

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 19

Jahrgang 1988

Heft 1

INHALT

R. Kußler	Thema, Situation, Sprechhandlung. Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache.	1
E. Funcke	Wolf Schneider und seine Sprachkritik - Weniger als ein Beitrag und mehr als eine Rezension.	24
REZENSIONEN		31

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, Deutsches Seminar, Universität von Wes-Kaapland, Privaatsak X17, 7530, Bellville (tel. 021 - 9592404). 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 1988.

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

Thema, Situation, Sprechhandlung.
Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe
des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache

Rainer Kußler

0 VORBEMERKUNG

Der vorliegende Beitrag ist aus einem **workshop** zum gleichen Thema hervorgegangen, den ich zuerst bei der 13. Tagung des "Germanistenverbandes im südlichen Afrika" im April 1987 in Kapstadt und dann noch einmal anlässlich eines Fortbildungskurses für Deutschlehrer der Provinz Natal im September 1987 in Pietermaritzburg veranstaltet habe.

Anlaß zu diesem **workshop** gaben Gespräche mit Lehrern sowie Erfahrungen, die ich bei der Betreuung von Lehramtskandidaten gemacht hatte. In beiden Gruppen - wie dann auch in den beiden **workshops** - stand man dem neuen Lehrplan im allgemeinen sehr unsicher gegenüber. Diese Reaktion hat - nach meiner Beobachtung - folgende Ursache: Der Lehrplan weist Mängel - Ungenauigkeiten, Lücken und Inkonsistenzen - auf. Vielen Lehrkräften wird deshalb seine Zielrichtung nicht klar. Insbesondere weil seine Grundbegriffe, mit denen sie wenig anzufangen wissen, nirgendwo erläutert werden, übersehen sie das Neue an ihm und nehmen in erster Linie das wahr, was aus dem alten übernommen wurde.

In der Annahme, daß diese Beobachtung auf weitere Kreise der Lehrerschaft zutrifft, lege ich hiermit eine ausgeführte Fassung meines **workshop**-Konzepts vor. Damit mache ich es zugleich denjenigen meiner **workshop**-Teilnehmer zugänglich, die mich gebeten hatten, es ihnen zu überlassen. Ich will mit diesen Ausführungen dazu beitragen, die besagte Unsicherheit abzubauen. Zu diesem Zweck umreiße ich im ersten Teil die zentrale Vorgabe des Lehrplans und arbeite zwei diesbezügliche Mängel heraus. Im zweiten Teil erkläre ich seine Kernbegriffe. Im dritten Teil verdeutliche ich die Funktion dieser Begriffe an konkreten Beispielen. Im letzten Teil umreiße ich einige Konsequenzen des neuen Ansatzes für die Unterrichtspraxis. Dabei setze ich mich mit der wichtigen Frage nach der Rolle der **Grammatik** im Rahmen der neuen Konzeption auseinander, ich skizziere geeignete **Prüfungsmöglichkeiten** und gehe abschließend kurz auf das Problem einer angemessenen **Textbehandlung** ein. Ich würde mich freuen, wenn ich möglichst viele Lehrkräfte davon überzeugen könnte, daß der neue Lehrplan im Vergleich mit dem alten - trotz aller Mängel - viel mehr **Freiheit** gewährt und eine beträchtliche **Erleichterung** der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis ermöglicht.

1 VORAUSSETZUNGEN

Der Lehrplan setzt unter Absatz 1 als **Globalziel** eine grundlegende interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ("basiese kommunikasie") an. Dieses Ziel soll nach Absatz 2 ("benadering") erreicht werden durch ein **Vorgehen**, das sich - und zwar in der angegebenen Reihenfolge - orientiert an

Themen;

dazu passenden Situationen;

den Sprechpartnern, die in diesen Situationen miteinander kommunizieren;

den Sprechhandlungen, die in diesen Kommunikationssituationen realisiert werden sollen;

der dazu nötigen Sprachfähigkeit, geeignetem **Wortschatz** und der entsprechenden **Grammatik**.

Unter Absatz B 1 und 2 ("leerstof") werden dann entsprechende **Themen** und **Sprechhandlungen** und unter Absatz C ("grammatika") die zu vermittelnde **Grammatik** verbindlich festgelegt.

Es kann nicht verwundern, daß diese Vorgabe, die den Kern des Lehrplans bildet, viele Lehrer verunsichert; denn sie greift - von der ungewohnten Terminologie noch ganz abgesehen - in zwei wesentlichen Hinsichten zu kurz:

- 1) Die Konzeption, die Themen und Sprechhandlungen aufeinander bezieht, macht das wesentlich Neue an diesem Lehrplan aus. Was unter Absatz C als "Grammatik" aufgeführt wird, ist dagegen unverändert aus dem alten Lehrplan übernommen; und zwar handelt es sich um eine nach Wortarten geordnete Formalgrammatik, deren Bezug zur zentralen Sprechhandlungskonzeption mit keinem Wort verdeutlicht wird. Viele Lehrkräfte mißverstehen deshalb die Grundintention des Lehrplans. Sie nehmen die unveränderte Übernahme dieser "Grammatik" als Bestätigung dafür, daß im Unterricht weiterhin das sprachliche Regelsystem als Eigentliches und Wesentliches zu vermitteln sei. Aus dieser Perspektive muß ihnen ein Verfahren, das die Grammatik den Themen, Situationen, Sprechhandlungen usw. **nachordnet**, als lästiger **Umweg** und unzumutbare Mehrarbeit erscheinen. Da nützt es auch wenig, daß der Lehrplan an verschiedenen Stellen expliziert, wozu die Grammatik **nicht** benutzt werden dürfe ("mag nie vooropgeplaas word nie" usw.), wenn nicht zugleich erklärt wird, **wozu** und **wie** sie eingesetzt werden soll.

- 2) Der Lehrplan führt Themen, Situationen, Sprechpartner, Sprechhandlungen und Wortschatz als verbindliche Kategorien ein, aber er legt nur **Themen** und **Sprechhandlungen** fest. Die Festlegung der **Situationen**, **Sprechpartner** und des **Wortschatzes** überantwortet er der Lehrkraft. Man muß sich klarmachen, daß aber gerade durch diese Festlegung das erst gewonnen werden kann, was im Unterricht eigentlich vermittelt werden soll und wonach die Schüler letztendlich beurteilt werden: die **Redemittel** nämlich, in denen die Fähigkeit kulminiert, eine Sprechintention in einer gegebenen Situation angemessen zu verwirklichen. Mit dem Begriff **Redemittel** fasse ich hier der Klarheit halber das zusammen, was der Lehrplan unter Absatz 2 ("benadering") etwas umständlich als "Sprachfähigkeit", "Wortschatz" und "Grammatik" einzeln aufführt. Auch wenn die Lehrkräfte zum Zweck dieser Festlegung auf geeignete Lehrwerke ¹⁾ zurückgreifen können, muß erwartet werden, daß sie zu dieser Festlegung selbst imstande sind; denn sie müssen Lehrwerke ja auf ihre Eignung hin prüfen können.

Von diesen beiden Mängeln des Lehrplans ausgehend, möchte ich im folgenden

- * seine Zielrichtung herausarbeiten;
- * zeigen, wie geeignete Redemittel zu vorgegebenen Themen und Sprechhandlungen in bestimmten kommunikativen Situationen generiert werden können;
- * einige der Konsequenzen andeuten, die sich aus dem neuen Ansatz für die Unterrichtspraxis ergeben.

2 BEGRIFFE

Für die Zwecke dieses Aufsatzes sollen folgende (stark vereinfachte) Definitionen gelten:

- * **Themen** sind **inhaltliche** Ordnungskategorien. Sie geben an, in welchen **Bereichen der fremden Kultur** der Lerner sich auskennen und sprachlich tätig können werden soll. Durch die Themen insgesamt wird gleichsam das **landeskundliche Verweisungsfeld** des Unterrichts festgelegt.

Der Lehrplan führt mehr als 40 Themen auf. Für eine übersichtliche Unterrichtsplanung ist diese Zahl zu groß. Deshalb habe ich sie zu folgenden zehn umfassenderen Themenkreisen zusammengefaßt:

Jugend (Schule, Beruf, Militärdienst)
Familie/Verwandtschaft (Wohnen)
Essen und Trinken
Einkaufen
Freizeit, Hobbys (Tiere)
Sport
Feste/Veranstaltungen
Befinden (Gesundheit, Krankheit, Körper)
Reisen (Wetter, Verkehrsmittel)
Deutschsprachige Länder (Gesellschaft, Sprache, Umwelt)

In einer Gesamtübersicht zur Erleichterung der Unterrichtsplanung (s. Anlage 1) habe ich diese Themenkreise mit den entsprechenden Lehrplanvorgaben aufgeführt. In der linken Spalte erscheinen die Themenkreise. Ihnen sind in der zweiten Spalte die Themen zugeordnet, wie sie im Lehrplan erscheinen; so daß erkenntlich wird, welche Lehrplan-Themen in welchen Themenkreisen aufgingen. In der dritten Spalte sind die Klassen aufgeführt, in denen die Themen jeweils behandelt werden sollen. Die letzte Spalte führt die Sprechhandlungen auf, wie sie der Lehrplan den Themen zuordnet. Ausgegangen wurde von der afrikaansen Fassung des KOD-Lehrplans.

Leider ist der Lehrplan, was die Themen betrifft, nicht sehr präzise; "eerste kennismaking met Duitsland" und "bywoning van byeenkomste" z.B. sind keine Themen, sondern eher Situationen. Mit den dazu aufgeführten Sprechhandlungen sind jedoch meistens Themen impliziert; diese sind hier erfaßt. Querverbindungen zwischen Themenkreisen (z.B. "Schule" und "Sport", "Reisen" und "Essen und Trinken") sind möglich.

