein Festhalten an der Formel "Kenntnis und Verständnis des Inhalts" als Prüfungsanforderungen für die literarischen Texte zu seinem eigenen kommunikativen Ansatz im Widerspruch. Die Entwicklung der Fähigkeit zum Meinungsaustausch über literarische Texte müßte eine hohe Priorität haben und im Lehrplan ausdrücklich gefordert werden. Über den Wert dieses Lernziels sind sich Literaturdidaktiker verschiedener Richtung grundsätzlich einig. Beispiele:
 - (a) Köhnke weist darauf hin, daß es manchmal wichtig sei, den Inhalt von Gedichten "zu überdenken". - Deutschunterricht in Südafrika 16 (1985) H.1, S.5
 - (b) Kast setzt, im Anschluß an Malte Dahrendorf, "Umgang mit Texten" als Lernziel und versteht den Schüler als "aktives Subjekt". Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt 1985, S.39.
 - (c) Löschmann/Schröder zeigen an einem Beispiel, "wie Jugendliche (...) in der Alltagskommunikation mit Literatur umgehen. Zwar wird auf das Gedicht (...) eng Bezug genommen, aber es wird dabei kaum reproduziert. Die eigene Sprachproduktion dominiert. Vielfältige Assoziationen tauchen auf, eigene Erfahrungen werden ins Spiel gebracht, Widerspruch angemeldet, Schlussfolgerungen gezogen" (Das., S.21). Sie weisen auf die Notwendigkeit hin, literarische Texte u.a. deswegen als Sprechanzug zu nehmen, weil "nach der Akzeptabilität der Sinndeutungen gefragt wird und gefragt werden muß" (S.57).
- 6 Zum Begriff Konnotation vgl. Link, Jürgen: Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. 2., überarb. u. erg. Auflage. München: Fink 1979 (UTB 305), S. 41-45.
- 7 Zur Bedeutung der Konnotationen für die Interpretation vgl. etwa Löschmann / Schröder (die den Begriff allerdings weiter fassen als Link): "Aus den verschiedensten Konnotationen sind die verschlüsselten Informationen zu gewinnen, die Leerstellen auszufüllen. Erst dieses Erschließen ermöglicht das Erfassen des eigentlichen, des tieferen Sinns." (Das., S.28)
- 8 Das Lernziel Befähigung zum Meinungsaustausch bzw. zum Umgang mit Literatur verlangt die Bereitstellung der dazu erforderlichen Redemittel und eine starke Weiterentwicklung entsprechender Übungen. Die Übungen 6 und 8 sind erste Versuche in dieser Richtung. Sie bewegen sich zwar noch

überwiegend im Rahmen der Interpretationsmethode, möchten aber zur Diskussion über die Frage anregen, welche verstehensmäßigen und sprachlichen Leistungen dieses Lernziel dem Schüler konkret abverlangt und inwiefern die gewünschten Fähigkeiten lehrbar und das heißt auch zumutbar sind - wobei wir davon ausgehen, daß sie auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und unter den hiesigen Bedingungen lehr- bzw. lernbar sein müssen.

"Inhalt", "Kenntnis" und "Verständnis".

Anmerkungen zur Prüfung der vorgeschriebenen Werke.

Rainer Kußler

Einem unvoreingenommenen Betrachter müssen die neuen DaF-Lehrpläne - da bin ich ganz sicher - als beträchtlicher Fortschritt erscheinen. Indem sie ein verbindliches Paket von Themen, Situationen und Sprechhandlungen vorschreiben, geben sie der Unterrichtsarbeit die feste Basis, die sie bislang entbehrte. Daß manche Lehrer die neuen Richtlinien noch unsicher-handhaben, ist verständlich. Es gibt jedoch deutliche Anzeichen dafür, daß ein Gärungsprozeß eingesetzt hat, der im Laufe der Zeit vieles klären dürfte. Freilich haben die neuen Lehrpläne auch Schwachstellen. So ist z.B. unklar - und viele Lehrer beklagen dies -, wie denn nach den neuen Richtlinien zu prüfen sei. Um so lobenswerter ist der in Heft 2 des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift unternommene Versuch, die neuen Lehrpläne mit Vorschlägen für das Matrikexamen zu konkretisieren. Ich möchte der Einladung zur Diskussion folgen und mich mit den "Vorschläge(n) für den zweiten Prüfungsbogen - Literatur" von Ulrich Plüddemann und Klaus von Delft auseinandersetzen.

Zunächst eine Vorbemerkung: Ich halte das Prinzip der sog. "vorgeschriebenen Werke", ohne das hier im einzelnen begründen zu wollen, für unvereinbar mit den neuen Richtlinien. Ich plädiere deshalb dafür, diesen ganzen Bereich aus dem Lehrplan zu streichen. Die Behörden sollten statt dessen längere Auswahllisten geeigneter Texte sowie einen verbindlichen Grundwortschatz vorgeben und die Lehrer frei entscheiden lassen, welche davon sie - übungsweise - behandeln wollen. Geprüft werden sollte dann die **Lesefähigkeit** der Schüler an **unbekannten** Texten.

Damit zurück zum bestehenden Lehrplan und zu den Vorschlägen Plüddemanns und von Delfts! Beide Autoren gehen von den Lehrplanformulierungen "kenntnis", "begrip" und "inhoud" aus. Von Delft (1986: 33) meint, diese Begriffe seien schon im auslaufenden Lehrplan unklar gewesen. Er kritisiert, "daß die Verfasser der neuen Lehrpläne die Kernbegriffe "Inhalt" und "Verständnis" nicht näher abgegrenzt haben". Denn die Neufassung enthält - wie von Delft klar herausstellt - gegenüber der von 1973 eine wesentliche Änderung. Sie sieht für die Überprüfung von **Inhaltskenntnis** und **Inhaltsverständnis** verschiedene Fragen vor. Damit trennt sie Fähigkeiten voneinander, die bislang in ein und derselben Frage - d.h. **aufeinander bezogen** - überprüft werden sollten oder konnten. Sie trennt diese Fähigkeiten - worauf von Delft ebenfalls hinweist - auch bezüglich des Antwortmediums voneinander; die

Kenntnisfragen sind in der **Fremdsprache**, also auf deutsch, zu beantworten, während die **Verständnisfragen** auch in der **Muttersprache**, d.h. auf englisch oder afrikaans, beantwortet werden dürfen. Von Delft bejaht diese Änderung unter der Voraussetzung, "daß der Lehrplan "Inhaltskenntnis" und "Textverständnis" als sich ergänzende und gegenseitig nicht ausschließende Begriffe verstehen möchte." Er kritisiert, daß für die Überprüfung des Textverständnisses nur "kümmerliche 5% der Gesamtexamensnote" vorgesehen sind (S. 34).

Ich möchte im Anschluß an diese Überlegungen von Delfts zu einer Lehrplanänderung, die ich ihrer Wichtigkeit wegen hier noch einmal ausführlich dargestellt habe, begründen, warum ich diese Änderung ebenfalls begrüße. Indem ich in diesem Zusammenhang erörtere, was die Änderung bezwecken mag und was sie bewirken kann, hoffe ich die Intention des neuen Lehrplans noch klarer zu machen. Soweit ich sehe, geht es grundsätzlich darum, die Lerner (und indirekt die Lehrer) im Hinblick auf Verständnisfragen zu den vorgeschriebenen Werken sprachlich zu entlasten. Man will ihnen die Möglichkeit bieten, frei ihre Meinung zu einem Text zu äußern, kann aber - angesichts der stark **kommunikativen** Anlage des Lehrplans und zumal auf der Sekundarstufe vornehmlich die **Lesefähigkeit** gefördert werden soll - kaum erwarten, daß die dazu nötige **Schreibfähigkeit** schon vorhanden ist. Diese Überlegung trägt auch den Prüfungsberichten (der Kapländischen Erziehungsbehörde) der letzten Jahre Rechnung, wonach die Mehrzahl der Examinierten vom zweiten Prüfungsbogen in puncto schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit überfordert war. Das sollte keinen Eingeweihten überraschen; denn die interpretierende Auseinandersetzung mit Literatur stellt hohe Anforderungen an eben diese Fähigkeit. Um sicherzustellen, daß tatsächlich Textverständnis, und nicht Schreib- oder Ausdrucksfähigkeit, geprüft wird (denn Letzteres geschieht - auf angemessenem (kommunikativem) Niveau - im ersten Prüfungsbogen), trennt der neue Lehrplan **Kenntnis-** von **Verständnisfragen**, erlaubt bei Verständnisfragen die Verwendung der Muttersprache und schaltet damit eine Beurteilung der Schreibfähigkeit in der Fremdsprache aus. Der neue Lehrplan sieht also vor, daß auch anspruchsvollere Interpretationsfragen, die zwar dem **intellektuellen** Niveau der Lerner entsprechen, aber das Niveau ihrer **schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen** übersteigen, im Unterricht erörtert und im Examen gestellt werden. Dadurch ermöglicht er einen anspruchsvolleren Literaturunterricht, ohne daß die Voraussetzungen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich mißachtet zu werden brauchen. Wie von Delft halte ich das Verhältnis von "Inhaltskenntnis" (60 Punkte) zu "Inhaltsverständnis" (20 Punkte) für nicht akzeptabel. Mir wäre eine Gleichgewichtung lieber.

Plüddemann (1986) geht auf diese Lehrplanänderung nicht ein. Ihm scheint es eher um eine Kritik an der Prüfungspraxis zu gehen. Aber er nimmt in der "Einführung" zu seinen Prüfungsvorschlägen (S. 25f.) ebenfalls kritisch auf die genannten Lehrplanformulierungen Bezug; nicht in direkter Weise, wie von

"irrelevant" und "bedeutungslos" bleibt. Schließlich möchte ich auf das Argument von der grundsätzlichen "Wichtigkeit ... der hermeneutischen Erkenntnis des Verstehens selbst" (S. 25) hinweisen, das m.E. nicht eingelöst wird. Wenn "Hermeneutik" hier besagen soll, daß das Einzelne nur aus dem Ganzen und das Ganze nur aus dem Einzelnen verständlich wird, dann ist - potentiell - jedes Wort in einem Text "relevant" und "bedeutungsvoll". Aus diesen Gründen kann ich nicht - mit von Delft (1986: 33) - "hoffen", ich möchte vielmehr davor bewahren, "daß Plüddemanns Interpretation der etwas unscharf formulierten Examensvorschriften sich in der Prüfungspraxis des Schulalltags und vor allem auch der des zentralen Matrikexamens aller Provinzen durchsetzen wird."

Mich interessierte auch, wie Lehrer mit der Formulierung "kennis en begrip van die inhoud" zurecht kommen. Ich gelangte zu der beruhigenden Schlußfolgerung, daß davon bei den meisten der Befragten ganz klare Vorstellungen bestehen: "kennis van die inhoud" bezieht sich für sie auf **das, was da steht**; "begrip van die inhoud" verweist für sie auf **das, was eben dieses, was da steht, bedeutet**. Und diese Auffassung - so meine ich - ist sowohl didaktisch als auch literaturwissenschaftlich durchaus akzeptabel. Sie ist didaktisch vertretbar, insofern sie - wie ich gleich zeigen werde - operationalisierbar ist. Und sie ist literaturwissenschaftlich - etwa nach Leibfried (1972) - annehmbar, insofern sie den Verstehensprozeß (methodisch) gliedert in einen Akt des "Auffassens" (der Text wird lesend zur Kenntnis genommen), dem ein Akt des "Erfassens" (aus dem zur Kenntnis Genommenen wird Verständnis hergestellt) folgt.

Machen wir uns doch nichts vor: Wenn wir Literatur unterrichten, dann stellen wir doch anfangs sicher, daß unsere Lerner zunächst einmal verstehen, was da steht - die Wörter, Sätze, Satzverknüpfungen, Zusammenhänge, Verweisungsfelder usw. Wir stellen anfangs gern die Frage: "Was versteht Ihr nicht, sind Wörter zu erklären?" u. dgl. Wir veranstalten Inhaltsprüfungen. Wir lassen Inhaltsangaben anfertigen, eine ganz klar definierte Textsorte, die zwar einen "interpretierenden" Einleitungs- oder Schlußsatz haben darf, ansonsten aber eben den Inhalt, noch ohne Zugriff auf das, was der Text dem einzelnen Leser bedeuten mag, darstellen soll. Dann erst machen wir uns daran, den Text zu interpretieren, d.h. seine Bedeutung, seinen ("tieferen") Sinn herauszuarbeiten. Das ist - bei allen möglichen Variationen im einzelnen - allgemeine literaturdidaktische Gepflogenheit.

So unklar ist die Formel "kennis en begrip van die inhoud" gar nicht. Auch die Trennung der Kenntnis- von den Verständnisfragen kann - mit den Vorbehalten, die von Delft formuliert hat - durchaus sinnvoll gehandhabt werden. Ich will gern an einigen konkreten Beispielen erläutern, wie ich das meine. Als Textgrundlage wähle ich Meyers "Die Füße im Feuer". Der Übersichtlichkeit halber stelle ich (soweit möglich; denn Verständnisfragen können die nötige

Delft, sondern indem er es für nötig erachtet, "die Begriffe "Kenntnis" und "Verständnis" klarer (zu) fassen und gegeneinander ab(zu)grenzen". In dieser Absicht definiert er "Inhalt" als "den thematischen Gehalt, die Aussage oder den Sinn eines Textes, der sich nur durch die Beachtung "stofflicher" und "formaler" Elemente erschließen läßt." Unter "Kenntnis" eines Textes versteht er "Kenntnis der Textbedeutung, d.h. Kenntnis dessen, was in einem Text thematisch mitgeteilt oder ausgesagt ist". "Verständnis" eines Textes, schließlich, ist für ihn der "sog. Textsinn ..., d.h. ... das, was mit dem Text gemeint ist".

Da mir diese Interpretation, die von Delft (1986: 33) allen Betroffenen wärmstens empfiehlt, trotz besten Willens auch nach wiederholter intensiver Lektüre nichts klärt oder abgrenzt, habe ich mir erlaubt, andere Abonnenten des DUSA - insbesondere Lehrer - um ihre Meinung zu bitten. Als Antworten erhielt ich fast nur Fragen wie diese:

Ist "Inhalt" dasselbe wie "Gehalt"?

Ist "Sinn" etwas anderes als "Bedeutung"?

Was ist "thematischer Gehalt"?

Was ist das, was "thematisch ausgesagt" ist?

Was ist der Unterschied zwischen "stofflichen" und inhaltlichen Elementen?

Ist das, "was mit dem Text gemeint ist", das, was der Autor damit meint?

Ein Spürhund unter meinen Gewährsleuten belegte mit seinem DUEN (Bedeutungswörterbuch), daß "Sinn" u.a. als Erklärung für "Bedeutung", "Bedeutung" u.a. als Erklärung für "Sinn" angegeben wird. Und als scharfer Logiker folgerte er:

Ergo ist "Inhaltskenntnis" gleich "Textverständnis"!