- * **Sprechhandlungen** sind Kategorien zur Ordnung der **Tätigkeiten**, die der Lerner **vermittels Sprache** ausführen können soll. Sprechhandlungen sind als **Leerformeln** anzusehen, die je nach Intention und Situation unterschiedlich gefüllt werden können.

Zu den vorgeschriebenen Sprechhandlungen gehören z.B.:

- Jemanden begrüßen
- nach dem Namen fragen
- sich verabschieden.

- * **Redemittel** sind **Wörter** in bestimmten strukturellen Zusammenhängen (ein Wort, mehrere Wörter, ein Satz oder mehrere Sätze), mit denen eine

Sprechhandlung ausgeführt wird.

Die Sprechhandlung "nach dem Namen fragen" könnte z.B. mit folgenden Redemitteln ausgeführt werden:

Name?
Wie heißt du?
Wie heißen Sie?
Wie ist Ihr Name, bitte?
Darf ich Sie um Ihren Namen bitten?

- * Mit **welchen** Redemitteln eine Sprechhandlung angemessen verwirklicht werden kann, ergibt sich aus der jeweiligen kommunikativen Situation.

Die **Festlegung** einer Situation wird durch das Aufeinanderbeziehen von **Sprechhandlungen** und **Themen** möglich. Zur Festlegung einer Situation gehören u.a.:

Personen/Sprechpartner
(Geschlecht, Alter, Rollenverhältnis, Kleidung usw.?)

Sprechanlässe/Sprechintentionen
(Aus welchem Anlaß und mit welchem Ziel wird gesprochen?)

Ort, Tageszeit, Wetter
(Wo, wann und unter welchen äußeren Umständen wird gesprochen?)

Wenn wir annehmen, daß die Sprechhandlung "nach dem Namen fragen" von Kersten, einem Zwölfjährigen, ausgeführt werden soll, daß sein Sprechpartner der gleichaltrige Stefan ist und daß die beiden sich etwa bei einem Fußballspiel begegnen, dann wären als Redemittel "Wie heißt du?" angemessen. Stellen wir uns dagegen eine Situation vor, in der ein Polizist einen Tatverdächtigen vernimmt, dann wäre "Name?" ein akzeptables Redemittel zur Ausführung der Sprechhandlung. Es ist kaum denkbar, daß Kersten zu Stefan einfach "Name?" sagen würde. Es ist aber durchaus vorstellbar, daß der Polizist fragen würde: "Wie heißt du?" - wenn es sich bei dem Verdächtigen um einen Minderjährigen handeln sollte.

Freilich kommen Sprechhandlungen nie isoliert vor wie in diesen Beispielen, sondern sie werden gleichsam gebündelt, in **Dialogen** nämlich, ausgeführt. Das Gespräch zwischen Kersten und Stefan könnte etwa so verlaufen:

KERSTEN: Das war ein phantastischer Schuß, was?
(Gespräch anknüpfen, Zustimmung suchen)

STEFAN: Ja, und wie der Torwart gehalten hat - klasse!
(zustimmen)

KERSTEN: Sag mal, wie heißt du eigentlich?
(nach dem Namen fragen)

usw.

Dieser kleine Dialoganfang zeigt auch, daß Gespräche immer einen thematischen Bezug haben, in diesem Falle "Sport". Darauf gehen wir im nächsten Abschnitt noch ausführlicher ein.

Wir halten fest: Welche Redemittel angemessen sind, ist abhängig von der jeweils besonderen kommunikativen Situation. Der neue Lehrplan setzt die Festlegung solcher Situationen voraus. Erst durch sie wird der Rahmen geschaffen, in dem sich die kommunikative Handlungskompetenz der Lernenden entwickeln kann und in dem sie sich letztendlich bewähren soll. Das Ziel des Lehrplans ist dann erreicht, wenn der Lerner die Fähigkeit besitzt, in lebenswirklichen Situationen innerhalb der fremden Kultur sprachlich angemessen zu handeln.

3 BEISPIELE

3.1 Auftrag

Eine **Situation** soll beschrieben werden anhand der **Sprechhandlungen**

"nach Reiseplänen fragen/
auf Fragen nach Reiseplänen antworten" (Std. 7).

Das **Thema** lautet also "Reisen"; und zu (er)finden sind nun **Sprechpartner**, die unter bestimmten äußeren Umständen (**Situation**) diese Sprechhandlungen mit geeigneten **Redemitteln** verwirklichen. Wir erinnern uns, daß Sprechhandlungen nicht isoliert vorkommen; d.h. wir wollen uns nicht auf die zu diesen Sprechhandlungen im engeren Sinne passenden Redemittel wie etwa "Wohin fährst du / Fahren Sie in den Ferien?" - "Ich habe vor, nach ... zu fahren." beschränken, sondern sie in einem sinnvollen kommunikativen Zusammenhang realisieren.

3.2 Ausführung

3.2.1 Mit dem Thema "Reisen" sind etwa folgende inhaltlichen Aspekte vorgegeben:

- a) REISENDE PERSONEN
- b) GRUND/ZWECK DER REISE
- c) REISEZIEL
- d) TRANSPORTMITTEL
- e) REISEDAUER
- f) UNTERKUNFT
- g) REISEBEDARF
- h) REISEKOSTEN
- i) REISEINFORMATIONEN

Es empfiehlt sich, diese inhaltlichen Aspekte in Form von Fragen anzugehen, also etwa:

- a) Wer reist? - REISENDE PERSONEN
- b) Warum/wozu wird gereist? - GRUND/ZWECK DER REISE
- c) Wohin geht die Reise? - REISEZIEL
- d) Womit wird gereist? - TRANSPORTMITTEL
- e) Wie lange dauert die Reise? - REISEDAUER
- f) Wo wohnt man am Reiseziel? - UNTERKUNFT
- g) Was muß man mitnehmen? - REISEBEDARF
- h) Was kostet die Reise? - REISEKOSTEN
- i) Wo/wie informiert man sich? - REISEINFORMATIONEN

Wir haben damit eigentlich schon die Sprechhandlungen bestimmt, die in diesem Zusammenhang verwendet werden können, und zwar:

- | | | |
|----|----------------|----------------------------|
| a) | fragen / sagen | wer reist |
| b) | " | warum/wozu gereist wird |
| c) | " | wohin die Reise geht |
| d) | " | womit gereist wird |
| e) | " | wie lange die Reise dauert |
| f) | " | wo man am Reiseziel wohnt |
| g) | " | was man mitnehmen muß |
| h) | " | was die Reise kostet |
| i) | " | wo/wie man sich informiert |

ODER

- | | | |
|----|--------------------------------|-----------------------|
| a) | fragen nach / informieren über | REISENDE(n) PERSONEN |
| b) | " | GRUND/ZWECK DER REISE |
| c) | " | REISEZIEL |
| d) | " | TRANSPORTMITTEL(n) |
| e) | " | REISEDAUER |
| f) | " | UNTERKUNFT |
| g) | " | REISEBEDARF |
| h) | " | REISEKOSTEN sowie |
| i) | REISEINFORMATIONEN | einholen / geben. |

Auf dieser Grundlage lassen sich Redemittel zur Ausführung der vorgegebenen Sprechhandlungen allgemein, d.h. noch ohne Reflexion auf bestimmte Sprechpartner in einer bestimmten Situation, leicht ermitteln. Die nachgestellten Buchstaben in Klammern verweisen auf die betreffenden Allgemeinfragen bzw. Sprechhandlungen ²⁾:

Wo fährst du/fahrt ihr in den Ferien hin? (c: Reiseziel)

Ich fahre/wir fahren nach ...

Warum fährst du dahin? (b: Grund/Zweck)

..., weil (das Wetter dort so schön ist).

Fährst du allein? Wer fährt alles mit? (a: Personen)

Ich fahre allein. - ... fährt mit.

Wie kommst du/fahrt ihr dahin? (d: Transportmittel)

Fahrt ihr mit ...?

Ich fahre mit ...

Wie lange bleibst du in ...? (e: Dauer)

Ich bleibe ...

Wie lange fährt man bis ...?

... Stunden

Wo wohnt ihr in ...? (f: Unterkunft)

Wir wohnen im Hotel/privat u. dgl.

Was nimmst du mit? (g: Bedarf)

Man braucht (nur) ...

Was kostet die Reise/der Urlaub? (h: Kosten)

... Mark

(Wo) habt ihr Euch informiert? (i: Informationen)

Beim Reisebüro u. dgl.

3.2.2

Wir wollen nun annehmen, daß sich als Sprechpartner zwei Schüler, Jan und Dirk, beide 15 Jahre, in der Pause auf dem Schulhof unterhalten (Situation). Man sollte sich die Sprechpartner im Hinblick auf Aussehen, Kleidung, Persönlichkeit usw. und die äußere

Umgebung, auch bezüglich Tages- und Jahreszeit, Wetter usw., möglichst konkret vorstellen. Das erleichtert die Arbeit nicht nur; es macht sie auch interessanter.

Ausgehend von den oben ermittelten allgemeinen Fragen könnte sich nun folgender Dialog entspinnen:

JAN: Wo fährst du in den Ferien hin?
DIRK: Ich fahre nach England.
JAN: Warum gerade dahin? Dort ist doch immer so mieses Wetter!
DIRK: Ja, das stimmt wohl. Aber ich will mein Englisch verbessern.
JAN: Ach so! Machst du da einen Kurs mit?
DIRK: Ja.
JAN: Fährst du allein?
DIRK: Nein, meine Schwester fährt auch. Das paßt mir natürlich gar nicht!
JAN: Kann ich verstehen. Fliegt ihr?
DIRK: Nee, hin fahren wir mit der Bahn, zurück mit dem Auto. Meine Eltern holen uns ab. Wir fahren dann noch nach Schottland.
JAN: Wie lange dauert denn der Kurs?
DIRK: Drei Wochen.
JAN: Und wo ist der?
DIRK: In London.
JAN: Klasse, das ist 'ne tolle Stadt. Hoffentlich habt ihr nicht den ganzen Tag Unterricht!
DIRK: Nein, nur vormittags. Danach ist frei.
JAN: Wo wohnt ihr denn in London?
DIRK: Wir wohnen alle bei Familien. Damit wir die Engländer auch richtig kennenlernen.
JAN: Hoffentlich sind die nett!
DIRK: Na ja; wir schlafen ja eigentlich nur da. Tagsüber sind wir ja voll im Einsatz.
JAN: Was nimmst du denn da alles mit?
DIRK: Ach, man braucht eigentlich nur Klamotten und so. Aber meinen Kassettenrecorder nehme ich natürlich mit. Die spielen da immer so tolle Musik im Rundfunk; will ich auch aufnehmen!
JAN: Klar doch! Und was kostet der Spaß?
DIRK: Alles in allem tausend Mark.
JAN: Mensch, das ist aber viel!
DIRK: Na ja, was tut man nicht alles für die Bildung!
JAN: Sag mal, wie bist du eigentlich auf diese Reise gekommen?
DIRK: Mein Vater hat eine Anzeige in der ZEIT gelesen, und dann haben wir einfach da angerufen.

JAN: Viel Spaß auch!
DIRK: Danke.

Die vorgegebenen Sprechhandlungen sind mit diesem kleinen Dialog ziemlich umfassend gefüllt. Eine Überprüfung am Lehrplan zeigt auch, daß die für Std. 7 vorgeschriebene "Grammatik" erfaßt ist (was freilich nur heißt, daß die dort aufgelisteten Wortarten vorkommen).

Aufschlußreich ist der Vergleich dieser spezifischen (personenbezogenen) Fassung mit den oben formulierten (unpersönlichen) Allg.-meinfagen zum Thema "Reisen". Der Unterschied zwischen dem, was sich an Redemitteln allgemein ermitteln läßt, und dem, was sich unter Reflexion auf bestimmte Personen ergibt, ist offensichtlich: jenes bleibt abstrakt, dieses ist "lebendige" Sprache.

3.2.3 Um die Reichweite des Ansatzes noch deutlicher zu machen, sollen - zum selben Thema, denselben Personen und der gleichen Situation - folgende leicht abgewandelte Sprechhandlungen angesetzt werden:

Fragen über eine erfolgte Reise stellen/beantworten.

Es ergäbe sich etwa folgender Dialog:

JAN: Wo warst du eigentlich in den Ferien?
DIRK: Ich war in England.
JAN: Warum gerade da? Dort ist doch immer so mieses Wetter!
DIRK: Ja, das stimmt. Das Wetter war oft nicht gut. Aber ich wollte mein Englisch verbessern.
JAN: Ach so! Hast du da einen Kurs mitgemacht?
DIRK: Ja.
JAN: Warst du allein da?
DIRK: Nein, meine Schwester war auch mit. Das hat mir zuerst natürlich gar nicht gepaßt, war aber ganz oke!
JAN: Seid ihr dahin geflogen?
DIRK: Nee, hin sind wir mit der Bahn gefahren, zurück mit dem Auto. Meine Eltern haben uns abgeholt. Wir waren dann noch in Schottland.
JAN: Wie lange war denn der Kurs?
DIRK: Drei Wochen.
JAN: Und wo?
DIRK: In London.
JAN: Klasse, das ist 'ne tolle Stadt. Hoffentlich hattet ihr nicht den ganzen Tag Unterricht!

DIRK: Nein, nur vormittags. Danach war frei.
 JAN: Wo habt ihr denn in London gewohnt?
 DIRK: Wir waren alle bei Familien untergebracht. Damit wir die Engländer auch richtig kennenlernen.
 JAN: Hoffentlich waren die nett!
 DIRK: Doch, ja. Aber wir haben ja eigentlich nur da geschlafen. Tagsüber waren wir immer voll im Einsatz.
 JAN: Was mußtest du denn da alles mitnehmen?
 DIRK: Ach, eigentlich nur Klamotten und so. Aber meinen Kassettenrecorder habe ich natürlich mitgenommen. Die spielen da immer so tolle Musik im Rundfunk; hab 'ne ganze Menge aufgenommen!
 JAN: Klasse! Und was hat der Spaß gekostet?
 DIRK: Alles in allem tausend Mark.
 JAN: Mensch, das ist aber viel!
 DIRK: Na ja, was tut man nicht alles für die Bildung!
 JAN: Sag mal, wie bist du eigentlich auf diese Reise gekommen?
 DIRK: Mein Vater hat eine Anzeige in der ZEIT gelesen, und dann haben wir einfach da angerufen.
 JAN: Sowas möchte ich auch mal machen!
 DIRK: Mußt du unbedingt tun! Mein Englisch ist wirklich viel besser geworden, und der Unterricht macht jetzt richtig Spaß!

Im Unterschied zum ersten Dialog, der im **Präsens** (mit Futurbedeutung) abgefaßt ist, steht der zweite im **Präteritum** (bzw. Perfekt).

Die **Ausgangsfragen** würden demnach lauten:

- | | | |
|----|-----------------------------------|-------------------------|
| a) | Wer reiste/ist gereist? | - REISENDE PERSONEN |
| b) | Warum/wozu wurde gereist? | - GRUND/ZWECK DER REISE |
| c) | Wohin ging die Reise? | - REISEZIEL |
| d) | Womit wurde gereist? | - TRANSPORTMITTEL |
| e) | Wie lange hat die Reise gedauert? | - REISEDAUER |
| f) | Wo wohnte man am Reiseziel? | - UNTERKUNFT |
| g) | Was mußte man mitnehmen? | - REISEBEDARF |
| h) | Was hat die Reise gekostet? | - REISEKOSTEN |
| i) | Wo/wie informierte man sich? | - REISEINFORMATIONEN |

und die **allgemeinen Redemittel**:

Wo warst du/wart ihr in den Ferien? (c)
 Ich war/wir waren in ...
 Warum gerade da? (b)

..., weil das Wetter dort so schön ist.
 Warst du allein? Wer war alles mit? (a)
 Ich war allein. - ... war(en) auch mit.
 Wie bist du/seid ihr dahin gefahren? (d)
 Seid ihr mit ... gefahren?
 Wir sind mit ... gefahren.
 Wie lange warst du da? (e)
 ... Tage/Wochen
 Wie lange fährt man bis ...?
 ... Stunden
 Wo habt ihr in ... gewohnt? (f)
 Wir haben im Hotel/privat gewohnt.
 Was habt ihr mitgenommen? (g)
 Wir mußten ... mitnehmen.
 Was hat die Reise/der Urlaub gekostet? (h)
 (Ungefähr) ... Mark.
 (Wo) hattet ihr Euch informiert? (i)
 Beim Reisebüro u. dgl.

3.2.4

Würde man als Sprechhandlung "Reisepläne **erörtern**" ansetzen, könnte grammatisch auf die **Modalverben** (bzw. Hilfsverben) hingearbeitet werden. Die **Ausgangsfragen** würden lauten:

- | | | |
|----|-----------------------------------|-------------------------|
| a) | Wer soll reisen/mitfahren? | - REISENDE PERSONEN |
| b) | Warum/wozu soll gereist werden? | - GRUND/ZWECK DER REISE |
| c) | Wohin soll die Reise gehen? ? | - REISEZIEL |
| d) | Womit soll man reisen? | - TRANSPORTMITTEL |
| e) | Wie lange soll die Reise dauern? | - REISEDAUER |
| f) | Wo soll man am Reiseziel wohnen? | - UNTERKUNFT |
| g) | Was muß man mitnehmen? | - REISEBEDARF |
| h) | Was darf die Reise kosten? | - REISEKOSTEN |
| i) | Wo/wie kann man sich informieren? | - REISEINFORMATIONEN |

und die **allgemeinen Redemittel**:

Wohin sollen wir diesmal fahren? (c)
 (Fahren wir doch mal) nach ...
 Ich würde gern nach ... fahren.
 Warum sollen wir dahin fahren? (b)
 Warum fahren wir nicht (lieber) nach ...
 ..., weil Dort soll es immer so schön sein.
 Willst du allein fahren? Wer soll/kann mitfahren? (a)
 Da kann man doch nicht allein hinfahren!

Womit sollen wir fahren? (d)
 Sollen wir mit ... oder mit ... fahren?
 Mit ... - Nein, lieber mit ...
 Wie lange wollen/sollen wir da bleiben? (e)
 ... Tage/Wochen.
 Wo sollen wir da wohnen? (f)
 Im Hotel/privat u. dgl.
 Was sollen/müssen/können wir mitnehmen? (g)
 Wir müssen (unbedingt) ... mitnehmen.
 Was darf die Reise/der Urlaub kosten? (h)
 Mehr als ... Mark darf das nicht kosten!
 (Wo) können wir uns informieren? (i)
 Beim Reisebüro u. dgl.