Diese Fragen und Aussagen, die für sich sprechen und die ich daher kommentarlos weitergeben möchte, bestätigen meinen Eindruck, daß Plüddemanns Interpretation unzureichend ist. Ohne ausführlichere terminologische Begründung, ohne genauere Anleitung, wie das "Stoffliche", wie das "thematisch" Ausgesagte, wie das "Gemeinte" zu ermitteln ist, besitzt sie mehr Verunsicherungspotential als Klärungswert. Die Forderung, Inhaltsfragen auf den jeweiligen Textzusammenhang zu beziehen, die ich unterstützte, folgt gewiß nicht schlußsig aus dieser Interpretation. Auch das Beispiel, das Plüddemann zur Erläuterung dieser Forderung anführt, halte ich für nicht gut gewählt. Er sagt: "Relevant und bedeutungsvoll ist, daß der Ketzer dem Schneider Zunto viel Geld, praktisch den Gegenwert eines Monatslohns schuldet. Irrelevant und bedeutungslos ist die Angabe: 32 Skudi" (S. 25). Das mag, wenn es sich um Skudi handelt, angehen. Ginge es um Mark, Schillinge oder Franken, würde ich mir jedoch wünschen, daß der jeweilige Betrag für meine Schüler nicht ganz

2021

2020

Kenntnis natürlich auch vorgeben) die Kenntnis- und die Verständnisfragen einander gegenüber. Stichworte zu den erwarteten Antworten gebe ich jeweils in Klammern.

Kenntnis

Was ist unter einer "Tapetentür" zu verstehen? (verborgener, nicht sichtbarer Zugang)

Inwiefern verändert sich der Schloßherr während der Nacht äußerlich? (ergraut)

Wie erklärt sich der Kurier, daß der Schloßherr ihn unbehelligt ziehen läßt? (klug, besonnen, Angst vor dem König)

Sowohl der Kurier als auch der Schloßherr verweisen am Schluß auf den "größten König". Erläutern Sie aus dem Textzusammenhang, wen jeder der beiden damit meint. (Kurier: König; Schloßherr: Gott).

Den letzten Auftrag habe ich zwischen "Kenntnis" und "Verständnis" angeordnet, weil er - genau genommen - beide Bereiche tangiert. Der Prüfling muß Inhaltselemente (er)kennen, eine Beziehung zwischen ihnen herstellen und diese dann deuten. Wenn ich richtig sehe, meint Plüddemann, daß nur solche Fragen gestellt werden können. Es wäre zu diskutieren, ob derartige Aufträge

Verständnis

Welche Funktion hat die Nennung einer Tapetentür Ihrer Meinung nach im Gedicht? (Schloßherr hätte ungehindert in das Zimmer des Gastes eindringen können)

Worauf deutet diese Veränderung Ihrer Meinung nach? (innerer Kampf zwischen Rachsucht und Vertrauen auf göttliche Gerechtigkeit)

Erläutern Sie die Bedeutung der Naturschilderung (als Inhaltsvorgabe zitieren: "Sie reiten ... Pflug.") gegen Ende des Gedichts. (verweist auf den überstandenen inneren Kampf des Schloßherrn)

Trifft diese Erklärung Ihrer Meinung nach zu? (Allenfalls zum Teil: begründet seine Entscheidung mit religiösen Argumenten)

nach den neuen Richtlinien zulässig sind. Wenn die entsprechende Textstelle vorgegeben würde, entfielen das Problem; die Frage wäre dann als Verständnisfrage zu stellen.

Die explizite Bezugnahme des Lehrplans auf den "Inhalt" halte ich insofern für begründet, als damit festgelegt wird, daß Prüfungsaufträge und -fragen sich nur auf das beziehen dürfen, was eine konkrete Basis im Text hat. In Situationen wie der hiesigen, wo Fachlehrer nicht selbst prüfen, sondern auf ein anonymes zentralisiertes Abschlußexamen vorbereiten, sind solche einschränkenden Bestimmungen zum Schutz aller Beteiligten nötig; es darf keine Unklarheit darüber bestehen, was geprüft wird.

Das übersehen Plüddemann und von Delft. Beide machen Prüfungsvorschläge, die auf mehr als die konkrete Textbasis rekurrieren. Zu Fontanes "Die Brück am Tay" z.B. macht Plüddemann (1986: 28) u.a. folgende Aussage: "Fontane personifiziert die drei Winde in der Gestalt der drei Hexen aus Goethes "Macbeth", weil er sich das Zugangsglück nur übernatürlich erklären konnte." Die Schüler sollen nun die Wörter aufschreiben, "die etwas über die Ballade sagen, was falsch ist" und "die Fehler, wo nötig ... korrigieren". Dazu müßten sie nun freilich wissen, welche Möglichkeiten einer Erklärung für das Zugangsglück Fontane kannte; aber weder steht das im Text, noch läßt es sich mit Sicherheit aus ihm erschließen. Oder wird hier vorausgesetzt, daß der Lehrer neben Textkenntnis und -verständnis auch die Autormeinung vermitteln soll (was wiederum ein gefundenes Fressen für alle Auswendiglerner wäre!)? Ist der "Textsinn ... , d.h. ... das, was mit dem Text gemeint ist", auf den Plüddemann in seiner "Einführung" (S. 25) verweist, also die Autormeinung? Dann würden seine eigenen Voraussetzungen ad absurdum geführt; sowohl das Postulat vom "Verstehensvorgang" als "individuellem Akt" (S. 25f.) als auch die daraus abgeleitete Forderung, daß "der Schüler tatsächlich sein Verständnis der Texte artikulieren darf" (S. 26). Wie dem auch sei: die Bezugnahme auf die Autormeinung widerspricht dem Lehrplan. Sie wäre - das sei nebenbei angemerkt - auch literaturwissenschaftlich nur zulässig, wenn eine Rückkopplung an den Autor möglich wäre. Wo nur der Text vorliegt - und das hat laut Lehrplan hier der Fall zu sein - gilt die These Leibfrieds (1972: 316ff.), wonach die autoradäquate nur eine verschiedener möglicher textadäquater Bedeutungen ist.

Auch auf "Goethes Macbeth" (Hervorhebung R.K.) zu rekurrieren, halte ich für didaktisch nicht sehr geglückt. Ich bezweifle, daß die damit implizierte Frage nach dem Autor des dem Gedicht vorangestellten Zitats "relevant" und "bedeutungsvoll" ist. Es scheint mir dabei um eine "isolierte Tatsache" zu gehen, die mit dem, was in Fontanes Gedicht steht, wenig zu tun hat; was wäre denn "ihre Bedeutung im Gesamtzusammenhang des Textes"? - Meiner Einschätzung nach widerspricht dieser Prüfungstypus, bei dem es um das Erkennen und Korrigieren falscher Informationen zu Texten geht, sowohl dem Lehrplan als

auch Plüddemanns eigenen Vorgaben; weil er das Überschreiten der konkreten Textbasis - in Plüddemanns Terminologie also dessen, was in einem Text "thematisch mitgeteilt" wird - zum Prinzip erhebt.

"Die Brück am Tay" könnte m.E. mit Aufträgen wie den folgenden angemessener examiniert werden:

Kenntnis

In dem Gedicht wird ein Unglück berichtet. Sagen Sie, welcher Art dieses Unglück ist, wann, wo und unter welchen Umständen es stattfindet und welche Personen davon betroffen werden. (Zugunglück; an einem Tag kurz nach Weihnachten, nachts; Brücke mit Zug stürzt im Sturm ein; Johnie und seine Eltern)

Verständnis

Am Anfang und am Schluß des Gedichts treten drei Hexen auf. Wie werden diese Hexen im Mittelteil des Gedichts bezeichnet, und was haben sie Ihrer Meinung nach mit dem Unglück zu tun? ("Sturm", "Wind"; personifizierte Naturmächte, die Brücke zum Einsturz bringen und damit Überlegenheit der Natur gegenüber Menschenwerk beweisen)

Im Zusammenhang mit der "Brück am Tay" stellt sich die interessante Frage, inwieweit die Kenntnis von Shakespeares "Macbeth" zum Inhalt der Ballade zu rechnen ist; so daß - wenn die Schüler das Drama nicht zufällig aus dem Englischunterricht kennen - der Deutschlehrer entsprechende Vorinformationen bereitstellen müßte. Ich glaube, diese Frage ist nur pragmatisch zu beantworten. Im Rahmen des Programms für die Klassen 9 und 10 stehen für die Erarbeitung der Ballade etwa 2 bis 3 Unterrichtsstunden zur Verfügung; für mehr als eine kurze Hintergrundinformation bleibt also ohnehin keine Zeit. Ich möchte deshalb dringend empfehlen, die Beschränkung des Lehrplans auf den Inhalt, verstanden als die konkrete Textbasis, auch hier wörtlich zu nehmen und den Schülern im Examen kein Hintergrundwissen abzuverlangen, wie von Delft es - nach seinen Beispielantworten jedenfalls - in fast jedem seiner Prüfungsvorschläge tut. Zu diesem Wissen rechne ich auch historische, biographische und poetologische Informationen; kurzum alles, was nach der Trichtermethode vermittelt und als auswendig Gelerntes wiedergegeben werden kann. Ich bestreite damit - wohl gemerkt - keineswegs, daß solche Informationen für das Verständnis von Texten nützlich und oft notwendig sind!

Zum Schluß noch eine Anmerkung zur Kommunikativität von Examensfragen. Plüddemann lobt diese Eigenschaft des neuen Lehrplans. Ich gebe zu, daß es schwer ist, Aufträge zu den vorgeschriebenen Werken zu formulieren, die wirklich kommunikativ sind. Nur: unkommunikativ dürfen sie auch nicht sein! Zu Schillers "Bürgschaft" z.B. erteilt Plüddemann (1986: 27) folgenden Auftrag:

"Stellen Sie sich vor, daß Sie einer der Zuschauer waren, die in wachsender Spannung auf die Rückkehr Damons gewartet haben und von Erstaunen ergriffen waren, als er tatsächlich eintraf. Berichten Sie ..., was Sie aus Gesprächen über Damon erfahren haben und was Sie selbst gesehen haben. Sie sind noch ganz aufgeregt. Ihr Adressat ist ein Bekannter, der von dem Ereignis noch nichts weiß."

Dieser Auftrag eignet sich vorzüglich für eine mündliche Übung im Klassenzimmer. Als schriftliche Prüfungsaufgabe ist sie ungeeignet. Was sie erwartet, teilt man - wenn man nicht gerade Schriftsteller oder Journalist ist - normalerweise nicht schriftlich mit; jedenfalls nicht, wenn man "noch ganz aufgeregt" ist (ein Hinweis übrigens, der nicht gerade von Verständnis für die Situation des Prüfungskandidaten zeugt!). Insofern ist diese Aufgabe unkommunikativ. Sie ist auch unbillig; denn der Kandidat hat die dazu nötige Fähigkeit des umgangssprachlichen emotiven schriftlichen Ausdrucks im Deutschunterricht nach dem neuen Lehrplan nicht gelernt. Zu fragen wäre auch, welche Bedeutung bei derartigen Aufgaben etwa Fähigkeiten wie Vorstellungsvermögen und Lebendigkeit des Ausdrucks zukämen und wie sie bewertet würden. Denn in erster Linie solche Fähigkeiten sind es, über die der Kandidat verfügen müßte, um die Aufgabe überhaupt lösen zu können. So sehr ich Kreativität schätze - hier ist sie fehl am Platze.

Damit sollte mein Standpunkt hinlänglich klargestellt sein. Ich halte die Richtlinien zur Examinierung der "vorgeschriebenen Werke" im neuen Lehrplan durchaus für klar formuliert und für praktikabel. Diese positive Einschätzung gilt freilich nur, solange ich sie für sich betrachte. Für eine zukünftige Revision dieser Richtlinien würde ich mir deshalb wünschen, daß die in meiner Vorbemerkung formulierte Anregung Gehör fände.

LITERATUR

Leibfried, Erwin (1972):

Kritische Wissenschaft vom Text. Manipulation, Reflexion, transparente Poetologie. Stuttgart: Metzler (2. Aufl.).

Plüddemann, U. (1986):

Zur Diskussion gestellt: Die neuen DaF-Lehrpläne im Matrikexamen. Teil II: Vorschläge für den zweiten Prüfungsbogen - Literatur (Abteilung A, B und C). Deutschunterricht in Südafrika 17, 1986, 2: 25 - 32.

Von Delft, K. (1986):

Zur Diskussion gestellt: Die neuen DaF-Lehrpläne im Matrikexamen. Teil III: Vorschläge für den zweiten Prüfungsbogen - Literatur (Abteilung C). Deutschunterricht in Südafrika 17, 1986, 2: 33 - 51.

ÜBERSETZUNG UND ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT IM RAHMEN DES NEUEN
LEHRPLANS FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN UNSEREN SCHULEN.

GEDANKEN ZUR UNTERRICHTSPRAXIS. 11

Klaus Menck

1. EINLEITUNG

Übersetzen ist grundsätzlich eine interdisziplinäre Tätigkeit. Das heißt, ebenso wie eine Fremdsprache nicht nur "als Sprache" gelernt werden kann, weil sie nicht von den eigentlichen Sprechern dieser Sprache und ihrer Welt zu trennen ist, ist Übersetzung nicht nur eine rein "sprachliche" Handlung. Das Verständnis fremdsprachlicher Texte - erste Voraussetzung für die Übersetzung in die Muttersprache (Herübersetzung) - setzt oft "die Erschließung sprachlicher Elemente, die lediglich aus der Kenntnis der Kultur der fremden Sprachgemeinschaft zu erklären sind, (als) auch Sachkenntnisse - Literatur, Geschichte, Geographie, Staatsaufbau etc. des betreffenden Landes -" voraus. Landeskundliche Kenntnisse - der Länder, in denen die Sprachen gesprochen werden, aus der und in die übersetzt wird - spielen also eine grundsätzliche Rolle im Übersetzungsvorgang.

Die erste Voraussetzung für eine Übersetzung ist das Verständnis des ausgangssprachlichen Textes, d.h. des Textes, der übersetzt werden soll. Am Anfang eines jeden Übersetzungsvorgangs steht also die Textanalyse in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht: der Text muß untersucht und ausgelegt werden. Der Übersetzer liest den Text wie andere Leser, um ihn zu verstehen. Gleichzeitig liest er ihn aber auch als Übersetzer, d.h. er fragt sich, wie er diesen Text Lesern der Zielsprache vermitteln kann.

Alles kommt auf die Rezipienten der Übersetzung an. Sie sollen die Botschaft des Originals in ihrer eigenen Sprache verstehen; in ihrer "Muttersprache". Dieses Übersetzungsziel gilt für alle Formen und Ebenen der Übersetzung.

Hier von unterscheidet sich die Übersetzung im Sprachunterricht. Sie kommt in der Schule hauptsächlich als Übungsform vor. Ein zielsprachlicher Leser ist nur fingiert.

Beim Übersetzen als Fertigkeit, ob als Beruf oder als Hobby, werden nahezu vollkommene Sprachkenntnisse in beiden Sprachen vorausgesetzt. Hier steht der Text im Zentrum des Interesses. In der Schule dagegen

steht der Schüler im Mittelpunkt. Der Lehrer rechnet als Aufgabensteller mit der unvollkommenen ausgangssprachlichen und zielsprachlichen Kompetenz des Schülers. Das bestimmt die Textauswahl und -aufbereitung. Und doch soll auch die Übersetzungsübung laut Lehrplan Teil eines kommunikativ orientierten Unterrichts sein: Der Lehrer soll die Übersetzung möglichst "authentisch" durchführen und das heißt, er soll in der Übersetzung als Übungsform gleichzeitig die Übersetzung als Fertigkeit fingieren, also die wirkliche Übersetzung nachahmen.

Aus dem neuen Lehrplan ergeben sich m.E. eindeutig folgende Voraussetzungen für den Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen:

- a) Einfaches, umgangssprachliches oder geschriebenes Gegenwartdeutsch (je nach Textsorte) bildet die Grundlage des gesamten Unterrichts.
- b) Der Unterricht ist lernerzentriert, d.h. hier jugend- bzw. schülerbezogen.
- c) Der Unterricht orientiert sich inhaltlich an den für das Schuljahr angegebenen Themen.
- d) Der Unterricht ist landeskundlich aktuell.
- e) Die allgemeine Kommunikationsfähigkeit ist oberstes Lernziel, das in allen Stadien und Formen des Unterrichts erkennbar sein sollte.
- f) Alle Aspekte des (Fremd-)Sprachenlernens bilden eine integrierte Einheit.

Im Mittelpunkt eines solchen Unterrichts steht der Text als das sprachliche Mittel der Kommunikation schlechthin. Aller Unterricht beruht nach diesem Konzept auf Texten bzw. geht von Texten aus. Das gilt also innerhalb des Unterrichts auch für alle Übungen bis hin zu Briefen, Aufsätzen und Übersetzungen und heißt, daß Textauswahl und -aufbereitung von größter Wichtigkeit sind. Deshalb darf eine angemessene Textauswahl und -aufbereitung nur unter Berücksichtigung der oben genannten Voraussetzungen (a) - f)) stattfinden. Maßgebend ist dabei der fingierte kommunikative Anlaß: Ein authentischer Text entstammt der Wirklichkeit oder ist ihr nachgebildet. Einzelne Wörter und kontextlose, alleinstehende Sätze sind keine Texte. Sie verfolgen weder eine kommunikative Absicht, noch sind sie konsequent fingiert.

Wir kommen somit zur Frage: Woher nimmt man also geeignetes Material für Übersetzungsübungen; wo findet man authentische Texte, die auch die Voraussetzungen a) - f) erfüllen?

2. TEXTAUSWAHL UND -AUFBEREITUNG

Ich beschränke mich auf die Übersetzungsübung im Senior Secondary Course, weil die Übersetzung als schriftliche Aufgabe, wie sie im neuen Lehrplan vorgesehen ist, Sprachkenntnisse voraussetzt, die m.E. frühestens in Standard 8 erreicht werden.

Aus einer Erhebung - von mir Sept./Okt. 1985 unter den Deutschlehrern in Transvaal und Oranje-Freistaat veranstaltet* - geht hervor, daß Zeit-schriften und Zeitungen von den Lehrern in Standards 8-10 (6-10!) oft benutzt werden und in Standard 10 bei etwa 80% der Lehrer eine Material-quelle darstellen. Ähnliches gilt für Lehrwerke* und - in geringerer Maße - für die deutsche Literatur. Dagegen zeichnet sich bei selbst-erstelltem Material eine in Standard 10 bis auf 50% fallende Tendenz ab.

Selbsterstelltes Material - nicht für einen Leser, sondern zum Über-setzen verfaßt - kann kaum als authentisch gelten, wenn ein solcher "Text" keine kommunikative Absicht verfolgt oder zumindest konsequent fingiert. Das trifft auch auf erstelltes Übersetzungsmaterial in Lehr-werken zu.

In traditionellen Lehrwerken und bisherigen Matrikprüfungen wurden fast alle Texte und Sätze völlig "unbearbeitet" oder aus dem Zusammenhang gerissen dargeboten. Fast immer fehlte jeder Ansatz zu einer syntak-tischen, semantischen oder landeskundlichen Hilfe beim Übersetzen, als auch der Versuch, den Text kommunikativ zu lokalisieren, d.h. ihn in den Rahmen einer fingierten Verfasser-Übersetzungsanlaß-Lesersituation einzu-betten.

Bisher sind Texte und Sätze zum Übersetzen natürlich auch unter Berücksichtigung der Sprachkenntnisse der Schüler ausgewählt und bear-beitet oder verfaßt worden. Man hat stets versucht, in der Erstellung der Übersetzungsübungen auf Grammatik- und Wortschatzkenntnisse der Schüler Rücksicht zu nehmen. Zu oft wurde jedoch nur auf diese Aspekte der Sprache geachtet, als ob eine Sprache gelernt werden könnte, ohne daß auf ihre eigentliche Anwendungsfunktion geachtet würde. Die Sprache wurde in diesen Übungen gewissermaßen "nur als Sprachmaterial" und nicht als Kommunikationsmittel gebraucht.

Ein derartiges Vorgehen kann den Lehr- und Lernzielen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache nicht dienen und entspricht auf keinen Fall den Absichten des neuen Lehrplans (vgl. S. [a-1]). Zur Verdeutlichung des Gesagten einige Beispiele von Übersetzungsübungen aus drei traditionellen südafrikanischen Lehrwerken:

Met bewende lippe het my kameraad in my oor gefluister: "Moenie die olifant skiet nie, ek sien 'n tier bo in die boom en hy maak hom klaar om te spring."*

Daardie man, wie se kind twaalf jaar oud is, is dertig jaar ouer as sy jongste kind.**

Is Hamburg bigger than München? That I do not know, but I am sure that Bonn is not as big as Berlin.**

In diesen völlig kontextlosen Sätzen* wird Sprache mißbraucht, um Grammatik zu üben/testen: Die Ausgangssprache (Afrikaans, Englisch) wird nicht natürlich, umgangssprachlich und sinnvermittelnd, d.h. sie wird nicht authentisch vermittelt: Die Beispiele wirken inhaltlich und sprach-lich völlig erfunden und unwahrscheinlich. Deshalb können sie nicht zu sinnvoller Anwendung der Zielsprache führen.

Im Folgenden wird versucht, den anfangs kurz dargestellten Gefahren einerseits und den Absichten des neuen Lehrplans andererseits in Vor-schlägen zur Textauswahl Rechnung zu tragen. In den Beispielen von Her- und Hinübersetzungsübungen im 2. Anhang handelt es sich dabei um Texte, die sich etwa für Std. 10 eignen dürften.

Ich halte die Herübersetzung (D + A/E) im Fremdsprachenunterricht auf höherem Niveau für geeignet. Dagegen ist die Hinübersetzung (A/E + D) - von authentischen Texten - als formale Übung meines Erachtens zu schwer für Fremdsprachenlerner in unseren Schulen. Sogar in der Praxis (Über-setzer als Beruf - Übersetzung als Fertigkeit) wird nämlich fast nur in die Muttersprache übersetzt. Ich habe auch für die Hinübersetzung von Material, das landeskundlich wie für die Herübersetzung dem deutschen Sprachraum entnommen wird, keinen fingierbaren Übersetzungsanlaß finden können (Wozu Deutsches ins Deutsche (rück-)übersetzen?). Hier muß also meines Erachtens selbsterstelltes bzw. bearbeitetes südafrikanisches Material verwendet werden. Ich habe das in den drei Hinübersetzungs-beispielen (A/E + D) und den "Übersetzungsvorschlägen" (siehe 2. Anhang) unter den Bedingungen des neuen Lehrplans versucht.

Wie aus den Her- und Hinübersetzungsbeispielen (D + A/E) (siehe 2. Anhang) erkennbar ist, halte ich es dem neuen Lehrplan entsprechend für notwendig, bei Übersetzungsübungen einen fingierten pragmatischen Rahmen, d.h. einen praktischen Übersetzungsanlaß für den Text zu liefern. Die kommunikativ orientierte Übersetzung als Übungsform simuliert die Über-

setzung als Fertigkeit, und "Simulation bedeutet die möglichst realistische Darstellung von Kommunikationssituationen, die für den Schüler relevant sein können."¹⁰

Meiner Erhebung (siehe 1. Anhang) ist zu entnehmen, daß Deutschlehrern Zeitschriften, "Literatur" und Lehrwerke als Materialquelle bei der Textauswahl dienen. Meine Beispiele (siehe 2. Anhang) sind alle Zeitschriften (bes. Scala und Jugendscala) entnommen. Jede Schule, in der Deutsch unterrichtet wird, abonniert wohl Jugendzeitschriften. Die deutsche Scala - und die meist sehr brauchbare englische Übersetzung (Vgl. 2. Anhang) - sind kostenlos zu beziehen,¹¹ wobei von der deutschen Ausgabe gleich mehrere Exemplare bestellt werden können. Deutsche Jugend- und allgemeine Informationszeitschriften sind im Hinblick auf die Voraussetzungen des neuen Lehrplans (vgl. S. [a-f]) eine sehr ergiebige Fundgrube für allgemeines Übungs- und Übersetzungsmaterial.

Den eben genannten Voraussetzungen entspricht Literatur als Materialquelle nur dann, wenn es sich um sinnvolle, ganzheitliche, schüler- und themenbezogene Auszüge in einfachem, umgangssprachlichem, heutigem Deutsch handelt. Das schließt "Texte von hohen sprachkünstlerischen Graden, dichterische Prosa vergangener Jahrhunderte, Gedichte"¹² aus.

Ähnliches gilt für die Lehrwerke als Quelle von Übersetzungsmaterial. Die landeskundlichen Inhalte und Aussagen dieser Lehrwerke müssen aktuell sein und müssen in einfachem, heutigem Deutsch geboten werden. Dem genügt fast keines der bisher in Südafrika verfaßten Lehrwerke. Kein Lehrwerk kann meines Erachtens als Quelle dienen, das nicht laufend gewissenhafte und fundierte Revision seines didaktischen, sprachlichen und landeskundlichen Gehalts aufweisen kann. Sprache und Landeskunde müssen authentisch sein! Diesen Bedingungen genügen zur Zeit meines Wissens in unserem Lande nur das Lehrwerk Deutsch ZA und - in geringerem Maße¹³ - manche der sonst für den internationalen Gebrauch meist in Deutschland verfaßten Lehrwerke etwa der letzten zehn Jahre.

3. WARNERS ZU DEN BEISPIELEN (IM 2. ANHANG)

Die Herübersetzungen (D → A/E) enthalten selbstverständlich nicht nur Vokabeln, die in jedem Grundwortschatz (z.B. Oehler) erscheinen. Trotzdem fehlen jegliche Worterklärungen. Das ist Zufall, nicht Absicht. Im 3. Text (Zeugnis - Tag der Rache?) könnten z.B. die Wörter "Vertrauenslehrer", "Pauker" und "ätzend" erklärt werden.

Während der interferierende Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache in der Hinübersetzung eine große Rolle spielt und mannigfaltig bekämpft wird, gilt die zielsprachliche Voraussetzung vom "heutigen, standardsprachlichen Deutsch" natürlich auch für die jeweilige Muttersprache. Es kommt nämlich durchaus vor, daß die Fremdsprache in der Herübersetzung auch interferierend auf die Muttersprache wirken kann, was ebenfalls weder in der Klasse noch im Examen geduldet werden dürfte.

Doch muß hier nochmal festgehalten werden: Die drei Herübersetzungsbeispiele sind im Entwurf und in der Zielsetzung anders als die bisher in unserem Unterricht üblichen Herübersetzungen, weil es sich hier um authentische Texte handelt. Der Text soll möglichst ein in sich abgeschlossenes Ganzes, eine sinnvolle Mitteilung darstellen und in den vom Lehrplan vorgeschriebenen Themenkatalog passen. Durch die systematische Vorbereitung auf derartige Texte kann der Schüler lernen, damit zu rechnen, daß jeder Teil eines von ihm zu bearbeitenden Textes in einem sinnvollen Kontext (d.h. in syntaktischem, semantischem und pragmatischem Zusammenhang) steht. Die rezeptiven, zum Verständnis des deutschen Textes nötigen Fähigkeiten des Schülers sind durch Kontext und Authentizität sensibilisiert, d.h. er hat gelernt, "intelligent zu raten".

Ähnliches gilt für die Hinübersetzung. Doch kann hier die Fähigkeit des Schülers, den verstandenen Text in die Zielsprache zu übersetzen, nicht wie bei der Übersetzung in die Muttersprache vorausgesetzt werden. Um überhaupt noch eine vertretbare "Übersetzung" zu ermöglichen, muß dem Schüler beträchtlich geholfen werden. Das sollen die "Übersetzungsvorschläge" leisten. Sie basieren auf einer möglichen deutschen Fassung und sind nicht ein leicht abgewandelter Versuch, dem Schüler die Arbeit mit dem Wörterbuch zu ersparen. Sie stellen also keine Wortliste dar, sondern ganze Teile einer möglichen deutschen Fassung. Diese Teile werden so geboten, daß der Schüler ihre Bedeutung und das heißt ihre Rolle im Text auf Grund seiner textrezeptiven Fähigkeiten begreifen kann und sie dann - syntaktisch richtig - in ein sinnvolles Ganzes integrieren kann. Dabei muß stets berücksichtigt werden, daß es sich hier nur um eine mögliche richtige (adäquate) Fassung der Antwort handelt, denn es gibt fast nie nur eine richtige, d.h. nur eine mögliche Übersetzung.

4. HIN- UND HERÜBERSETZUNG

Diese beiden Formen der Übersetzung im Deutschunterricht an südafrika-

nischen Schulen unterscheiden sich klar, denn "... je nachdem eine Übersetzung eine Her- oder eine Hinübersetzung ist, ... mißt sie andersartige sprachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten."¹⁴

Das bestätigt auch der Lehrplan, wenn er - besonders in den Examenbestimmungen - zwischen diesen beiden Formen der Übersetzung unterscheidet

- indem er sie getrennt prüft,
- indem er bei gleicher Punktzahl (30) zwischen der jeweiligen Textlänge differenziert: D → A/E: "± 150 words" und A/E → D: "about 120 words".

Weniger klar ist die Unterscheidung der "andersartigen sprachlichen Fähigkeiten/Fertigkeiten" (obiges Zitat): D → A/E: "Testing the candidate's ability to understand German texts within the thematic framework of familiar situations" und A/E → D: "Testing the candidate's knowledge of modern everyday German, within the context of familiar situations."¹⁵

Die Unterscheidung nach Textlänge bei gleicher Punktezahl setzt voraus, daß die Übersetzung ins Deutsche "schwerer" ist, da es sich hier um eine produktive Leistung in der Fremdsprache handelt. Deshalb sind die Texte, die es in Unterricht und Examen in die Muttersprache zu übersetzen gilt, fast immer wesentlich anspruchsvoller als die Texte für die Hinübersetzung. Gleichzeitig wird die Herübersetzung auch allgemein "strenger" benotet.