3.2.5 Wir wollen diese Überlegungen noch etwas weiter treiben und zu den Sprechhandlungen

Fragen über eine **erfolgte** Reise stellen/beantworten

(vgl. oben 3.2.3) einen der **Sprechpartner**, Dirk, durch Jans Mathematiklehrer, Herrn Meyer, ersetzen. Damit legen wir ein neues **Rollverhältnis** fest: Ging es in dem Dialog unter 3.2.3 um ein Gespräch zwischen Gleichaltrigen und Gleichgestellten, so geht es hier um ein Gespräch zwischen einem Jugendlichen und einem Erwachsenen bzw. zwischen einem Schüler und einem Lehrer. Wir nehmen weiter an, daß Jan, der ein gutes Verhältnis zu Herrn Meyer hat, diesen in der Pause - Herr Meyer hat Pausenaufsicht - befragt:

JAN: Tag, Herr Meyer.
 HERR MEYER: Hallo Jan! Wie geht's denn?
 JAN: Na ja, schade daß die Ferien vorbei sind.
 HERR MEYER: Find ich auch.
 JAN: Waren Sie eigentlich weg?
 HERR MEYER: Ja, wir waren in England.
 JAN: Ach ja? Ist da nicht immer so schlechtes Wetter!
 HERR MEYER: Ja, schon. Das Wetter war oft nicht sehr gut. Aber wir wollten unser Englisch verbessern.
 JAN: Ach so! Haben Sie da einen Kurs mitgemacht?
 HERR MEYER: Ja.
 JAN: Sind Sie dahin geflogen?
 HERR MEYER: Nein, wir waren mit dem Wagen.
 JAN: Wie lange war denn der Kurs?
 HERR MEYER: Drei Wochen.
 JAN: Und wo?

HERR MEYER: In London.

JAN: Das soll ja eine tolle Stadt sein! Hoffentlich hatten Sie nicht den ganzen Tag Unterricht und konnten auch was sehen!

HERR MEYER: Nein, nur vormittags. Danach war frei. Ja, London ist wirklich einmalig.

JAN: Wo haben Sie denn da gewohnt?

HERR MEYER: Wir waren alle bei Familien untergebracht. Damit wir die Engländer auch richtig kennenlernen.

JAN: Hoffentlich waren die nett!

HERR MEYER: Doch, ja. Aber wir haben ja eigentlich nur da geschlafen. Tagsüber waren wir immer voll im Einsatz.

JAN: Was mußten Sie denn da alles mitnehmen?

HERR MEYER: Ach, eigentlich nur Bekleidung und so. Aber wir waren danach noch in Schottland, und dafür hatten wir unsere ganze Campingausrüstung dabei.

JAN: Das hat sicher einiges gekostet!

HERR MEYER: Das kannst du annehmen. Aber was tut man nicht alles für seine Bildung!

JAN: Wie sind Sie eigentlich auf diesen Kurs gekommen?

HERR MEYER: Ich habe eine Anzeige in der ZEIT gelesen, und dann haben wir einfach da angerufen.

JAN: Sowas möchte ich auch mal machen!

HERR MEYER: Das solltest du unbedingt tun! Wie ich aus dem Klassenbuch weiß, ist es mit deinem Englisch nicht so weit her!

Wie man sieht, hat diese Änderung eines der Sprechpartner beträchtliche sprachliche Konsequenzen: Jan siezt Herrn Meyer, und er kann ihn viel weniger salopp ansprechen als seinen Klassenkameraden Dirk. Das führt uns zur Rolle der Grammatik innerhalb der neuen Lehrplankonzeption.

4 KONSEQUENZEN

4.1 Zur Funktion der Grammatik

Wir können jetzt den Ort der Grammatik innerhalb der neuen Konzeption genauer bestimmen. Zunächst rufen wir uns noch einmal ins Gedächtnis, daß der Lehrplan unter Absatz C in wesentlichen eine Wortarten-Grammatik vorgibt (von den zehn aufgeführten Punkten gilt nur der letzte der Syntax) und unter Absatz 2.2 zur Funktion der Grammatik folgendes feststellt:

Grammatikale verskynsels mag nie vooropgeplaas word en as uitgangspunt dien nie, en die aanbieding daarvan moet derhalwe funksioneel wees met betrekking tot die taalhandel in 'n gegewe situasie ...

Unter Absatz 7 wird dies noch einmal ausdrücklich bekräftigt:

Dit is ... van die grootste belang dat die grammatika, sover as wat in die betrokke stadium nodig is, funksioneel uit die taal aangeleer word, en nie die taal uit die grammatika nie.

Wir müssen diese Vorschriften – im Sinne der zentralen Lehrplanvorgabe und der Beispiele, die wir oben generierten – so verstehen, daß der Lerner mit grammatischen Regeln erst befaßt werden soll, wenn er die Redemittel, aus denen sie sich ableiten lassen, frei handhaben kann. Also: Erst wenn der Lerner z.B. die Sprechhandlung "Vorlieben und Abneigungen ausdrücken/erfragen" mit passenden Redemitteln (wie u.a. etwa "Ich mag am liebsten Obst. – Schokolade mag ich überhaupt nicht. Magst du Fisch? – Was, ihr mögt kein Fleisch?") verwirklichen kann, darf die Konjugation des Verbs "mögen" geübt werden.

Dann machen wir uns folgendes noch einmal ganz klar: Was der neue Lehrplan in dieser Hinsicht grundsätzlich ändert, sind die Unterrichtsziele. Wo man früher, zum Beispiel, postuliert haben mag:

Der Lerner kann das Verb mögen im Präsens konjugieren:

ich mag, du magst, er mag usw.,

wird man jetzt formulieren müssen:

Der Lerner kann Vorlieben und Abneigungen ausdrücken:

"Ich trinke gern Tee. Kakao mag ich überhaupt nicht."

Diese beiden Zielsetzungen heben auf verschiedene Fähigkeiten und damit, was die Grammatik angeht, auf unterschiedliche Konzeptionen ab. Die erste verlangt die Kenntnis eines formalen Regelsystems und dessen Anwendung auf einzelne Wörter, die zweite die Fähigkeit, Einstellungen, Haltungen, Wünsche usw. zusammenhängend zu äußern bzw. auf entsprechende Äußerungen zu reagieren. Von hier aus erweist sich der eingangs angesprochene Mangel des Lehrplans als ein **Widerspruch zwischen Lehrzielen** der letzteren Art (die auf Sprechhandlungsfähigkeit abheben) und einer Grammatik, die Lehrziele der ersten Art (also Regelbeherrschung) impliziert.

Diese Kritik gilt grundsätzlich, aber mit Einschränkungen. Sie gilt grundsätzlich, insofern der Lehrplan den Satz "Sprechfähigkeit kommt vor Regel-

kenntnis" zum Prinzip erhebt. Sie gilt mit Einschränkungen, insofern laut Lehrplan nicht nur Sprechfähigkeit, sondern u.a. auch Lese- und Schreibfähigkeit sowie Regelkenntnis vermittelt werden soll.

Bevorzugt um die Ausbildung des Hörverstehens und der Sprechfähigkeit geht es in den Standards 6 und 7; und in dieser Phase ist sehr vorsichtig darauf zu achten, daß das genannte Prinzip gewahrt wird. Das könnte zum Beispiel so geschehen, daß man alle zwei bis drei Wochen eine Unterrichtseinheit darauf verwendet, aus schon bekannten Redemitteln die wichtigsten Regeln abzuleiten. Auch eine engere Verzahnung von Sprechfertigkeit und Regelbeherrschung – etwa nach dem Muster des Lehrwerks **Deutsch ZA 687** – ist möglich. Sobald die Schreibfähigkeit in den Vordergrund tritt, ab Standard 8, müssen die entsprechenden Grundregeln beherrscht werden.

Diese Unterscheidung zwischen **gesprochener** und **geschriebener** Sprache ist im Rahmen unseres Lehrplans besonders wichtig. Wir müssen bedenken, daß für gesprochene Sprache andere Regeln gelten als für geschriebene Sprache. Deshalb möchte ich sehr eindringlich davor warnen, beim Sprechfertigkeitstraining – insbesondere in der Anfangsphase – von den Kriterien einer Wortgrammatik auszugehen. Die Schüler sollen sprechen lernen, wie man spricht, und nicht, wie man schreibt. Das heißt auch: Beim Sprechen dürfen mehr Fehler gemacht werden als beim Schreiben. Als Prinzip muß gelten: Sprechflüssigkeit geht vor Sprachrichtigkeit. Auch diesen Zusammenhang hätte der Lehrplan genauer beleuchten müssen.

Zusammenfassend können wir folgendes festhalten: Der Lehrplan orientiert sich, was die Grammatik betrifft, ziemlich einseitig an einer traditionellen Wortgrammatik. Die Prinzipien der Wortstellung, Satzverbindung und Vertextung, die aus der Sicht der Sprechhandlungstheorie mindestens ebenso wichtig wären, geraten kaum in den Blick. Deshalb bleibt unklar, daß die Grammatik – didaktisch – einen anderen Stellenwert bekommen hat. In der bereits genannten **Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache**, die ich hier noch einmal wärmstens empfehlen möchte, ist das "Grammatik-Inventar" (S. 317 – 391) wie folgt geordnet: Text – komplexer Satz – einfacher Satz – Wortgruppen – Wortklassen – Wortbildung, wobei "Wortklassen" in etwa der "Grammatik" unseres Lehrplans entsprechen.³⁾ Diese Anordnung entspräche auch der Logik unseres Lehrplans.

4.2 Prüfungsmöglichkeiten⁴⁾

Für jegliches Prüfen gelten zwei Grundsätze:

- 1) Geprüft wird nur, was vermittelt wurde.
- 2) Prüfungsaufträge werden so formuliert, daß nur die Kenntnisse oder Fähigkeiten, die beurteilt werden sollen, in den Blick geraten.

Zur Überprüfung der **Sprechhandlungsfähigkeit** gibt es eigentlich nur die Möglichkeit des Prüfungsgesprächs. Nur in einem Gespräch kann festgestellt werden, ob der Prüfling auf Aussagen und Fragen angemessen reagiert. Die Prüfer können auf den jeweiligen Prüfling eingehen und u.a. sicherstellen, daß er nicht etwa nur mit auswendig gelernten Floskeln kommuniziert. Von der Praxis, dem Prüfling vor Beginn des Gesprächs ein Thema anzugeben, über das er dann einige Minuten frei sprechen soll, halte ich wenig, weil es nicht der alltäglichen Gesprächswirklichkeit entspricht. Im Alltag sagt Ihnen auch niemand: "Wenn Sie jetzt da vorn um die Ecke gehen, werden Sie Frau X treffen, und der müssen Sie dann etwas über Ihren letzten Urlaub erzählen."