5. ÜBERSETZUNG IN STANDARDS 6 UND 7

Aus meiner Erhebung geht hervor, daß selbst in Standard 6 noch viel hin- und herübersetzt wird (A/E → D), und zwar schriftlich, obwohl der neue Lehrplan das nicht vorsieht: "No translations are done in Standard 6."¹⁶

Der neue Lehrplan spiegelt auch sonst durchaus die heute allgemein anerkannten Prinzipien im Anfängerunterricht einer Fremdsprache wider: Der Unterricht soll überwiegend mündlich und einsprachig stattfinden. Beides spricht gegen Übersetzung.

Für Standard 7 heißt es zur Übersetzung: "When this technique is applied in Standard 7, it should be limited to sentences and expressions to indicate the difference in form and idiom between the pupils' mother-tongue and German,"¹⁷ wobei die Examenbestimmungen eindeutig festlegen, daß es sich hier ausschließlich um die Herübersetzung handelt.

Ich entnehme den allgemeinen und den Examenbestimmungen des neuen

Lehrplans zur Übersetzung in Standard 7, daß die (Hin-)Übersetzung hier zwar schon gestattet, aber keineswegs empfohlen wird. Meines Erachtens setzt jegliche Übersetzung authentischen Textmaterials fremd- und muttersprachliche Kenntnisse voraus, die in Standard 7 noch nicht vorhanden sein können.

Auf die 5. Frage in meiner Erhebung ("Sonstige Fragen, Vorschläge, Gedanken zu diesem Thema ..." - vgl. 1. Anhang) reagierten zwei Lehrer(innen) mit dem Seufzer: "Es ist sehr schwer, passende Stücke zu finden, vor allem für die unteren Stufen." Und: "Ofters finde ich es schwierig, interessante Texte für die jüngeren Schüler zu bekommen." Nach dem neuen Lehrplan (vgl. S. (a-f)) sollte das Finden geeigneten (authentischen!) Textmaterials für Übersetzungszwecke "für die unteren Stufen/jüngeren Schüler" fast unmöglich und - wie ich meine - überflüssig geworden sein.

Wenn jedoch unbedingt in Standard 7 etwas übersetzt werden soll, und dies soll sich auf "sentences and expressions"¹⁸ beschränken, so sehe ich hier nur die Möglichkeit, Teile eines Ganztextes übersetzen zu lassen. Der Lehrer könnte den Schülern den deutschen Text und jene Teile des zielsprachlichen Textes, die der Schüler nicht zu übersetzen braucht, bereits übersetzt vorlegen.

Bei allen Bedenken in Sachen der schriftlichen (Her-)Übersetzung in Standard 7, lehne ich jedoch die mündliche Hin- und Herübersetzung kurzer idiomatischer Ausdrücke und Redewendungen nicht ab.

6. ÜBERSETZUNG IN STANDARD 8

Hier möchte ich Folgendes aus dem neuen Lehrplan (Senior Secondary Course) hervorheben:

- Während sowohl die Her- als auch die Hinübersetzung in den Examenbestimmungen als verpflichtend dargestellt werden und insgesamt 15% der Gesamtnote (d.h. jeweils 30 (=60) aus 400) ausmachen, wird Übersetzung in den allgemeinen Bestimmungen gar nicht erwähnt.
- Die Examenbestimmungen (Standards 8 und 9) werden eingeleitet mit dem Hinweis: "It is recommended that the examination for Standards 8 and 9 follow the pattern of the Standard 10 examination, with the necessary amendments, according to individual requirements." Gleichzeitig wird Standard 8 jedoch in den allgemeinen Bestimmungen

auch als Übergangsphase zwischen Standards 7 und 9 bezeichnet: "A. ORAL WORK Extension of the work done in the previous years, in conjunction with new themes." und "D. WRITTEN WORK 1. The syllabus for Standard 8 comprises consolidation and the written inculcation of the work done in previous years ...", während Standards 9 und 10 an anderer Stelle als Einheit erfaßt werden: "The syllabus for Standards 9 and 10 comprises further consolidation and written inculcation of the work done in previous years, and of the new subject-matter ..."

Schließlich wird auch im Senior Secondary Course wieder betont: "H.E. It is of the utmost importance that, in planning the units of instruction, the order: listening comprehension/speaking/reading/writing be maintained."¹⁹

Standard 8 liegt also so ziemlich "dazwischen". Traditionell bildete es mit Standards 6 und 7 den ersten Teil des Deutschunterrichts: Standards 6-8, in dem man die grundsätzliche Grammatik (außer z.B. den Konjunktiv) einführt. In Standards 9-10 wurden dann die vorgeschriebenen Werke gelesen und die Sprache allgemein "konsolidiert", d.h. in sinnvolleren (Text-)Zusammenhängen geübt und gefestigt.

Da die grammatischen Grundstrukturen der Zielsprache in Standard 8 teilweise noch zum ersten Mal eingeführt werden, bin ich der Meinung, daß mit der Übersetzung hier (nicht in Standard 7) begonnen werden könnte. Und zwar denke ich an einen möglichst "leichten" Einstieg: nur Herübersetzung; kurze Texte und/oder Textteile, wie oben für Standard 7 beschrieben; Besprechung der zu machenden - und später der gemachten Übersetzung in/mit der Klasse; geringe Betonung der Übersetzung in Tests und Prüfung usw.

Ähnliches gilt für die Hinübersetzung, wenn mit dieser schon in Standard 8 begonnen wird, wiewohl ich meine, daß die dazu nötigen Sprachkenntnisse erst gegen Ende dieses Jahres vorausgesetzt werden können.

Daß überhaupt erst später in Standard 8 mit schriftlicher Übersetzung begonnen werden darf, geht meines Erachtens auch aus obiger Bestimmung ("H.E. It is ... be maintained.") hervor.²⁰

7. INDIREKTE VORBEREITUNG AUF DIE ÜBERSETZUNG

Unter "indirekter" Vorbereitung verstehe ich Aufgaben, Übungen und sonstige Formen der Klassen- und Hausarbeit, die auf einzelne Aspekte der

Übersetzung vorbereiten und in denen Übersetzen und/oder Dolmetschen keine direkte Rolle spielen.

Der Übersetzung liegt ein ausgangssprachlicher Text zugrunde, dessen Bearbeitung in zwei Schritten geschieht: Erst wird er gelesen und ausgelegt/rezipiert und dann in die Zielsprache übersetzt. Der erste dieser Schritte heißt Textrezeption, also Behandlung von (Text-)Syntax, (Text-)Semantik, (Text-)Pragmatik: jegliche Form der Arbeit mit ganzen, authentischen Texten.

Das (freie, stille) Lesen, besonders der Materialien, die später als Quelle von Übersetzungsübungen dienen - Zeitschriften, Literatur, Lehrwerke - kann ab Standard 7 und bis Standard 10 zur "rezeptiven Sensibilisierung" der Lerner beitragen.

Dem neuen Lehrplan entsprechend sollten (authentische) Texte sowieso schon ab Standard 6 der Ausgangspunkt für Übungen sein, das heißt: Übungen jeglicher Art sollten möglichst in einen sinnvollen sprachlichen Zusammenhang eingebettet sein. Dann müßten unter diesen Texten, die als Basis für diese Übungen benutzt werden, auch geeignete Texte für (eventuell spätere) Übersetzungsübungen sein, denn sie entsprechen dem Geist des neuen Lehrplans, der davon ausgeht, "... that all aspects of acquiring a language form an integrated entity."²¹ Alle Übungen, die auf solchen Texten basieren, halte ich für eine indirekte Vorbereitung auf die Übersetzung.

8. DIREKTE VORBEREITUNG

"Direkte Vorbereitung" auf Übersetzung wäre jegliche Form der Übersetzung, die einer anderen, anspruchsvolleren Übersetzung vorausgeht. Dazu gehören verschiedene Formen mündlicher und konditionierter/vorbereiteter Übersetzung, die Übersetzung bekannter (schon vorher benutzter, gelesener oder besprochener) Texte und das Übersetzungsgespräch bzw. der Übersetzungsvergleich.

8.1 Möglichkeiten mündlicher Übersetzung

Auf die 5. Frage meiner Erhebung ("Sonstige Gedanken ... zu diesem Thema") antwortete eine Lehrkraft: "Ich mache auch häufig mündliche Übersetzung bzw. Wacherzählung. Die Schüler lesen aus einer deutschen Zeitschrift, z.B. Jugendscala, Hobby u.a. einen Bericht und erzählen, was sie

gelesen haben, in Englisch. Dabei stellt man fest, ob sie auch etwas verstehen, ohne jedes Wort zu kennen oder nachzuschlagen. Die Methode ist lockerer als die schriftliche." Hier wird aus der Praxis gesprochen! Was "ankommt", Spaß macht und die Lust am Lesen nicht verringert, ist empfehlenswert. Dabei ist es unergiebig, zwischen Nacherzählung und (freier) Übersetzung unterscheiden zu wollen. Hauptsache, es wird funktional übersetzt, d.h. sinnvoll von einer Sprache in eine andere übertragen.

Auch zwischen mündlicher und schriftlicher Übersetzung braucht nicht groß unterschieden zu werden, wenn eine andere Lehrkraft dazu feststellt: "Ich lasse die Schüler auch deutsche Bücher aus unserer Bibliothek lesen, und dann machen sie eine kurze Inhaltsangabe auf afrikaans."

In beiden Fällen hielte ich es z.B. für "kommunikativ sinnvoll", wenn sich Schüler auf diese Weise gegenseitig darüber informieren, warum ein Artikel, eine Zeitschrift oder ein Buch (nicht) lesenswert ist.

Eine weitere Form mündlicher Übersetzung liegt im Bereich des (fingierten) Dolmetschens: "Dolmetschen ist eine Fertigkeit, die bis zu einem gewissen Grad im schulischen Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden sollte, weil jeder Schüler einmal in die Lage kommen wird, im täglichen Leben 'Dolmetscher spielen' zu müssen. Wenn der schulische Fremdsprachenunterricht im Sinne seiner Lernzielintention auf echte Kommunikationssituationen vorbereiten will, dann gehört auch die Situation des Dolmetschens dazu. [...] Es ist relativ leicht, adäquate Dolmetsch-situationen zu finden, die sich im Unterricht realisieren lassen. Vor allem deshalb, weil sie im mündlichen Sprachunterricht vorbereitet werden können. Hören und Sprechen bilden die Voraussetzung für das Dolmetschen. Der Schüler kann nur das Sprachmaterial im Translationsvorgang anwenden, was er sich vorher durch Hör-Verstehen und Nachsprechen angeeignet hat. [...] so verstandene Dolmetschübungen ließen sich schon im Anfangsunterricht verwirklichen und nicht erst auf der Oberstufe."²²

Das eigentliche Dolmetschgespräch kennt drei Gesprächspartner (die beiden Sprecher und zwischen ihnen der Dolmetscher - Gruppenarbeit!), doch kann eine Teilübung auch mit zwei Gesprächspartnern durchgeführt werden: "Dabei übernimmt es der erste Gesprächspartner, seine Aussage (Frage) deutsch zu stellen und sofort ins Englische zu übersetzen. Der zweite Gesprächspartner antwortet auf englisch und dolmetscht gleich anschließend ins Deutsche. Diese Übung kann auch damit begonnen werden, daß die Ausgangsfrage englisch gestellt wird. Sie endet dann damit, daß der zweite Gesprächspartner die Antwort ins Englische dolmetscht."²³

Es handelt sich also um ein mündliches Hin- und Herübersetzen.

8.2 Weitere Übersetzungsmöglichkeiten

Auf fortgeschrittener Ebene halte ich das Übersetzungsgespräch für sehr nützlich. Ein Beispiel: "Nach gemeinsamer Sicherung des Textverständnisses ... (wird) in Gruppen zu dritt oder viert ein Übersetzungsentwurf angefertigt; die spezifischen Übersetzungsschwierigkeiten (werden) in der Gruppe vordiskutiert und mit Lösungsangeboten für das Plenum versehen."²⁴ Das "Plenum" wäre in unserem Falle die ganze Klasse, die sich in Gruppen mit der Übersetzung beschäftigt hat.

Das Übersetzungsgespräch ist auch allgemein als Korrekturmethode der Übersetzungskorrektur durch den Lehrer vorzuziehen - und das nicht nur, weil sich der Lehrer auf diese Art (viel) Zeit ersparen kann! Indem die von den Schülern gemachten Übersetzungen von diesen, statt vom Lehrer, gemeinsam besprochen und korrigiert werden, können ihnen bei einer derartigen Besprechung verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten vorgeführt werden. Gleichzeitig kann man ihnen auch etwas von der Problematik des Übersetzens verdeutlichen.

Im Bereich der "konditionierten" Übersetzung bieten sich viele mögliche Übungsvarianten an. Als eine Form konditionierter Übersetzung habe ich bereits die Übersetzung von Teilen eines Ganztextes erwähnt, die sich besonders für Std. 8 (am Anfang des Übersetzungsunterrichts also) eignen dürfte. Der Unterschied zwischen dieser Vorform der Übersetzung und meinem endgültigen Vorschlag für die Hinübersetzung (Vgl. 2. Anhang) ist ziemlich gering. Ich erwähnte auch schon die - eventuell zuerst anzuwendende - Variante, bei der der Lehrer die nicht-unterstrichenen Stellen vorher übersetzt und dem Schüler mit dem deutschen (oder landessprachlichen) Text vorlegt.

Der hier bereits sinnvoll integrierte Sprachvergleich ist zwar bis heute als Mittel zur Bekämpfung von Interferenzen noch umstritten, doch halte ich es allgemein für zweckmäßig, wenn den Schülern von Zeit zu Zeit nach der Besprechung einer von ihnen versuchten Übersetzung eine "Musterübersetzung" zur Verfügung gestellt wird. Noch sinnvoller wäre es, wenn es durch Diskussion (eventuell erst in Gruppen, dann in der ganzen Klasse) gelänge, eine oder mehrere gemeinsam für adäquat befundene Übersetzungen zu erstellen.

8.3 Ein anwendbares Übersetzungsmodell

Ich möchte diesen kurzen Beitrag zur Vorbereitung auf die Übersetzung mit der Darstellung eines Modells für die eigentliche Übersetzung eines Textes im Fremdsprachenunterricht, besonders in Stds. 9 und 10 abschließen. Das Modell (siehe S.) habe ich - etwas abgewandelt - einem Artikel von Bernd K. Haber entnommen,²⁶ der feststellt: "Erfahrungsgemäß brauchen die Schüler/Studenten, wenn sie nach diesem Modell arbeiten, zu Anfang mehr Zeit, bis die wesentlichen Schritte internalisiert sind. In dieser Anlaufphase sollten die Texte entweder um ein Drittel gekürzt oder die zur Verfügung gestellte Zeit um dasselbe Maß erhöht werden."²⁶

Und: "Das Modell legt nahe, daß das Übersetzen meist nicht aus einem einmaligen 'Zugriff' besteht, sondern ein allmähliches Einkreisen der optimalen Lösung darstellt. [...] Die genaue Textanalyse ist unabdingbare Voraussetzung, bevor das eigentliche Übersetzen beginnt. Leider beobachtet man bei Klassenarbeiten und Klausuren immer wieder, daß die Kandidaten, kaum haben sie ihren Text in der Hand, einfach drauflosübersetzen."²⁷

9. DIE ARBEIT MIT DEM WÖRTERBUCH

Ein Wörterbuch wird allgemein als ein nützliches, ja notwendiges Werkzeug bei verschiedenen Formen der Spracharbeit, vor allem beim Lesen und Übersetzen, betrachtet.²⁸ Meine Erhebung (siehe 1. Anhang) gibt zu der Vermutung Anlaß, daß dieser Aspekt des Fremdsprachenunterrichts (Arbeit mit Wörterbuch) in der Lehrerbildung kaum beachtet und somit der Einsatz von Wörterbüchern fast ganz und gar dem Ermessen des einzelnen Lehrers überlassen wird.

Hier wäre (u.a.) auf folgende Fragen einzugehen:

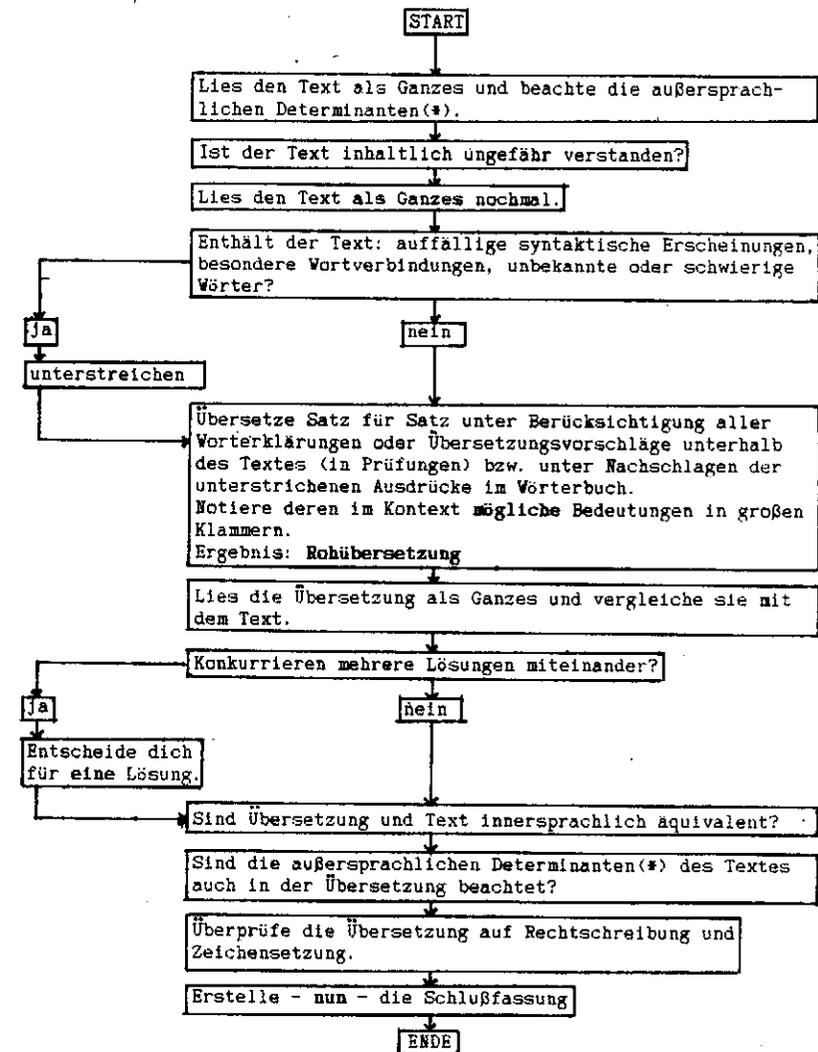
- 1) Wie arbeitet man (als Schüler/"Übersetzer") mit einem Wörterbuch?
- 11) Welche Wörterbücher sollten (nicht) im Unterricht benutzt werden?
- 111) Kann/sollte die Arbeit mit einem Wörterbuch geprüft werden?

Zu 1)

Laut meiner Erhebung werden Wörterbücher in allen Unterrichtsstufen benutzt. Das geschieht wohl auch, wenn es nicht vom Lehrer empfohlen wurde. Dann dürfte das Nachschlagen häufig kaum notwendig sein, u.a.

- wenn der Schüler das Wort/den Ausdruck bereits kennen mußte, oder
- wenn er das Wort gar nicht verstehen sollte (z.B. Ortsnamen).

Ein anwendbares Übersetzungsmodell



(*) Zu den außersprachlichen Determinanten gehören alle Anlässe für die Entstehung des ursprünglichen Textes sowie die (fingierten) Anlässe für die Übersetzung: engerer Situationsbezug, Sachbezug, Zeitbezug, Ortsbezug, Empfängerbezug, Sprecherabhängigkeit, affektive Implikationen, d.h. das ganze Was?-Wie?-Wo?-Wann?-Warum? der Textentstehung und der Textübersetzung.)

Besonders wichtig bei der Einweisung in die Übersetzungsarbeit mit dem Wörterbuch ist der Hinweis darauf und die praktische Einschärfung dessen, daß es bei der Suche nach der Bedeutung von Wörtern immer auf den Kontext ankommt: "Kein Wort ist im Grunde übersetzbar, aber es geht auch gar nicht darum, Wörter zu übersetzen, sondern Sätze und Texte."²⁹ Das Wörterbuch sollte - wenn überhaupt - nur herangezogen werden, um bereits angestellte Vermutungen ("intelligentes Raten") zu bestätigen.

Die Übung in der Benutzung von Wörterbüchern gilt also sowohl der Übung in der Kunst des schnellen, zweckmäßigen und sachkundigen Nachschlagens, als auch der praktischen Erörterung der Frage, wann das Nachschlagen sinnvoll und notwendig sein kann.

Zu ii)

Meine Erhebung (siehe 1. Anhang) legt die Vermutung nahe, daß

- a) nahezu 90% des Deutschunterrichts in Südafrika an afrikaanssprachigen Schulen stattfindet, und daß unter diesen Umständen
- b) mehr als die Hälfte aller Schulen das zweisprachige Wörterbuch von Trümpelmann/Erbe benutzen, während
- c) ein einsprachiges Wörterbuch (Wahrig) von fast 20% aller Schulen benutzt wird.

Statt weiter auf diese wahrscheinliche Sachlage einzugehen, möchte ich mich jedoch lieber kurz mit den überhaupt zur Verfügung stehenden ein- und zweisprachigen Wörterbüchern und deren zweckmäßiger Anwendung in unseren Schulen befassen.

Im zweisprachigen Wörterbuch werden "[...] dem ausgangssprachlichen Wort zielsprachliche Wörter zugeordnet, die unter bestimmten kommunikativen Voraussetzungen dafür eintreten können.

Die Anordnung richtet sich dabei meistens nach der statistischen Häufigkeit: Zuerst werden die zielsprachlichen Wörter aufgeführt, die erfahrungsgemäß besonders häufig in Frage kommen. Damit kann und soll jedoch keine Entscheidung darüber getroffen werden, welches Wort dem ausgangssprachlichen nun "am besten" oder "am wörtlichsten" entspricht. Ausschlaggebend für die Auswahl des jeweils richtigen Wortes kann deshalb auch nicht die Orientierung nach der Häufigkeit sein, sondern die Entsprechung der kommunikativen Voraussetzungen. So gesehen ist ein Wörterbuch desto brauchbarer für den Übersetzer, je präziser es diese kommunikativen Voraussetzungen definiert: Durch (authentische) Belegstellen und durch Anmerkungen wie "formal", "slang", "colloquial", die Hinweise auf die Situation geben, in der dieses Wort angewandt wird. Diese differen-

zierten Hinweise sind im einsprachigen Wörterbuch präziser und häufiger als im zweisprachigen."³⁰

Die Basis für diese Feststellung (Bevorzugung des einsprachigen Wörterbuchs) ergibt sich u.a. auch aus dem jeweiligen Umfang von Wörterbüchern unter Berücksichtigung der Seitenzahl und Preisklasse. Ich habe einen Vergleich einiger ein- und zweisprachiger Wörterbücher unternommen, indem ich deren Umfang in Seiten x Spalten pro Seite x Zeilen pro Spalte x Buchstaben pro Zeile ausrechnete. Zusammenfassend kann dazu festgestellt werden, daß Trümpelmann/Erbe etwa den vierfachen Umfang von den "Schulwörterbüchern" Rode/Rode/Schulz und Brandt/Leue hat, während das englische zweisprachige Wörterbuch Cassell's fast doppelt so groß wie Trümpelmann/Erbe ist. Wenn man bedenkt, daß ein einsprachiges Wörterbuch etwa doppelt soviel Information bringt wie ein zweisprachiges gleicher Größe, heißt es, daß Wahrig (Deutsches Wörterbuch) mehr als viermal und Duden (Deutsches Universalwörterbuch A-Z) etwa sechsmal soviel Information zum deutschen Wortschatz enthält wie Trümpelmann/Erbe.

Zusammenfassend Folgendes zur 2. Frage: Ich würde für den Übersetzungsunterricht in Standards 8(bzw.7)-9 ein gutes zweisprachiges Wörterbuch empfehlen - in afrikaanssprachigen Schulen Trümpelmann/Erbe (die letzte Auflage!) und eventuell auch einige Exemplare von Cassell's (nicht vor 1978!) und/oder Langenscheidt (Langenscheidt's New Concise German Dictionary). Ein einsprachiges Wörterbuch wie Wahrig oder Duden ist m.E. wegen des umfangreichen Angebots auf die Dauer am geeignetsten für das Übersetzen. Von mindestens einem der genannten zwei- und einsprachigen Wörterbücher sollten jedenfalls einige Exemplare vorhanden sein, so daß die Schüler mindestens in Standards 9-10 lernen können, wie und in welchen Fällen ein Wörterbuch zu benutzen und das eine Wörterbuch dem anderen vorzuziehen ist.

Zu iii)

Es ist bisher üblich gewesen, in Übungen und internen und öffentlichen Examen Texte und Sätze so zu konditionieren/auszuwählen, daß kaum ein Wort erklärt werden mußte. Wenn jedoch eine Erklärung notwendig schien, wurde eine Übersetzung des Wortes entweder in Klammern nach dem Wort im Text oder am Ende des Textes gebracht. Eine derartige Übersetzung stellt eine Ermutigung zur wörtlichen Übersetzung dar und täuscht die Möglichkeit einer Wort-für-Wort-Äquivalenz vor. Dem widerspricht alles, was bisher zur Übersetzung im Rahmen des neuen Lehrplans und besonders zur Anwendung von Wörterbüchern gesagt wurde.

Aber man sah bisher entweder keine Möglichkeit oder kein Bedürfnis, die Fähigkeit, mit einem Wörterbuch umzugehen, auch zu prüfen. Ich halte diese Fähigkeit jedoch für möglich und für nötig, auch im (öffentlichen) Examen.

Für die Hinübersetzung ist weiterhin das zweisprachige Wörterbuch nützlich, aber es sollten sowieso zunehmend konditionierte Hinübersetzungen der Art, wie ich sie im 2. Anhang darstelle, gemacht werden. D.h. die Schüler müssen sich daran gewöhnen, einen gewissen (Grund-)Wortschatz bereits produktiv zu besitzen. Der wird dann durch die "Übersetzungsvorschläge" dermaßen ergänzt, daß unter diesen Bedingungen eine befriedigende Übersetzung ohne Wörterbuch möglich ist.

Da für die Herübersetzung authentische Texte die Basis jeder Prüfung bilden sollen, wird es wohl auch öfter einige Wörter geben, die weder aus dem Kontext zu erschließen noch als Grundwortschatz bekannt sind. Ich schlage vor, daß in solchen Fällen die Erklärung des Wortes in vollem Umfang aus einem guten einsprachigen Wörterbuch - z.B. Wahrig - kopiert/abgelichtet wird. Das ist übersetzungstheoretisch vertretbar und bedeutet auch, daß keine dargebotene oder fotokopierte Übersetzung in beide Landessprachen nötig ist. Wenn Schüler wissen, daß sie im Examen mit solchen "Wörterklärungen" rechnen können, wäre das m.E. ein Ansporn für sie, sich mit dem Gebrauch eines Wörterbuchs gewissenhaft vertraut zu machen.

10. ZUR BEWERTUNG

Was jegliche Benotung und den Deutschunterricht überhaupt grundsätzlich erschwert, ist die Tatsache, daß Deutsch immerhin nur Interimsprache für Schüler und - auf höherer Ebene - für viele Lehrer ist. Das heißt, Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, sind nicht "nur" sprachlicher Art, sondern sie umfassen alle Aspekte dessen, was man oft vereinfacht als idiomatischen Sprachgebrauch bezeichnet. Sogenannte einwandfreie, selbstverständliche und/oder objektive Kriterien kann es - auch deshalb - bei der Benotung von Übersetzungsübungen nicht geben.

Man darf bei der Unmöglichkeit völlig "objektiver" allgemeiner Urteile jedoch auch nicht die Flucht in die semantische und vor allem syntaktische/grammatische Kleinlichkeit nehmen. Das "Wie" einer Aussage bildet doch stets die für das Verständnis wichtige Grundlage des "Was". Innerhalb eines kommunikativen Ansatzes im (Fremd-)Sprachenunterricht

gibt es keine Trennung von Inhalt und Aussage.

Die folgenden Ausführungen zum Thema Benotung/Bewertung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht beruhen auf meiner Auslegung der Bestimmung im neuen Lehrplan: "Evaluation should be in accordance with the aim and in the spirit of the syllabus."

Die schwersten Fehler in einer Übersetzung sind sinnentstellende Fehler der Syntax, der Grammatik, der Zeichensetzung, der Wortwahl usw., das heißt, es sind Fehler auf allen Gebieten der Sprachanwendung, die den Sinn etwas, ziemlich oder gänzlich verändern, ohne daß das von den Bedingungen der Ausgangs- oder der Zielsprache, vom Sender oder (fingierten) Empfänger her verständlich wäre. Der Sinn muß ausschließlich aus der zutreffenden Anwendung der Mutter- oder Zielsprache hervorgehen.

Wenn man also eine Redewendung, ein Wort usw. erkennt, weil man (als Lehrer) weiß, "was gemeint war" bzw. weil man den Ursprung der Interferenz erkennt, dann handelt es sich um einen sinnentstellenden Fehler. Trotzdem kommt es auch bei diesen Fehlern auf die Verständlichkeit des ganzen Satzes und des ganzen Textes an. Ein Verständnisfehler, der im Text keine weitere Rolle spielt, wird u.U. keine größere sinnentstellende Wirkung haben.