Wichtig ist, daß man sich vor dem Prüfungsgespräch klarmacht, nach welchen Kriterien man den Prüfling beurteilen will. Im Anhang (Anlage 2) lege ich ein vom Goethe-Institut übernommenes und an unsere Situation angepaßtes Bewertungsformular vor, das sich an meinem Seminar im Anfängerunterricht bewährt hat. Darin werden der Beurteilung folgende Kriterien zugrunde gelegt:

- 1) allgemeine Gesprächsfähigkeit
- 2) Wortwahl
- 3) grammatische Richtigkeit
- 4) Aussprache
- 5) Flüssigkeit.

Wieviel Punkte man für jedes Kriterium ansetzt, hängt von der jeweiligen Situation - insbesondere von Unterrichtsstufe - ab. In einer Standard 10 würde man sicher die "allgemeine Gesprächsfähigkeit" niedriger und dafür die "grammatische Richtigkeit" höher bewerten. In einer Standard 6 dagegen müßte die "allgemeine Gesprächsfähigkeit" wesentlich stärker gewichtet werden als "grammatische Richtigkeit". Die Aufteilung der Endnote hat den Vorzug, daß sie den Bewertungsprozeß versachlicht. Man gerät als Prüfer nicht in die Gefahr, sich etwa durch die gute Aussprache eines Kandidaten über Gebühr beeindruckt zu lassen. Es empfiehlt sich, zu zweit zu prüfen, so daß für jede Einzelbeurteilung ein Korrektiv vorhanden ist und abweichende Meinungen diskutiert werden können. Empfehlenswert ist auch, das Prüfungsgespräch auf Band aufzunehmen, damit man im Zweifelsfalle noch einmal hineinhören kann.

Zur Überprüfung des **Hörverständnisses** kann man den Prüflingen Auszüge aus Videofilmen oder Tonbandaufzeichnungen vorspielen. Gleichzeitig werden Formulare mit Aussagen zu dem Gehörten vorgelegt, von denen die zutreffenden angekreuzt werden müssen. Um den Ratefaktor auszuschalten, werden für falsche Antworten Punkte abgezogen. Bei diesem Prüfungstyp wird Hörverstehen qua Lesefähigkeit beurteilt; die schriftlichen Vorlagen müssen deshalb unmißverständlich und eindeutig oder in der Muttersprache der Prüflinge abgefaßt sein.

4.3 Textbehandlung

Zur Frage der Behandlung der vorgeschriebenen Werke habe ich mich wiederholt geäußert⁵⁾. Deshalb kann ich mich hier darauf beschränken, noch einmal die entscheidende Konsequenz darzustellen, die sich aus der Sprechhandlungskonzeption für die Textbehandlung ergibt. Von dieser Konzeption her ist für jeden Text ein **thematischer** und ein **sprachlicher** Bezugspunkt festzulegen; d.h. jeder Text muß so behandelt werden, daß er Einsichten in die fremde Kultur bzw. den interkulturellen Vergleich ermöglicht und daß er der Ausbildung der Sprachfähigkeit dient. Sprachfähigkeit äußert sich laut Lehrplan in den Aktivitäten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens.

Textbehandlung ist immer Lesefähigkeitstraining. Wenn ich z.B. das Thema "Reisen", von dem wir bei unseren Beispielen oben im 3. Teil ausgegangen sind, unter den Aspekten der Hör- und Sprechfähigkeit bearbeitet hätte und nun zum Lesen übergehen wollte, käme es einzig darauf an, Texte vorzulegen, die das Thema behandeln und die sprachlich der Unterrichtsstufe angemessen sind. Ich würde dabei zunächst auf Landkarten, Reiseprospekte, Fahrpläne u. dgl. zurückgreifen und dann zu anspruchsvolleren Texten übergehen. Ich fände im **Textbuch Lyrik**⁶⁾ dafür etwa die folgenden thematisch geeigneten Gedichte:

- Eich: Timetable (41)
- Jandl: Calypso (22)
- Brecht: Der Radwechsel (42)
- Benn: Reisen (46)
- Kästner: Das Eisenbahngleichnis (50)
- Ringelnatz: Die Ameisen (53)
- Nietzsche: Venedig (67)
- Eichendorff: Der frohe Wandersmann (92)

Man kann Texte aber auch zum Ausgangspunkt einer Unterrichtseinheit machen. Das erste Gedicht in der genannten Anthologie z.B. - "hierzulande - heutzutage" von Hildegard Matz - fängt so an:

Man darf alles - man ist frei
hierzulande - heutzutage
man darf gammeln beaten träumen
ruhig bleiben - überschäumen
dösen schufteln geldverdienen
reden schweigen lieben lassen

man darf alles bleiben lassen

Die Struktur "man darf" bzw. "darf man" kommt zehnmal vor. Das Gedicht eignet sich vorzüglich zur Einführung der Sprechhandlungen "sagen/fragen, was er-

- Weniger als ein Beitrag und mehr als eine Rezension -

Eberhard Funcke

UNIVERSITÄT STELLENBOSCH
Deutsches Seminar

PROTOKOLL DER MÜNDLICHEN PRÜFUNG

NAME: _____

KURS: _____ GRUPPE: _____ DATUM: _____

GESPRÄCHSTHEMEN: Angaben zur Person, _____

0	ALLGEMEINER EINDRUCK _____	BEWERTUNG

1	ALLGEMEINE GESPRÄCHSFÄHIGKEIT (Reaktion auf Fragen, Rückfragen, Verständnissicherung, Redemittel)	(3,5)

2	WORTWAHL (Angemessenheit, Vielseitigkeit)	(1,5)

3	GRAMMATISCHE RICHTIGKEIT	(1,0)

4	AUSSPRACHE	(2,0)

5	FLÜSSIGKEIT	(2,0)

	GESAMTPUNKTZAHL: _____	(10,0)

BEMERKUNGEN: _____

Prüfer 1: _____ Prüfer 2: _____

Der ständige Wandel, dem alles unterliegt, ist heute den Menschen stärker bewußt als früher. Seine Beschleunigung, so will es scheinen, nimmt ständig zu. Deutlich sind die Veränderungen in der Politik, in der Wirtschaft und in der sozialen Struktur zu erkennen. Weniger deutlich bleiben vielen die Wandlungen in der Sprache. Wer ihnen freilich seine Aufmerksamkeit zuwendet, wird sie überall finden: im Wortgebrauch, in der Idiomatik und im Satzbau.

Manch einer wird solche Veränderungen als sprachliche Neuentwicklungen begrüßen, ein anderer sie als Sprachverfall verurteilen. Es kommt hier wie überall auf den Standpunkt des Betrachters an.

Von den deutschsprachigen Gemeinschaften abgesehen, hat für die meisten von uns hier im südlichen Afrika Deutsch neben den beiden amtlichen Sprachen den Charakter einer dritten Sprache. Gegenüber dem lebendigen Zentrum dieser Sprache im fernen Deutschland befinden wir uns in einer Randposition. Eine solche Lage hat nicht nur Nachteile, sie bietet auch etliche Vorzüge. So besitzen wir beispielsweise den für eine jede Betrachtung nötigen Abstand. Der Blick aufs Ganze des deutschen Sprachgeschehens kann umfassender werden. Bei jedem Gespräch ist sich unsereiner dessen viel stärker bewußt, daß man eben jetzt deutsch spricht und nicht afrikaans oder englisch.

Da hat einer mit Liebe und Fleiß sein Deutsch gelernt und als Matrikfach bestanden, hat dann auf der Universität Schiller gelesen und Eichendorff, Kafka und Böll und manch andere Autoren - und dann bekommt er eine deutsche Zeitung in die Hand und selber einen gehörigen Schock. Sein Deutsch und das der Zeitung stimmen nicht überein. Die Unterschiede zum bisher Gelernten und Gebrauchten sind zu groß. Sollte vielleicht die Sprachentwicklung inzwischen so zügig vorangeschritten sein, daß er selber einige Längen zurückgeblieben wäre? Muß sich angesichts der neuen Ausdrücke und Wendungen der erschrockene Leser nicht als sprachlicher Hinterwäldler fühlen? Muß er nicht versuchen, alle die neuen Wörter rasch in seinen Sprachbesitz aufzu-

nehmen, um "in" und "up to date" zu sein, damit er als "innovationsorientierter Insider" gelten kann, als einer, der das heutige Deutsch zügig beherrscht? Um es gleich zu sagen: Er muß es nicht.

Was ihn verwirrt und blendet, sind meist nur schillernde sprachliche Seifenblasen. Deren Schein ist alles, deren Inhalt nichts. Sein eigenes Deutsch ist keineswegs so veraltet, wie er befürchtet hat.