Die Übersetzung eines Wortes, die eine Sinnentstellung des ganzen Textes zur Folge hat, muß dementsprechend streng beurteilt werden. Beispiel: Wenn ein Schüler fast jedes Komma ausgelassen oder jedes Substantiv klein geschrieben hat, sollte jeder Fehler zwar - eben vom Maß der Sinnentstellung her - berücksichtigt werden, aber viel ernster ist (u.U.) der Fall, wo der Schüler einen Text im Präteritum in einen Text im Präsens übersetzt, wenn das den Sinn/die Botschaft/den Kontext/die Aussage des Ganzen etwas, ziemlich oder vollkommen verändert. Dann darf solch wiederholt vorkommender Fehler nicht nur einmal benotet bzw. als eben "nur ein Fehler" behandelt werden. Das Maß der sinnentstellenden Wirkung eines Fehlers muß an den ganzen Text angelegt werden, denn ein derartiger Fehler beruht ja gerade auf einem sich über den gesamten Text erstreckenden Un- oder Mißverständnis - d.h. es ist kein einmaliger Fehler, da der ganze Text gar nicht oder eben nur bedingt verstanden wurde.

Die Beurteilung/Benotung einer Übersetzung ist mindestens so offen zu halten wie die eines Aufsatzes, das heißt, daß es dazu nur allgemeine Richtlinien und Hinweise geben kann. Es kann kein eindeutiges, alle Fälle erfassendes, völlig zuverlässiges, "objektives" Benotungsschema geben. "Offen benoten" heißt, sich auch stets auf seine eigenen Sprachkenntnisse

berufen, um allen möglichen adäquaten bzw. äquivalenten Übersetzungen gerecht zu werden. Deshalb ist die Hinübersetzung auch als Prüfungsaufgabe problematisch.

Es geht um den Sinn/die Aussage des Ganzen. Wenn z.B. in einem deutschen Text für Jugendliche oder von Jugendlichen vom Lehrer als "Pauker" die Rede ist (Vgl. 2. Anhang, 3. Beispiel (D → A/E)), sollte im Afrikaansen auch von "onnie" die Rede sein dürfen.

Ich plädiere deshalb für folgende Vorgehensweise bei der Benotung:

1. Die Gesamtnote wird unterteilt - also $30 = 120 \times 1/4$.
2. Ein Drittel entfällt auf eine vom ganzen Text ausgehende Note. Diese Note entspricht der Antwort auf die Frage: Eine sinngemäße Übersetzung? (D.h. 10 minus % sinnentstellender Übersetzung).
3. Ein Drittel entfällt auf eine von der Summe der im Text enthaltenen Sätze ausgehenden Note. Dieses entspricht wiederum der Antwort auf die Frage: Wurde sinngemäß übersetzt? (D.h. jeder Satz wird proportional zum ganzen Text aus 10 bewertet - nach Länge und Aussagewert).
4. Ein Drittel entfällt auf Grammatik und Stil, Syntax und Semantik, wobei bei der Hinübersetzung (A/E → D) pro "Fehler" etwa ein Viertel-punkt und bei der Herübersetzung (D → A/E) etwa ein halber Punkt abgezogen werden könnte.

11. SCHLUSSEBEMERKUNG

Liebe geduldige Leser(innen)!

Im 2. Anhang (3. Beispiel) wird versucht, einen authentischen Text u.a. dadurch zu fingieren, daß die "Leser" gebeten werden, sich zu dem "interessanten Artikel" zu äußern: "Won't you write us a short note to let us know what you think of it?"

Ob es sich bei meinem Versuch, der Übersetzung im neuen Lehrplan gerecht zu werden, um einen "authentischen Text" handelt, hängt letztlich auch von Ihrem Urteil ab!

Was halten Sie von dieser Auslegung des neuen Lehrplans, der Textauswahl, der Unterrichtspraxis und der Benotung? Bitte äußern Sie sich - besonders als im Beruf Stehende - kurz oder ausführlich zu den verschiedenen Aspekten dieses Artikels.

Meine Anschrift: K. Menck, Departement Duits, Universiteit van Wes-Kaapland, Modderdamweg, 7535 BELLVILLE.

ANMERKUNGEN

- 1 Dieser Artikel basiert auf einem Workshop (gehalten auf der SAGV-Tagung [2.-4. April 1986] an der Randse Afrikaanse Universiteit) und ergänzt ihn.
- 2 K. Reiß, Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich. In: Die Neueren Sprachen, 76/1977, S.537.
- 3 Vgl. "Onderwysers moet ... bewys gemaak word van wat vandag as die hoofdoel van taalonderrig aanvaar word: beter en meer akkurate kommunikasie. Die ou grammatikatradisie sal nie maklik uitsterf nie, en die nuwe geslag onderwysers sal opgevoed moet word in die implikasies van die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig." - H. Kroes, Taalbeplanning en Taalonderrig in Suid-Afrika. In: Journal for Language Teaching of the South African Association for Language Teaching, Vol. 19, no.4, Dec.1985, S.13.
- 4 Vgl. 1. Anhang: Eine Erhebung, 4. Frage.
- 5 Vgl. 1. Anhang, 2. Frage. Dazu R. Grotjahn/U. Klevinghaus: "Da man im allgemeinen davon ausgehen kann, daß die Lehrbücher den Unterricht weitgehend bestimmen, dürfte der Stellenwert der Übersetzung im Unterricht auch von der Konzeption der jeweiligen Lehrbücher abhängen." - R. Grotjahn/U. Klevinghaus (In Zusammenarbeit mit K.-R. Bausch und H. Raabe): Zum Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Eine Pilotstudie. Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bochum 1975, S.52.
- 6 A.G.S. Meiring/J.J. de Jager/S.G. Pretorius/J.E.P.H. Johl, Neue Deutsche Grammatik, Teil 2, S.237.
- 7 H.G. Alant/H.P.J. Maré/A. Schmidt/A.M. van Aarde, Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler, Teil 4, S.183.
- 8 A.S. Gouws/C.I. Steyn, Deutsch für Mich, 10, S.59.
- 9 Dazu K. Zimmermann: "Wir verstehen nicht Sätze, Wörter oder Morpheme, sondern im gesprochenen Bereich Redebeiträge und im geschriebenen Bereich Texte. Das Verstehen von Funktionen von Sätzen gelingt nur, wenn diese in Kontexten auftreten. Der Satz ist keine selbstgenügsame kommunikative Einheit. Wenn uns ein Fremder auf der Straße anspricht und sagt: 'Ein Haus ist rot', dann verstehen wir diesen Satz nicht, obwohl wir wissen, was 'ein Haus', was 'ist' und was 'rot' bedeutet. Wir können mit diesem Satz nichts anfangen, weil er kontextlos ist. Erst der Kontext erlaubt uns, dem Gesagten eine kommunikative Funktion zuzuordnen. Es scheint mir angebracht, das Prädikat VERSTEHEN für die Kategorie SINN zu reservieren; Sätze haben keinen SINN, sie haben eine semantische Bedeutung. Nur als Grenzfall kann ein einzelner Satz Äußerungs- oder Textqualität und damit SINN bekommen." - K. Zimmermann, Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2-Erwerb. In: Information Deutsch als Fremdsprache, Nr.1, 84/85, Mai 1985, S.12-13.
- 10 L. Schiffler, Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Klett, Stuttgart 1980, S.129.
- 11 Zu bestellen bei: Frankfurter Societäts-Druckerei G m b H / Postfach 2929 / D-6000 Frankfurt 1 / West Germany.
- 12 K. Reiß (Anm. 2), S.542.
- 13 Vgl. den neuen Lehrplan: "... topics which refer to Germany, and comparable circumstances in South Africa ..." (Alle Zitate kommen aus dem Junior Secondary Course und dem Senior Secondary Course Syllabus

for German Third Language 1985 des Department of Education, Provincial Administration of the Cape of Good Hope).

- 14 H.O. Hartmann, **Übersetzen als Lernhemmung, Lernziel und Lehrmittel beim Unterricht lebender Fremdsprachen.** In: DLV-Informationen, Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas, Nr.5, Juni 1972, S.26.
- 15 Vgl. Anm. 13.
- 16 Ebd.
- 17 Ebd.
- 18 Ebd.
- 19 Ebd. (Dazu der Lehrplan für Stds. 6 und 7: "F.R.: It is of the utmost importance that, in planning the units of instruction, the order: listening comprehension/speaking/reading/writing be maintained. Consequently the tuition in the first half of the Standard 6 year will be mainly oral").
- 20 Der neue Lehrplan für Französisch (Die Onderwysgaset van die Provinsie die Kaap die Goete Hoop 4/1986) schreibt die Übersetzung (A/E + F) überhaupt erst in Stds. 9 und 10 vor; F + A/E (120 - 140 Wörter): 25 Punkte und A/E + F (80 - 100 Wörter): 25 Punkte.
- 21 Vgl. Anm. 13.
- 22 E. Meyer, **Die Übersetzung im neusprachlichen Unterricht.** Dissertation, J.W. Goethe Universität, Frankfurt a.M., dipa-Verlag 1974, S.120-121.
- 23 Ebd., S.135
- 24 E. Thielen, **Übersetzung im modernen Sprachunterricht. Zu einem Übersetzungskurs in der Oberstufe.** In: Zielsprache Deutsch 3/1983, S.27.
- 25 B.K. Haber, **Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung des Übersetzungsunterrichts Englisch - Deutsch.** In: Linguistik und Didaktik, 34/35, 1978, S.174.
- 26 Ebd., S.178.
- 27 Ebd., S.175.
- 28 Dazu W.M. Rivers u.a.: "... at least by the intermediate level, teachers need to give students help in the effective use of the dictionary, ..." - W.M. Rivers/K. Mitchell Dell'Orto/V.J. Dell'Orto: **A practical guide to the teaching of German,** Oxford University Press 1975, S.40.
- 29 E. Meyer (Anm. 22), S.118.
- 30 H.G. Hönig/P. Kußmaul, **Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.** Gunter Narr Verlag 1982, S.150-151. (Die Ausdrücke "formal", "slang" und "colloquial" erscheinen hier auf englisch - aus dem englischen Erklärungsteil eines zweisprachigen oder aus einem einsprachigen englischen Wörterbuch.)

1. ANHANG - RIWE ERHEBUNG

Im September 1985 verschickte ich an alle, dem SAGV bekannten Deutsch unterrichtenden Regierungsschulen in Transvaal und Oranje-Freistaat einen kurzen Fragebogen zu dem Thema: Aspekte des Übersetzens und des Über-

setzungsunterrichts im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache) an unseren Schulen. Dabei bat ich die Deutschlehrer um folgende Informationen:

1. Ich unterrichte dieses Jahr Deutsch in Standard(s) _____.
2. In meinem Deutschunterricht benutze ich zur Zeit folgende(s) Lehrwerk(e) und folgende(s) Wörterbuch/Wörterbücher: ...
3. Ich lehre und übe in folgenden Klassen schriftliche Übersetzung: (D=Deutsch/A=Afrikaans/E=Englisch) ...
4. Woher ich das zu übersetzende Material nehme (Aus Zeitungen/Zeitschriften, aus der deutschen Literatur, aus Lehrwerk(en) und/oder erstellen Sie es selbst?) ...
5. Sonstige Fragen, Vorschläge, Gedanken zu diesem Thema: ...

Ich schrieb an 173 Schulen im Transvaal (T) und an 51 Schulen im Oranje-Freistaat (O) und erhielt 58(T) und 14(O) Antworten, also von etwa einem Drittel der Lehrer.

Die 1. Frage ergab, daß von den 72 Lehrern in beiden Provinzen 58 in Standard 6, 64 in Standard 7, 58 in Standard 8, 60 in Standard 9 und 62 in Standard 10 Deutsch unterrichteten - also etwa 60 in jedem Jahrgang.

Aus der 2. Frage ging eindeutig hervor, daß die vier hiesigen Lehrwerke **Neue Deutsche Grammatik, Deutsch für Mich, Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler und Deutsch ZA(6+7)** am meisten benutzt werden: (Als % bei einem Durchschnitt von 60 Lehrern pro Jahrgang)

| LEHRWERK | Standard. / %: | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|----------------|---|----|----|----|----|
| 2.1 Neue Deutsche Grammatik | | | 3 | 10 | 25 | 22 |
| 2.2 Deutsch für Mich | | | 45 | 48 | 52 | 72 |
| 2.3 Deutschunterricht für S.A. Schüler | | | 22 | 35 | 32 | 30 |
| 2.4 Deutsch ZA(6+7) | | | 40 | 40 | 10 | 2 |

Die Frage nach dem Wörterbuch/den Wörterbüchern erbrachte ein weniger eindeutiges Ergebnis. Das ist auch verständlich, da sich die afrikaanssprachigen Schulen (65 aus 72 - vgl. Frage 3) in einem Dilemma befinden: Ihnen stehen eigentlich nur zwei zweisprachige "Schulwörterbücher" (Rode/Rode/Schulze und Brandt/Leue) und das "große" afr.-dt. Wörterbuch, Trümpelmann/Erbe (und sein Vorläufer Trümpelmann/Gutsche/Steyn/Schulze) zur Verfügung, während den englischsprachigen Schulen eine Vielfalt teilweise weitaus umfangreicherer engl.-dt. Wörterbücher (z.B. Collins, Harraps, Cassells, Langenscheidt) zur Verfügung steht.

Während Trümpelmann/Erbe verständlicherweise am meisten benutzt wird, ist es erfreulich zu sehen, daß ein einsprachiges Wörterbuch (Wahrig) an zweiter Stelle rangiert, wenn auch weit hinter dem zweisprachigen.

| WÖRTERBUCH | Standard. / %: | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|----------------|---|----|----|----|----|
| 2.5 Trümpelmann/Erbe (und sein Vorläufer) | | | 42 | 42 | 48 | 52 |
| 2.6 Wahrig | | | 12 | 12 | 17 | 18 |
| 2.7 Rode/Rode/Schulz | | | 12 | 12 | 12 | 8 |

Von besonderem Interesse zur 3. Frage dürfte die den Ergebnissen zu entnehmende Feststellung sein, daß in Std.6 schon/noch fleißig übersetzt wird, und daß in Stds.8-10, den bisherigen Examenbestimmungen entsprechend, fast immer Texte und Sätze hin- und herübersetzt werden:

| | Standard. / %: | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------------------|----------------|---|----|----|----|----|
| 3.1 Nur Sätze | | | 48 | 50 | 5 | 2 |
| 3.2 Nur Texte | | | 7 | 5 | 5 | 8 |
| 3.3 Sätze / Texte | | | 35 | 57 | 88 | 93 |
| 3.4 Keinen Übersetzungsunterricht | | | 20 | 2 | 0 | 0 |
| 3.5 Nur Hinübersetzung (A/E + D) | | | 0 | 5 | 2 | 2 |

| | |
|----------------------------------|-----------------|
| 3.6 Nur Herübersetzung (D → A/E) | 27 17 0 0 0 |
| 3.7 Hin- und Herübersetzung | 52 80 93 97 100 |

Das aus dieser Frage ableitbare Verhältnis afrikaanssprachiger zu englischsprachigen Deutsch unterrichtenden Schulen: 65 : 7 dürfte etwa der Lage im ganzen Lande entsprechen.