Ein Buch, das ihm dies überzeugend beweist und dessen Verfasser eine der Seifenblasen nach der anderen mit leisem Plopp platzen läßt, schrieb Wolf Schneider: **Deutsch für Kenner. Die neue Stilkunde.** STERN-Buch im Verlag Gruner & Jahr, Hamburg 1987; 397 Seiten. Von dem Titel "Deutsch für Kenner" wird sich mancher geschmeichelt fühlen. Wer möchte nicht zu den Kennern gerechnet werden? Indem er das Buch zur Hand nimmt, gehört er ja zu der genannten Zielgruppe. Andere werden beim Untertitel stutzen und fragen, ob eine Stilkunde wirklich neu sein kann. "Zur Hälfte," so schreibt der Autor erklärend dazu, "wird sie immer eine alte Stilkunde sein." (S.14)

Für beinahe ein halbes Jahrhundert war die **Stilkunst** von Ludwig Reiners für den deutschen Ausdruck das maßgebende Werk, soweit sich etwas so Eigenes und Persönliches wie der Stil eines Menschen überhaupt durch Ratschläge und Empfehlungen formen läßt. (Der **Duden** und ähnliche Werke haben es da hinsichtlich der Rechtschreibung viel leichter.) Reiners **Stilkunst** ist nicht veraltet. Das neue Buch Schneiders will sie keineswegs verdrängen, sondern sie im Blick auf die heutige Sprachsituation ergänzen. Das ist etwas ganz anderes. In dem Abschnitt "Pro und contra Ludwig Reiners" steckt Schneider seine eigenen Grenzen ab: "Dieses Buch handelt vom korrekten Deutsch nur am Rande; es beschränkt sich darauf, diejenigen Verstöße gegen die Grammatik anzuleuchten, die unter Gebildeten die häufigsten sind." (S.12) Als Meister treffsicherer Formulierung bringt er zwei wichtige Gedanken in dem Satz unter, der seine eigene Arbeit rechtfertigt und zugleich Reiners Verdienste ungeschmälert läßt: "Mit allem, was er wissen und zitieren konnte, als die **Stilkunde** 1944 erschien, hat er bis heute recht." (S.13)

Schneider gibt die Regeln des guten Stiles an, das Neue in seinem Buch ist die moderne Sprachgebrauchskritik. Er bekämpft die Sünden des gegenwärtigen Sprachmißbrauches. Sicher, die Sprache richtet sich wenig nach ihren Kritikern und wächst, wohin sie will. Ein wenig aber hilft dennoch die stützende Hand eines Gärtners, um dem übelsten Wildwuchs zu wehren. Den Theoretikern und Linguisten kommt Schneider nicht ins Gehege. Er schreibt aus der Praxis für die Praxis. Dabei deckt er nicht nur das Falsche auf,

sondern zeigt, wie etwas besser auszudrücken wäre. Das unterscheidet sein Buch von manchem ähnlichen der letzten Jahre. Wer sich gerne über ein Panoptikum sprachlicher Mißbildungen belustigen möchte, der nehme lieber gleich die **Lukasburger Stilblüten** als Lektüre. Der Verfasser sticht nicht nur Seifenblasen auf, sondern führt dem Leser auch die elegante Einfachheit des gelungenen Ausdruckes vor Augen.

Sein Buch ist in sieben große Abschnitte gegliedert. Der erste heißt "Das Problem" (S. 9-45) und zeigt, wie und von wem heute an der Sprache gesündigt wird. Es sind vor allem die 30 000 Professoren und ebensoviele Journalisten der Bundesrepublik, die er dabei aufs Korn nimmt. Deren Fach-Chinesisch mit allen den aufgeblähten Imponierwokabeln zerreißt er mit lustvoller Wut. Wer sie übernimmt, der kann nicht mehr sprechen, wie ihm der Schnabel gewachsen, sondern nur noch, wie er ihm verbogen ist. Schneider zitiert Gleichgesinnte: "Die Kunst unverständlich zu sein, gilt als Gütesiegel eines erfolgreich abgeschlossenen Studiums." (Richard Kaufmann; S.30) oder "Je obskurer man spricht, desto größer der Ruf und desto höher das Einkommen." (Alfred Grosser; S.31) Ungeschoren läßt Schneider dagegen den kleinen Mann, der einmal "mir" und "mich" verwechselt oder in eine falsche Mehrzahlform hineinstolpert.

Wer dagegen vom "Phänomen der Polyinterpretabilität" anstatt von der Vieldeutigkeit der Wörter redet und seine Unwissenheit als "relevanten Explorationsdefizit" (S.33) verbrämt, der mag sich künftig hüten. Für den Leser von Schneiders Buch ist kein Sprachhochstapler mehr vor Entdeckung sicher. Die Teile 2 bis 5 des Werkes weisen Wege aus dem Sprachdilemma, das Übertreiber, Angeber und Dummköpfe geschaffen haben. Die "Lösung A: Kampf der Blähung" (ab S. 47) räumt mit den modernen "Edelfüllseln" (S.48) auf, die so wichtig tun und doch nichts aussagen: eklatant, vorrangig, zukunftsweisend, sensibilisiert oder rollenspezifisch. Diese Adjektive, solche "Wörter ohne Eigenschaften" nennt er "Edelfäule auf jedem Käse, den einer reden möchte." (S.49) So kann jemand vorsichtshalber die "Wortleiche 'Gegebenheit'" noch einmal mit sich selber verheiraten und dann von "situativen Gegebenheiten" berichten. (S.49) Ein technisch perfektes und elegantes Auto wird in der Sprache der Werbung "automobile Spitzenklasse, gekennzeichnet durch technologische Exklusivität und innovative Elektronik." Schneider nennt so etwas "Wortmüll in Zuckerwatte". (S.51) In solche Reklamesprüche verpackt, ist ein Auto heutzutage freilich schon halb verkauft.

Einen kräftigen Hieb führt er auch gegen die "schönen, scheußlichen Substantive". Man hat nicht mehr ein Problem zu lösen, sondern "ist einer Problematik konfrontiert" und bedarf "völlig neuer Problemlösungspotentiale". (S.61) Auch Kühn gibt es kaum noch. In der Verwaltungssprache sind sie zu "Großvieheinheiten" geworden, die armen Viecher. Die beliebtesten Worthüllen ohne Mark und Knochen sind gegenwärtig: Bereich, Gebiet, Umfeld, Sektor, Ebene und Raum. Mit ihnen läßt sich alles und damit so gut wie nichts sagen. Was heißt "Freiräume der Mitverantwortung" (S.63) oder "Schule als sinnstiftender Erfahrungsraum" ? (S. 64) Muß man wirklich "in den Bereich eines Fragenkreises treten" und "einen Zuständigkeitsbereich in seine Teilbereiche" gliedern? Kein normaler Mensch redet daheim so, aber sobald er eine Rede zu halten oder eine Diskussion einzuleiten hat, ersetzt er seinen klaren Ausdruck durch einen, wie er meint, gewichtigeren. An solche Wortmonster sind wir schon so gewöhnt, daß wir sie meist widerspruchslos hinnehmen oder gar selbst gebrauchen. Hüten wir uns! Höchste Zeit, daß sie nun als 'des Kaisers neue Kleider' an den Pranger kommen!

Die "Lösung B: Kampf dem Krampf" (ab S.99) befaßt sich vor allem mit den englisch-amerikanischen Fremdwörtern. Sie haben längst zu Tausenden unsere Sprache überschwemmt. Ihnen gegenüber ist Schneider kein Fanatiker der Sprachreinheit, keiner, der alles Fremde sofort verketzert. Manches davon ist brauchbar und ein solcher Zuwachs, wie es einst die Wörter aus dem Süden waren: Tisch und Dach, Kiste und Keller oder Kirche und Kanzel. So haben wir uns auch für Begriffe wie Countdown, Blackout, Flirt oder Babysitter noch nichts Eigenes einfallen lassen, dagegen längst self-service mit "Selbstbedienung" und air lift mit "Luftbrücke" vernünftig übersetzt. (S.115)

So und nicht anders sollte nach Schneider der Umgang mit Fremdwörtern erfolgen: die unvermeidbaren gebrauchen, die übersetzbaren eindeutschen und auf den Rest verzichten. Als Sprachmode-Torheit verurteilt er jedoch den Brauch, schon vorhandene Wörter zu verstümmeln und an fremde Vorbilder anzugleichen. Weil "Technik" auf englisch technology heißt, modellt man sie auch im Deutschen zur "Technologie" um, und das englische network wird zum "Netzwerk". (S.109/10)

"Lösung C: Kampf den Satzpolypen" (ab S.155) nimmt die unverständlichen Schachtelsätze aufs Korn. Im Deutschen gebraucht man die Satzklammer: die beiden Teile der Satzaussage treten oft auseinander und umklammern eine Reihe anderer Satzglieder. Das verführt leicht dazu, in den Zwischenraum immer

noch mehr hineinzustopfen, zwischen die Nebensätze noch die ihnen untergeordneten Nebensätze zu zwängen, bis der Satz wie ein überfrachtetes Auto unbeweglich wird. Man muß ihn dann ein zweites oder drittes Mal lesen. Was den Meistern des guten Stiles gelingt, ein vielschichtiges und dennoch durchsichtigverständliches Satzgebilde aufzurichten, das gerät den anderen zum Monstrum. Den Schülern streicht der Lehrer so etwas rot an. Wer aber korrigiert die Zeitungsschreiber? Ein Beispiel aus dem Nachrichtenmagazin **Der Spiegel** mag hier für viele andere stehen, die Schneider zur abschreckenden Belehrung zitiert: "Scheel, der, anders als der FDP-Vorsitzende Martin Bangemann, die Freiübungen Genschers, des wieder stärksten Mannes in der FDP, deckt, macht auch keinen Hehl aus seinen Ansichten." (S.162) Schneider stellt wie seinerzeit schon Reiners auch in seinem Buch gut- und schlechtgebaute Sätze einander gegenüber. Der Leser muß deren Unterschied sehen, muß auf die Mängel hingewiesen werden und auf die Möglichkeiten, sie zu vermeiden.

Auch in den Kapiteln 5 und 6 muß Schneider notgedrungen den Weg gehen, den einst Reiners gegangen ist. Was damals empfehlenswert für den Stil war, ist es auch heute noch, nur beschreitet Schneider diesen Weg ein halbes Jahrhundert später und belegt die sprachlichen Forderungen mit Material aus unserer Gegenwart. Daß er dieses nicht eigens konstruiert hat, sondern dessen Herkunft nachweisen kann, ist für ihn wie für jeden ernstzunehmenden Sprachkritiker eine Selbstverständlichkeit.

"Lösung D: Schreiben heißt werben" (ab S. 219) zeigt, was Prosa anziehend macht und den Leser einfängt. Wie ein gutes Pferd seinen Reiter in kühnem Sprung über einen Abgrund hinwegträgt, so bringt ein gelungener Vergleich einen Gedanken seinem Ziel zu.