Die 4. Frage - zur Materialquelle - ergab folgende Zahlen:

| | Standard. / %: | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------------|----------------|----|----|----|----|----|
| 4.1 Zeitschriften / Zeitungen | | 23 | 33 | 63 | 77 | 80 |
| 4.2 Literatur | | 13 | 15 | 40 | 62 | 70 |
| 4.3 Lehrwerk(e) | | 48 | 73 | 83 | 88 | 93 |
| 4.4 Selbstgestellt | | 75 | 85 | 60 | 50 | 52 |

Etwa ein Drittel der 72 Lehrer (22) reagierten auf die 5. Frage. Die Tatsache, daß dabei fast 22 völlig unterschiedliche Fragen/Vorschläge/Gedanken zur Sprache kamen, ohne daß ich den neuen Lehrplan erwähnt hatte, deutet m.E. auf die Notwendigkeit einer Behandlung dieses Themas hin.

2. ANHANG ÜBERSETZUNGSÜBUNGEN - 6 Beispiele

Die Herübersetzung - 3 Beispiele

(Dazu der neue Lehrplan:

EXAMINATION REQUIREMENTS IN STANDARDS 8, 9 and 10:

3.2.1.2 Section B: ... 3.2.1.2 (a) a translation of either a continuous passage of prose, or a letter, or a dialogue from German into the mother-tongue (± 150 words), ... (30) ...)

1. Beispiel

NB Ausgangssituation für Ihre Übersetzung: Sie möchten für Ihre Schülerzeitung einen Artikel aus der Jugendscala (Nr. 5, Sept./Okt. 1985) übersetzen, der von einem Wettbewerb ("Jugend forscht") berichtet, der Ihre Leser sicher interessiert.

Übersetzen Sie nun folgenden einleitenden Absatz und die dann in Klammern folgende allgemeine Erklärung des Wettbewerbs (ehe der eigentliche Artikel beginnt).

Der Geistesblitz

Davon träumen viele: Einmal berühmt sein. Stefan Lacher und Aynaci Onder haben es geschafft: Sie sind berühmt. Sie haben bei "Jugend forscht" gewonnen. Sie durften reisen und bekamen Geld. Sie gaben Fernseh-Interviews, und ihre Namen standen in allen Zeitungen. Ihr Leben hat sich verändert. Wie wird man damit fertig? Der Jugendscala erzählten sie ihre Geschichte.

(Jugend forscht: Wer Spaß daran hat, naturwissenschaftliche Gesetze zu erkennen, wer seine Umwelt mit offenen Augen betrachtet, wer nicht blind glaubt, was man ihm erzählt - der ist richtig bei "Jugend forscht". Es ist der größte Wissenschaftswettbewerb für junge Leute in der Bundesrepublik Deutschland. Mitmachen können Jungen und Mädchen bis zum Alter von 22 Jahren. Man kann in Gruppen arbeiten oder allein. Das Thema ist frei, es muß nur in die Fachgebiete Biologie, Chemie, Geo- und Raumwissenschaften, Mathematik/Informatik, Physik und Technik

passen. Außerdem gibt es auch noch das Sonderthema "Arbeitswelt". Gewinnen kann man Geldpreise (1. Preis = 3000 DM), Reisen und Studienaufenthalte. "Jugend forscht" - eine Idee der Zeitschrift "stern" - ist jetzt 20 Jahre alt. 1985 machten 1930 Jungen und 530 Mädchen mit.)

Beispiel einer Übersetzung (ins Englische):

A bright idea / Bright ideas / A brainwave

Who wouldn't want to become famous? But few succeed (Sudden fame is a popular dream). Stefan Lacher and Aynaci Onder managed it: they are famous (they have become household words/they have become celebrities). They were (the) winners in "Jugend forscht" ("The young scientist"/"Mind alive"). Studytours abroad and money were part of their prize. They were interviewed on TV and mentioned in (came into) all the papers. It changed their lives (Their lives were changed). How does one cope with something like this? They told Jugendscala what it meant to them (what it was like/the whole story).

Jugend forscht: If you enjoy discovering (appreciate) the laws of science, if you look about you with open eyes (if you are fascinated by the world around you), if you don't believe blindly what you are told - then you should succeed in "Jugend forscht" (then "Jugend forscht" is for you). It is the biggest (most well-known) science competition (olympiad) for young people (the youth) in the Federal Republic (of Germany). It is open to all young men and women under the age of 23. Entries can be submitted by groups or individuals (Participation is by groups or individually). Any entry (idea) can be submitted which falls under one of the following subjects (in one of the following subjects is eligible): biology, chemistry, geophysics (geography, geology), astronomy, mathematics/computer science, physics and technology. Entries can also be submitted on the special theme "Arbeitswelt" ("Work and industry"/"The workday world"/"The world of work"). Prizes include money (first prize = 3000 marks (about R 3000)), studytours and/or the opportunity to study abroad. "Jugend forscht" - an idea of (developed by/initiated by) the magazine "stern" - has now turned 20 (has now been held for the twentieth time/for 20 years). 1930 young men and 530 young women participated (took part) in 1985.)

Beispiel einer Übersetzung (ins Afrikaanse):

'n Ingewing / 'n Blink idee / 'n Geïnspireerde idee

Om beroemdheid te verwerf is die droom van baie./Dis baie mense/-jeugdige se droom: om eens/eenkeer beroemd te wees. Stefan Lacher en Aynaci Onder het dit reggekry. Hulle is beroemd. Hulle het by "Jugend forscht"/"Jeugnavorsing" gewen/Hulle was die wenners in 'n (landswye) kompetisie "Jugend forscht"/"Jeugnavorsing". Hulle kon reis en het geld ontvang. Hulle het beeldradio-onderhoude toegestaan en hulle name het in alle koerante verskyn. Hulle lewens is daardeur verander. Hoe hanteer 'n mens so iets? Hulle het hulle verhaal aan Jugendscala vertel.

("Jugend forscht": Iemand wat dit geniet om natuurwetenskaplike wette te ontdek, wat met oop oë na die wêreld rondom hom kyk, wat nie net blindelings alles glo wat aan hom vertel/oorgedra word nie, is geskik om aan "Jugend forscht" deel te neem. Dis die grootste natuurwetenskapskompetisie vir die jeug in die Bondsrepubliek Duitsland. Jong mense, seuns en dogters tot die ouderdom van 22 kan meeding. Daar kan

in groepe of alleen gewerk word. Enige tema kan gekies word. Dit moet egter een of meer van die vakrigtings Biologie, Chemie, Aardryks- en Ruimtetwetenskappe, Wiskunde/Rekenaarwetenskap, Fisika en Tegnologie dek. Daar is buitendien ook nog 'n spesiale tema "Die arbeidswêreld"/- "Die wêreld van fabriek en kantoor". Groot geldpryse kan gewen word (eerste prys = 3000 DM), asook studietoere en -verblyf in ander lande. "Jugend forscht" - 'n idee van die tydskrif "stern" - word al 20 jaar aangebied. 1985 het 1930 seuns en 530 dogters meegeding.)

2. Beispij

NE Gehen Sie bei Ihrer Übersetzung von folgender Ausgangssituation aus: Sie möchten einen Meinungsaustausch unter den Lesern Ihrer Schülerzeitung zum Thema "Jugendliche in der Werbung" veranstalten. Dazu verfassen Sie einen Artikel, in dem Sie Beispiele von dieser Art Reklame und einen übersetzten Auszug zu diesem Thema aus der Jugendscala (Nr.6, Nov./Dez. 1985) bringen und Ihre Leser abschließend um ihre Meinung bitten.

Übersetzen Sie nun folgenden Auszug:

Viel zu nett

Jung, dynamisch, frisch - so sieht man sie jeden Tag: Jugendliche in der Werbung. Da möchte man auch gerne so sein - oder? Was sagen die "echten" Jugendlichen dazu? JUGENDSCALA fragte junge Leute in München. Ergebnis: Intelligente und witzige Werbe-Spots haben Erfolg bei der Jugend. Vorbild in Mode und Geschmack sind die Werbe-Typen nicht.

Konstanze Spieth (16): Die Reklame für Jugendliche ist ja noch ganz gut. Die Erwachsenen-Reklame ist meistens total bescheuert. Wenn ich mit meiner Freundin im Kino sitze und die Werbung sehe, lachen wir uns echt tot.

Sisi Reiß (16): Mit den jungen Leuten auf den Werbefotos oder in Werbespots kann man sich identifizieren. Ich richte mich meist nicht nach der Werbung. Aber im Unterbewußtsein folgt man bestimmt mehr der Werbung, als man zugeben will.

Alexander Winterstein (19): Die Reklame für Jugendliche zeigt nie kommende Trends. Sie benutzt nur aktuelle Klischees. Werbung spiegelt Tendenzen wider und verstärkt sie dadurch. Die Jugend wird in der Werbung idealisiert. Man zeigt meistens nur Prototypen wie die "Helle-Welt-Jugend", aber auch Punks als besondere Typen.

3. Beispij

NE Berücksichtigen Sie bei Ihrer Übersetzung folgende Ausgangssituation: Sie sind in der Redaktion Ihrer Schülerzeitung. Sie haben einen interessanten Artikel in einer deutschen Schülerzeitung (Flüstertüte, Schülerzeitung der Gesamtschule Weyhe, 5/1983) gelesen. Sie beschließen, den Artikel mit folgender Einleitung zu übersetzen: This article comes from a German school magazine (Flüstertüte, Gesamtschule Weyhe, 5/1983). Won't you write us a short note to let us know what you think of it? (Translation by ...) / Hierdie artikel is 'n uittreksel van 'n Duitse skooltydskrif (Flüstertüte, Gesamtschule Weyhe, 5/1983). Ons sal graag wil weet wat julle daarvan dink. (Vertaling deur)

Übersetzen Sie nun den Artikel:

Zeugnis - Tag der Rache?!

Während eines netten "Flauderstündchens" mit einem der vier Vertrauenslehrer bekam ich folgende Informationen, die für Euch gerade in der Zeugniszeit interessant sein könnten. Gleich zu Anfang möchte ich die Vertrauenslehrer einmal vorstellen: Frau Kapahuke, Herr Hartmann, Frau Wilkens und Frau Lorentzen. Diesen Paukern könnt Ihr alles, was mit der Schule zusammenhängt, anvertrauen. Zum Beispiel: Angst vor den Eltern, weil das Zeugnis nicht gerade atemberaubend gut war; oder wenn Ihr Probleme mit Euern ätzenden Mitschülern oder rachsüchtigen Lehrern habt. Die Vertrauenslehrer sind dazu verpflichtet, nichts auszu-plaudern.

Auf besonderen Wunsch wird auch den Eltern nichts verraten. "Auf jeden Fall", so Frau Lorentzen, "soll der Gang zum Vertrauenslehrer etwas ganz Selbstverständliches werden."

Die Beratungslehrer arbeiten mit einem Schulpsychologen und einem Berufsberater (Herr Richter) und mit einer Jugend- und Elternberatungsstelle zusammen. Wiederum sei gesagt, alles ist streng vertraulich!!!

Um alles perfekt zu machen: Wenn Ihr vorhabt, einen dieser Lehrer aufzusuchen, bekommt Ihr natürlich diese Schulstunde frei!!!

DIE HINÜBERSETZUNG - 3 BEISPIELE

(Dazu der neue Lehrplan:

EXAMINATION REQUIREMENTS IN STANDARDS 8, 9 and 10:

3.2.1.3 Section C: ... 3.2.1.3 (a) a translation (about 120 words) from the mother-tongue of either a continuous passage of prose, or a letter, or a dialogue, ... (30) ...)

Die drei Beispiele werden hier vollständig dargeboten, das heißt in beiden Landessprachen, mit Übersetzungsvorschlägen und einer Antwort. Nach dieser Antwort, d.h. nach diesem Beispiel einer deutschen Fassung sind die Übersetzungsvorschläge erstellt worden.

1. Beispij

Übersetzen Sie entweder 1.1 ODER 1.2 ins Deutsche! (Beachten Sie dabei die Übersetzungsvorschläge!)

Sie haben eine(n) deutsche(n) Brieffreund(in), der/die Sie auch mal besuchen möchte. Sie schreiben ihm/ihr und erzählen ihm/ihr allgemein etwas über einige Naturschutzgebiete in Südafrika.

Dazu übersetzen Sie u.a. Folgendes (aus dem Afrikaansen oder Englischen) ins Deutsche:

(Nach: D. und R. Sullivan, South African Environment / Suid-Afrikaanse Omgewing, Macdonald South Africa, 1977, S.42)

The Kruger National Park, South Africa's first national park, was established in 1926. Since then, eight other parks have been added, the most recent in 1966. But the Kruger National Park remains by far the largest and most famous nature reserve in our country. Situated 5 along the eastern border of the Transvaal, this enormous tract of flat bushveld abounds with a selection of game animals unsurpassed in its

variety elsewhere in the world.

South Africa also has a number of private and provincial reserves. The best known of these are probably the St. Lucia, Umfolozi and Hluhluwe Game Reserves, all administered by the Natal Parks Board. This Board has gained world recognition for its successful campaign to save the white rhinoceros from extinction. These animals have now increased to the point where they have been re-introduced to other reserves, here and in other countries.

Übersetzungsvorschläge:

1-der Krüger-Nationalpark, 1-2-gründen, 2-seitdem, 2-hinzufügen, 3-weitaus, 4-das Naturschutzgebiet, 4-5-gelegen an, 5-die Grenze, 5-das Transvaal, 5-riesig, 5-6-die "bushveld"-Ebene, 6-wimmeln von, 6-das Wild, 6-7-in ... (die) Vielfalt, 6-7-auf der Welt einmalig sein, 8-besitzen, 8-etlich, 8-privat, 8-den Provinzen unterstehend, 9-bekannt unter, 10-verwalten, 10-der Aufsichtsrat für die Naturschutzgebiete Natal, 11-dadurch weltberühmt werden, 11-12-sich erfolgreich einsetzen für, 11-die Rettung, 11-12-das vom Aussterben bedrohte Weiße Nashorn, 12-13-sich dermaßen vermehren, 13-einführen können, 13-das Reservat.

Die Kruger-wildtuin, Suid-Afrika se eerste nasionale park, is in 1926 gestig. Nog agt parke is sedertien bygevoeg, die laaste een in 1966. Maar die Kruger-wildtuin bly verreweg die grootste en beroemdste natuurreservaat in ons land. Hierdie wydgestrekte bosveld-vlakte, 5 geleë langs die oostelike grens van Transvaal, wemel met 'n veelvoud wildsoorte wat in sy verskeidenheid nêrens ter wêreld oortref word nie.

Suid-Afrika beskik ook oor etlike private en provinsiale reservate. Die bekendste van hulle is seker die St. Lucia-, Umfolozi- en Hluhluwe-reservate, wat beheer word deur die Natalse Parkeraad. Die Raad het wêreldlof ingeëns vir sy geslaagde veldtog om die witrenoster van uitsterwing te red. Hierdie diere het nou dermate vermeerder dat hulle weer by ander reservate hier en in ander lande hervestig kon word.

Übersetzungsvorschläge:

1-der Krüger-Nationalpark, 1-2-gründen, 2-seitdem, 2-hinzufügen, 3-weitaus, 3-4-das Naturschutzgebiet, 4-riesig, 4-die "bushveld"-Ebene, 5-gelegen an, 5-die Grenze, 5-das Transvaal, 5-wimmeln von, 6-das Wild, 5-in ... (die) Vielfalt, 6-auf der Welt einmalig sein, 8-besitzen, 8-etlich, 8-privat, 8-den Provinzen unterstehend, 9-bekannt unter, 10-verwalten, 10-der Aufsichtsrat für die Naturschutzgebiete Natal, 11-dadurch weltberühmt werden, 11-12-sich erfolgreich einsetzen für, 11-12-die Rettung, 11-12-das vom Aussterben bedrohte Weiße Nashorn, 12-sich dermaßen vermehren, 13-einführen können, 13-das Reservat.

Beispiel einer Übersetzung (A/E → D)

Der Krüger-Nationalpark, der erste Nationalpark Südafrikas, wurde 1926 gegründet. Seitdem sind noch acht Parks hinzugefügt worden, der letzte 1966. Aber der Krüger-Nationalpark bleibt das weitaus größte und berühmteste Naturschutzgebiet in unserem Lande. An der östlichen Grenze des Transvaal gelegen, wimmelt diese riesige "bushveld"-Ebene von Wild in einer Vielfalt, die auf der Welt einmalig ist.

Südafrika besitzt auch etliche private und den Provinzen unterstehende Naturschutzgebiete. Die bekanntesten unter ihnen sind wahrscheinlich die St. Lucia-, Umfolozi- und Hluhluwe-Parks, die alle von dem Aufsichtsrat für die Naturschutzgebiete Natal verwaltet werden.

Dieser Aufsichtsrat ist dadurch weltberühmt geworden, daß er sich erfolgreich für die Rettung des vom Aussterben bedrohten Weißen Nashorns einsetzte. Die Tiere haben sich jetzt dermaßen vermehrt, daß sie wieder in anderen Reservaten hier und in anderen Ländern eingeführt werden konnten.

2. Beispiel

Übersetzen Sie entweder 1.1 ODER 1.2 ins Deutsche! (Beachten Sie dabei die Übersetzungsvorschläge!)

Freunde in Deutschland fragen Sie nach dem Buch *Jock of the Bushveld*. Sie übersetzen eine kurze Inhaltsangabe für sie:

(Nach: Sir Percy FitzPatrick, *Jock of the Bushveld*, Longmans 1966 [Rückseite des Umschlags])

The book was written in 1906 by Sir Percy FitzPatrick who lived mainly in Johannesburg and worked in the Transvaal before the Anglo-Boer War (1899 - 1902). The action takes place in the bushveld in the eastern Transvaal. Bushveld is a typical South African landscape with 5 thorny bush. A part of that area has since become the Kruger National Park. Jock is a bullterrier and this is the story of his life in what was then a hunter's paradise of the African bush. When he is born, Jock is the ugliest puppy of a litter of six; but he grows up to be the most intelligent and bravest of them all. With his master he 10 shares the excitement of camp life in the early days of the gold rush of the eighties. Together they have many thrilling encounters with big game. Lost in the veld during one of their long expeditions, he learns to know the birds, animals and men of the bush. The landscape and the wild animals described in this book are still typical of the Kruger 15 National Park today.

Übersetzungsvorschläge:

2-3-der Burenkrieg, 2-das Transvaal, 3-Ort der Handlung, 3-das "bushveld", 4-typisch, 4-5-dornige Sträucher, 5-das Gebiet, 5-seitdem, 5-erklärt werden zu, 5-6-der Krüger-Nationalpark, 6-der Bullterrier, 7-im Busch, 7-damals, 7-das Jägerparadies, 8-das Junge, 8-der sechsköpfige Wurf, 8-werden aus, 9-intelligent, 9-von allen, 9-10-teilen, 10-die Aufregung, 10-das Campingleben, 10-der Goldrausch, 11-die achtziger Jahre, 11-gemeinsam, 11-erleben, 11-abenteuerlich, 11-die Begegnung, 11-12-das Großwild, 12-sich verirren, 12-die Expedition, 12-das Feld, 12-13-kennenlernen, 13-die Landschaft, 14-typisch für.

Die boek is in 1906 deur Sir Percy FitzPatrick geskryf, wat hoofsaaklik in Johannesburg gewoon het en voor die Anglo-Boereoorlog in die Transvaal gewerk het. Die handeling vind in die bosveld van Oos-Transvaal plaas. Die bosveld is 'n tipies Suid-Afrikaanse landskap met 5 doringbos. 'n Deel van die gebied is sedertien in die Kruger-Wildtuin omskep. Jock is 'n bulterriër en hierdie is die storie van sy lewe in die bosveld van Afrika, destyds 'n jagtersparadys. By geboorte was Jock die lelikste hondjie in 'n werpsel van ses, maar hy word groot en blyk die slimste en dapperste van hulle almal te wees. Met sy baas 10 deel hy die opwinding van kampele in die vroeë dae van die goudstormloop van die tagtiger jare. Saam het hulle baie spannende ontmoetinge met grootwild. Verdwaal in die veld gedurende een van hulle lang ekspedisies, leer Jock alles van die woëls, diere en mense van die bos. Die landskap en wild wat in hierdie boek beskrywe word, is

15 nog tipies vir die Kruger-Wildtuin vandag.

Übersetzungsvorschläge:

2-der Burenkrieg, 2-3-das Transvaal, 3-Ort der Handlung, 3-das "bushveld", 4-typisch, 4-5-dornige Sträucher, 5-das Gebiet, 5-seitdem, 5-6-erklärt werden zu, 5-der Kruger-Nationalpark, 6-der Bullterrier, 6-7-im Busch, 7-damals, 7-das Jägerparadies, 8-das Junge, 8-der sechsköpfige Wurf, 8-9-werden aus, 9-intelligent, 9-von allen, 10-teilen, 10-die Aufregung, 10-das Campingleben, 10-11-der Goldrausch, 11-die achtziger Jahre, 11-gemeinsam, 11-erleben, 11-abenteuerlich, 11-12-die Begegnung, 12-das Großwild, 12-sich verirren, 13-die Expedition, 13-14-das Feld, 13-kennenlernen, 14-die Landschaft, 15-typisch für.

Beispiel einer Übersetzung (A/E + D)

Das Buch wurde 1906 von Sir Percy FitzPatrick geschrieben, der meist in Johannesburg wohnte und vor dem Burenkrieg im Transvaal arbeitete. Ort der Handlung ist das "bushveld" im Ost-Transvaal. Das "bushveld" ist eine typische Südafrikanische Landschaft mit dornigen Sträuchern. Ein Teil dieses Gebiets ist seitdem zum Kruger-Nationalpark erklärt worden. Jock ist ein Bullterrier und dies ist die Geschichte seines Lebens im afrikanischen Busch, damals ein Jägerparadies. Als er geboren wird, ist Jock das häßlichste Junge des sechsköpfigen Wurfs, aber aus ihm wird der intelligenteste und tapferste von allen. Mit seinem Herrn teilt er die Aufregung des Campinglebens in den frühesten Tagen des Goldrausches der achtziger Jahre. Gemeinsam erleben sie viele abenteuerliche Begegnungen mit Großwild. Als er sich einmal während einer ihrer langen Expeditionen im Felde verirrt, lernt er die Vögel, Tiere und Menschen des Busches kennen. Die Landschaft und die wilden Tiere, die in diesem Buch beschrieben werden, sind heute noch typisch für den Kruger-Nationalpark.

3. Beispiel

Übersetzen Sie entweder 1.1 ODER 1.2 ins Deutsche! (Beachten Sie dabei die Übersetzungsvorschläge!)

Sie haben eine(n) deutsche(n) Brieffreund(in), der/dem Sie allgemein etwas vom Schulleben in Südafrika erzählen. Dabei äußern Sie sich auch zu dem Thema der Schuluniform und teilen ihm/ihr u.a. Folgendes mit:

(Übersetzen Sie folgenden Text ins Deutsche.)

(Selbsterstellter Text)

Practically all children going to South African schools have to wear a school uniform. That can be quite an expensive affair, particularly if there are several school children in the family or if the fathers' work forces the family to move from time to time. But wearing

5 a school uniform also means you can get along with two of everything, wearing the one while the other is being washed. I imagine one would need a much bigger wardrobe without the school uniform. The school uniform also has another function: it lets everybody know which school

10 uniform in public or on tour etc. Most pupils are proud of their school and wear the uniform were it is expected of them. But I must admit that when we are allowed to come to school in our ordinary

clothes once or twice in the school year, we really enjoy it.

Übersetzungsvorschläge:

1-fast, 2-schon recht teuer, 2-3-besonders, 3-mehrere, 4-zwingen, 4-umziehen, 5-(auch) heißen, 5-von allem nur ... brauchen, 6-sich vorstellen, 7-mehr Kleidung brauchen, 8-der Zweck, 8-zeigen, 9-beeinflussen, 9-Benehmen, 10-öffentlich, 10-auf Reisen, 11-erwartet werden von, 11-12-zugeben, daß, 13-wirklich genießen, 13-ein-oder zweimal, 12-13-normal gekleidet

Byna alle Suid-Afrikaanse skoolkinders moet 'n skooluniform dra. Dit kan sommer 'n duur aangeleentheid wees, veral as daar 'n paar skoolgaande kinders in die gesin is of as die pa se werk die gesin 5 dwing om van tyd tot tyd te trek. Om egter 'n skooluniform te dra beteken ook dat 'n mens met twee van alles oor die weg kan kom, 'n mens dra die een terwyl die ander een gewas word. Ek kan my voorstel dat 'n mens sonder die skooluniform heelwat meer klere nodig het. Die skooluniform het ook nog 'n ander funksie: Dit wys aan almal na watter 10 skool ons gaan en dit beïnvloed waarskynlik ons gedrag as ons die uniform in die openbaar of op toer dra, ens. Die meeste leerlinge is trots op hulle skool en dra die uniform waar dit van hulle verwag word. Ek moet egter toegee dat ons dit werklik geniet as ons een of tweemaal in die skooljaar in ons gewone klere skool toe mag kom.

Übersetzungsvorschläge:

1-fast, 2-schon recht teuer, 2-besonders, 2-3-mehrere, 4-zwingen, 4-umziehen, 5-(auch) heißen, 5-von allem nur ... brauchen, 6-sich vorstellen, 7-mehr Kleidung brauchen, 8-der Zweck, 8-zeigen, 9-beeinflussen, 9-Benehmen, 10-öffentlich, 10-auf Reisen, 11-12-erwartet werden von, 12-zugeben, daß, 12-wirklich genießen, 12-13-ein-oder zweimal, 13-normal gekleidet

Beispiel einer Übersetzung (A/E + D)

Fast alle südafrikanischen Schüler müssen eine Schuluniform tragen. Das kann schon recht teuer sein, besonders wenn mehrere Kinder in der Familie zur Schule gehen/die Schule besuchen, oder wenn die Arbeit des Vaters die Familie zwingt, von Zeit zu Zeit umzuziehen. Aber das Tragen einer Schuluniform heißt (auch), daß man von allem nur zwei braucht, das eine tragend, während das andere gewaschen wird. Ich kann mir vorstellen, daß man ohne die/eine Schuluniform viel mehr Kleidung braucht. Die Schuluniform hat auch noch einen anderen Zweck: Sie zeigt jedem, aus welcher Schule wir kommen/in welche Schule wir gehen, und das beeinflusst wohl unser Benehmen, wenn wir die Uniform öffentlich oder auf Reisen tragen usw. Die meisten Schüler sind stolz auf ihre Schule und tragen (auch) die Uniform, wo das von ihnen erwartet wird. Aber ich muß zugeben, daß wir es wirklich genießen, wenn wir ein oder zweimal im Schuljahr normal gekleidet zur Schule gehen dürfen.

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

| TITEL | PROV. | STD. | JAHR |
|---|-----------------------|-----------------------|--|
| Bergengruen Der Teufel im Winterpalais (Macmillan) | Natal | 9 | 1987 |
| Böll Das Brot der frühen Jahre (Heinemann) | Natal | 10 | 1989 |
| Brecht Der Kaukasische Kreidekreis (Suhrkamp) | Natal | 10 | 1987 |
| Dürrenmatt Der Besuch der alten Dame (Arche) | Kap | 10 | 1987 |
| Dürrenmatt Die Physiker (Academica) | Natal Kap | 10 10 | 1988 1988 |
| Dürrenmatt Der Richter und sein Henker (Nasboek) | Tvl. | 10 | 1988 |
| Dürrenmatt Das Versprechen (dtv) | Kap | 9 | 1988 |
| Echtermeyer Deutsche Gedichte (A. Babel Verlag) | Natal | 9/10 | 1987/88/89 |
| Frisch Herr Biedermann und die Brandstifter (Hörspielausgabe im Schöningh Verlag) | Natal Kap | 9 9 | 1989 1987 |
| Goes Das Brandopfer (Easy Readers, Stage C) | Kap | 9 | 1987 |
| Horn/Krüger Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill) | Tvl. " OVS " | 9/10 10 9 10 | 1987/88 1988/89 1987/88 1988/89 |
| Horn/Krüger Deutsche Gedichte (Academica) | Kap | 10 | 1988 |
| Kästner Drei Männer im Schnee (Maskew Miller) (Easy Readers, Stage C) | OVS Kap | 10 9 | 1989 1987 |
| Kästner/Schinnerer Die verschwundene Miniatur (Nasboek/Harrap) | OVS | 10 | 1988 |
| Keller Kleider machen Leute (Klett) | Natal | 9 | 1988 |
| Keller Romeo und Julia auf dem Dorfe (Klett) | Natal | 9 | 1989 |

| | | | |
|--|--------------|----------|-----------------|
| Klier/Martin Deutsche Erzählungen, Band 1 (Hueber) | Natal | 9 | 1988 |
| Kußler Textbuch Lyrik (Hueber) | Kap | 9 10 | 1987/88 1987 |
| Lange Ein völlig klarer Fall (Klett) | Kap | 9 | 1988 |
| Lenz Das Wrack and other Stories (Heinemann) | Natal | 9 | 1989 |
| Meyer-Wehlack Die Sonne des fremden Himmels (Klett) | Natal | 9 | 1987 |
| — Moderne Erzähler -Band 17 (Schöningh) | Natal | 10 | 1987/89 |
| Noak Die Zürcher Verlobung (Easy Readers, Stage C) | Kap | 9 | 1987 |
| Orton Agent Y13 (Harrap) | Kap | 9 | 1988 |
| Scharang Der Beruf des Vaters (Klett) | Kap | 9 | 1987 |
| Smith Aus deutscher Erzählkunst (Perskor) | Tvl. | 9 | 1987/88 |
| Spoerl Die Feuerzangenbowle (dtv) | Kap | 9 | 1988 |
| Storm Immensee | Tvl. | 9 | 1987/88 |
| Storm Der Schimmelreiter (Hamburger Lesehefte HL2) | Kap | 10 | 1987 |
| Voegeli Die wunderbare Lampe (Wolters, Groningen) | OVS | 9 | 1987/88 |
| von Delft(ed.) Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts (Academica) | Natal Kap | 10 10 | 1988 1988 |