Schneider zeigt, wie mit den "scharfen Gewürzen" des Stils umzugehen ist, mit Spott und Ironie, mit Wortspiel und Satire, mit Vorgriff, Übertreibung oder absichtlichem Stilbruch. Wie bei allem Gewürz kommt es auch hier auf die gelungene Dosierung an. Ein Lesevergnügen sind die vom Verfasser zu jeder Stilfigur gebotenen Beispiele, etwa Mark Twains hinterhältiges Lob für Richard Wagner: "Seine Musik ist viel besser, als sie klingt." oder Karl Kraus' Empfehlung, in dem Satz "Wien bleibt Wien" auch eine Drohung zu erkennen. (beide S. 267) Immer wieder zitiert er Lichtenberg als stilistischen Großmeister der kleinen Form. "Es regnete so stark, daß alle Schweine rein und alle Menschen dreckig wurden." (S. 269)

Im 6. Kapitel "Die aktuellen Probleme" (ab S. 273) geht der Verfasser auf diese ein, schreibt den Verfechtern der Kleinschreibung einen "manbrif in sachen ortografi" (S.287 - 295) ins Album und bringt "Ein Hoch auf Konjunktiv und Genitiv" aus. (S.296 - 303) Immer mehr Zeitungsüberschriften unterschlagen das Genitiv-s. "Tag der Befreiung gedacht", heißt es da fehlerhaft anstelle von "Tages". Solche Deklinationsverweigerung greift auch auf Dativ und Akkusativ über: "Lebenslang für Exil-Ungar" und "Verkauf an Konkurrent Burda". Wenn solche bösen Beispiele Schule machten, werden noch mehr Leute von "einem Bär" statt richtig von "einem Bären" reden. (S.301/02)

Das letzte Kapitel bringt "Meisterwerke deutscher Prosa" (ab S.327): kleine, aber in sich geschlossene Texte. Jeder von ihnen ist ein sprachliches Kabinettstück. Wolf Schneider schreibt dazu, daß er statt der neun lieber deren neunzig gebracht hätte. Aber auch diese kleine Auswahl erfüllt ihren Zweck. Sie will dem Leser zeigen, welche Schönheit bei gleichzeitiger Treffsicherheit des Ausdrucks die deutsche Sprache erreichen kann. Diese Texte werden als Idealfälle angeboten, nicht als Muster zur Nachahmung. Das ist ein Unterschied. Wer wollte es mit Büchner und Brecht aufnehmen, Kafka und Kleist gleichkommen oder Mann und Musil gar überbieten?! In diesem letzten Kapitel gipfelt die Botschaft des Buches.

Wenn der Leser die von Schneider aufgezeigten Sprachdummheiten selber künftig vermeidet, ist das schon viel. Wenn er dessen Rezepte zur Verbesserung seines eigenen Stiles befolgt, ist es noch mehr, und wenn er gutes und schlechtes Deutsch sicher voneinander unterscheiden kann, dann hat Schneiders Werk sein Ziel erreicht.

Auf den Seiten 372 bis 397 befindet sich ein ausführliches Literaturverzeichnis. Wie keines seiner Art kann es jemals allumfassend sein. Es läßt die Namen reiner Theoretiker wie Whorf oder Chomsky weg, nennt aber alle jene, die als Sprachpraktiker und Kritiker bis heute unvergessen sind. Georges Buffon (1753) steht neben Rolf Breitenstein (1981), Gellert (1751) neben Hellmut Geißner (1978), Harald Weinrich, Hans Weigel - die Namen, die man sucht, findet man hier und etliche mehr dazu. Die Seiten 380 bis 397 bieten ein sehr brauchbares Namen- und Sachregister. Es enthält in Kursivschrift auch die im Text kritisch untersuchten Wörter. Das erspart Sucharbeit. So wäre alles beisammen, wie es sich gehört. Nicht einmal der unvermeidliche Druckfehler läßt auf sich warten: auf Seite 366 erscheint er als Doppel-Semikolon.

Nach einer solchen ausführlichen Besprechung eines Werkes soll auch dessen Autor kurz vorgestellt werden. Wolf Schneider, Jahrgang 1925, kommt von der Zeitung her. Er schrieb für die **Neue Zeitung** und Associated Press, war bei der **Süddeutschen Zeitung**, war Korrespondent in Washington und schließlich Verlagsleiter beim **Stern** und Chefredakteur der **Welt**. Seit ihrer Gründung 1979 leitet er die Hamburger Journalistenschule. Nebenbei schrieb er eine ganze Reihe von Sachbüchern. Deren wohl bekanntestes - **Überall ist Babylon - Weltgeschichte der Städte** - wurde inzwischen in 14 Sprachen übersetzt. Mit seinem Buch **Wörter machen Leute** schuf er sich seit 1976 einen Namen als Sprachkritiker. Sein **Deutsch für Profis - Handbuch der Journalistensprache** ist seit seinem Erscheinen 1982 in vielen Redaktionen zur Pflichtlektüre geworden. Kein Wunder, daß die Universität Hamburg einem Mann wie Wolf Schneider 1984/85 einen Lehrauftrag für Sprachkritik gab.

Was er mitzuteilen hat, ist praxisbezogen, stammt aus gründlicher Kenntnis und ist nach lebenslanger Erfahrung als Journalist vom Autor immer witzig und fesselnd geschrieben. Wer sein **Deutsch für Kenner** gelesen hat, dessen Augenöffner für eigene und fremde Sprachfehler, wird sich künftig vor leerem Geschwätz mehr hüten als vorher. Uns hier ist mit seinem Werk eine Hilfe gegeben, die Sprachimporte aus Deutschland zu prüfen und die Spreu vom Weizen zu scheiden.

Schneiders jüngstes Buch kann allen nachdrücklich empfohlen werden, die an der deutschen Sprache interessiert sind. Selbst den Daran-nicht-Interessierten bietet es ein unterhaltsames Lesevergnügen. So wie sein **Deutsch für Profis** zur Pflichtlektüre für Journalisten aufstieg, so sollte sein **Deutsch für Kenner** verpflichtend für jeden Deutschlehrer werden. Man verleiht, daß man ein Lehrbuch in der Hand hat.

Das Werk ist nicht zu teuer, eine preiswerte Taschenbuchausgabe ist auch zu erhoffen. Jetzt oder spätestens dann sollte man es sich anschaffen. Viel Spaß beim Lesen!

Rezensionen

Christoph Werr: **Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur.** München: Max Hueber Verlag, 1987. ISBN 3-19-001430-2. Preis: DM 16,80.

Das vorliegende sowie das anschließend besprochene Werk (**Lebendige Literatur**) werden von den jeweiligen Verfassern für die Beschäftigung mit Literatur in einem frühen Stadium des DaF-Unterrichts empfohlen.

Literatur zum Anfassen strebt einen "spielerisch-schöpferischen Umgang mit Literatur und Sprache" an, der unter anderem folgendes leisten soll: "Abbau der Konsumhaltung gegenüber Literatur (man darf Literatur "anfassen", umgestalten, nachahmen)", "Weckung eines schöpferischen Sprachvermögens in der Fremdsprache", "Aufzeigen der schöpferischen Kräfte einer Sprache, Erkennen der Strukturelemente durch Nachgestalten ("learning by doing")", "Erkennen literarischer Gestaltungsprinzipien durch aktives Nachgestalten" (S.7f.). Entsprechend ist die Textauswahl von dem didaktischen Gesichtspunkt bestimmt, "ob die Texte als Muster für die eigene Produktion verwendbar sind" (S.8). Gemessen an den Zielvorstellungen eines lebendigen, zum aktiven Umgang mit Fremdsprache anregenden Unterrichts erfüllt das Buch in meinen Augen durchaus die selbstgesetzten Ansprüche.

Die Texte sind in 12 thematische Gruppen eingeteilt (z.B. Orangen und Bananen und Äpfel und... Lügengeschichten, Wünsche, Krieg und Frieden usw.). Es handelt sich überwiegend um sehr kurze, aus einfachen sprachlichen Elementen bestehende Gedichte (teils der Volksliteratur entnommen, wie z.B. Kinderreime, teils der Lyrik des 20. Jahrhunderts, darunter etliche Beispiele für Sprachspiele, mit häufiger Verwendung des Reihenprinzips), was wegen der Nachahmbarkeit sinnvoll erscheint. Nur einige wenige Texte stammen von Autoren früherer Literaturepochen (z.B. Fabeln von Lessing), und nur die letzten beiden Abschnitte enthalten etwas längere Prosatexte. Diese Auswahl mag etwas einseitig erscheinen, ist aber von der Zielsetzung her (schöpferisches Spiel mit der Sprache - nicht etwa: Einführung in die deutsche Lite-

raturgeschichte) voll zu rechtfertigen. Außerdem bietet sich jedem Lehrer/-Dozenten die reizvolle Aufgabe, weitere für den Zweck geeignete Texte beliebiger literarischer Herkunft aufzuspüren und entsprechend didaktisch einzusetzen.

Jeder Text ist begleitet von Fragen bzw. Aufgaben, die zunächst auf ein genaues Leseverständnis zielen, um dann die Eigenproduktion des Lernalers in Bewegung zu setzen, oft unter Einbeziehung seiner eigenen Erfahrungs- und Gefühlswelt. Zum Beispiel heißt der Auftrag im Anschluß an das Benn-Gedicht "Was schlimm ist": "Überlegen Sie, was Sie schlimm, sehr schlimm, am schlimmsten... finden" (S.81). Immer wird dabei von einer genauen Untersuchung des "Bauprinzips" und der Sprache ausgegangen. Als Beispiel für einen besonders vergnüglichen Text möchte ich zwei Strophen eines Textes von Paul Maar (S. 31) zitieren:

	Land auf dem Sonntag	
Im Scheinensonn		Es hummelt ein Brumm
taubt eine Gurr.		wie ein Wagenlast.
Im Schattenhaus		Sanft schweint ein Grunz
katz eine Schnurr.		vor der Wirtschaftsgast...

Eine Beschäftigung mit diesem Gedicht kann vielerlei bewirken: Entdecker- und Schaffensfreude beim Herausfinden des Gestaltungsprinzips und "Richtigstellung" des Textes, einen Einblick in: die deutsche Wortbildung (besonders die Funktion von Nomen und Verb), Möglichkeiten der Wortstellung (unterschiedliche Satzanfänge), poetische Wirkung von Wortneuschöpfungen, Funktion von Reim und Rhythmus.

Gleich auf den ersten Blick besticht die übersichtliche graphische Anordnung der Ausgabe, die die Primärtexte jeweils deutlich von dem Begleittext abrückt. Gelegentlich eingestreute cartoon-ähnliche Illustrationen dienen mehr der Auflockerung als dem inhaltlichen Verständnis und verstärken den humoristisch-spielerischen Zug dieser Textsammlung. Nützlich erscheinen zwei Listen im Anhang, erstens Anmerkungen zum Wortschatz, und zweitens ein Grammatik-Index, auf Grund dessen man Texte im Hinblick auf spezifische Grammatikprobleme aussuchen kann. Hingegen vermißt man ein alphabetisches Verzeichnis der Autoren zur schnelleren Orientierung von Lehrenden und Lernenden:

Insgesamt handelt es sich also hier um ein anregendes Buch, das eine kreative Beschäftigung mit Sprache und einfacher Literatur schon auf einer niedrigen Stufe ermöglichen sollte, d.h. auf unsern südafrikanischen Kontext bezogen, sowohl an der Oberschule als auch in den beiden ersten Jahren an der Universität (DaF). Wegen der sehr spezifischen Zielsetzung, die nur einen Teilaspekt des Deutschunterrichts abdeckt, eignet sich das Buch wohl weniger als Klassenlektüre, sondern eher als Zusatzmaterial, aus dem der Lehrer/Dozent je nach Bedürfnis Geeignetes auswählt. Für diesen Zweck möchte ich die Sammlung wärmstens empfehlen.

Frank G. Ryder/E. Allen McCormick: **Lebendige Literatur. Deutsches Lesebuch für Anfänger.** Boston: Houghton Mifflin Company 1986 (3rd edition). ISBN 0-395-35959-7. Preis: R57.50.

Das selbsterklärte Ziel dieser Textsammlung ist es "to introduce a wide range of real (sic) and contemporary literature into the earliest levels of the study of German, not only as a reward for learning the language but as a part of that process" (S.iii). Die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit "significant literature" wird wie folgt begründet: "...modern education becomes increasingly aware of the need for excellence and high standards..." (S.iv). Die Sammlung enthält mehr als 100 Texte und füllt, einschließlich der begleitenden Erläuterungen, 468 Seiten. Sie versteht sich als "not merely a specialised textbook, but more of a true anthology" (S.iii).

Das Auswahlkriterium ist in erster Linie "linguistic simplicity" (ebd.), und zwar besteht die Sammlung aus zwei Teilen, deren erster mit einem Grundwortschatz von 500 Wörtern gemeistert werden kann, während der zweite insgesamt 1000 Grundwörter voraussetzt. Lyrik, Prosa und Dramenausschnitte wechseln miteinander ab. Unter den Autoren finden sich viele bekannte, aber auch weniger vertraute Namen, wie etwa ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis von Teil II zeigt (in der angegebenen Reihenfolge): Bauer, Kaschnitz, Haufs, Enzensberger, Bachmann, Jürgen Becker, Biermann, Brecht, Kafka, Rathenow, Polgar, Schnurre, Grass, Meckel, Kunert, Canetti, Heiner Müller usw.

Die Herausgeber betonen, daß sie sich bei dieser (dritten) Ausgabe bemüht haben, neue Autoren hinzuzufügen, unter anderem "more authors who are East German, or women, or young but promising" (S.iii).

Obwohl sich die meisten Texte, jeder für sich betrachtet, durchaus gut für die sprachliche und literarische Erschließung deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts im Deutschunterricht eignen und dem Lehrenden hier eine große Auswahl an die Hand gegeben wird, erschwert das unvermittelte Nebeneinander sehr verschiedenartiger Texte den Zugang. Gar nicht zu verstehen ist in diesem Zusammenhang, warum eine alphabetische Liste der aufgeführten Autoren zwar unter der Überschrift "Acknowledgements" erscheint, aber ohne die entsprechenden Seitenangaben. Auf der Suche nach einem bestimmten Autor muß man also jedesmal das vierseitige Inhaltsverzeichnis durchgehen. Verwirrend ist auch die Art der Namensangaben, die bei Gedichten am Schluß, bei Prosatexten direkt unter dem Titel aufgeführt werden. Es wäre vor allem zu fragen, ob man sich nicht von gewissen Ordnungsprinzipien hätte leiten lassen können, etwa durch Zusammenstellen bestimmter Textsorten oder Autoren oder literarischer Stilrichtungen. Stellenweise ist eine thematische Akzentuierung versucht worden, etwa durch die Gruppierung "eight poems by seven poets" oder "the poem as a political statement", aber auch diese Gruppen stehen wiederum etwas unvermittelt innerhalb der übrigen Reihen (ein "Topical Index" im Anhang verweist auf behandelte Themenkreise, aber auch wieder ohne Seitenangaben). Falls doch gründlichere Überlegungen hinter der Zusammenstellung der Texte stecken (außer dem Kriterium "500 bzw. 1000 Wörter Grundwortschatz"), dann hätte das zumindest im Vorwort verdeutlicht werden können.

In anderer Beziehung wird in dieser Ausgabe mit Erläuterungen keineswegs gespart, einmal in Bezug auf sprachliche Erklärungen, zum anderen mit Hinweisen zum Text als literarischem Werk. Jedem der beiden Hauptteile sind zweisprachige Wortschatzlisten des entsprechenden Grundwortschatzes vorangestellt. Während die literarischen Texte jeweils nur die rechte Seite einnehmen, sind auf der linken einmal zusätzliche (englische) Worterklärungen, zum andern Informationen und Kommentare zu Autor und Werk sowie Leitfragen zur Interpretation abgedruckt, letztere in englischer Sprache. Im Anhang befindet sich noch eine umfassendere Wortschatzliste, die die ersten 1000 Grundwörter sowie weitere in dem Buch verwendete Wörter enthält, gefolgt von einer Liste wichtiger starker und unregelmäßiger Verben.

Das didaktische Anliegen dahinter ist verständlich; dem Studierenden möglichst jeden sprachlichen und gedanklichen Strauchelstein aus dem Weg zu räumen, damit er sich mit einem Minimum an Zeit- und Energieaufwand dem Verständnis der Texte widmen kann. Damit scheint die Ausgabe vor allem den Bedürfnissen des Selbststudiums entgegenkommen zu wollen; doch fragt man sich, ob nicht durch die vielen Erläuterungen der direkte Zugang zu den Texten eher verstellt und weniger Anreiz zur Selbsterschließung gegeben wird. Wer alles so häppchenweise hinserviert bekommt, dem wird der kräftige Geschmack der ersten Begegnung, auch wenn er stärker kauen muß, vorenthalten. Nützlich sind ohne Zweifel die biographischen und werkbezogenen Hinweise, obwohl sie sich ganz isoliert immer nur auf den jeweilig besprochenen Autor beziehen und kaum größere Zusammenhänge deutlich machen. Doch wäre es meines Erachtens hilfreicher gewesen, alle Erläuterungen in den Anhang zu verlegen, so daß, sowohl zu Beginn als auch am Ende der Erschließung, die Texte allein im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen.

Die Erläuterungen in **englischer** Sprache sollen sicher beim Anfänger ein gewisses Grundverständnis gewährleisten. Dem läßt sich aber entgegenhalten, daß im Vergleich zu den literarischen Texten, die sich oft infolge verfremdeter Sprache und verfremdeter Wirklichkeit einem einfachen Zugriff entziehen, faktische Erläuterungen in der Fremdsprache, trotz eventuell umfangreicheren Wortschatzes, keine wesentlich größeren Verständnisschwierigkeiten bieten sollten. Wem man zutraut, Kafka im Original zu lesen, der sollte auch in der Lage sein, biographische Notizen über den Autor in deutscher Sprache zu verstehen.

Die Ansprüche, die hier an den Literaturstudenten gestellt werden, setzen keinerlei Einblick in eine kritische Literaturbetrachtung voraus: "Literature implies identification and involvement, not detachment. It is a very human pursuit" (S.v). Und an anderer Stelle heißt es in Bezug auf die Erwartungen an literarische Werke: "If you cannot expect total clarity, what can you expect? Illumination: an enhanced awareness of the human condition... and pleasure: the esthetic and intellectual satisfaction of an important thing said or told exactly right..." (S.vi). Hier muß vom Dozenten noch viel Zusatzarbeit geleistet werden.

Zum Schluß stellt sich die Frage, ob, und wenn ja, wie sich diese vielseitige moderne Textsammlung im Deutschunterricht in Südafrika einsetzen ließe. Da sich ein großer Teil der Texte schon mit einem geringen Wortschatz zumindest sprachlich-technisch bewältigen läßt, käme eine Verwendung

an der Universität von der zweiten Hälfte des ersten Studienjahres an in Frage, an der Schule, wegen der zum Teil hohen gedanklichen Anforderungen, höchstens im letzten Jahr. Doch würde eine Arbeit mit diesem Band eine vor- ausgehende systematische Erschließung der Materialfülle durch den Lehrer bzw. Dozenten und eine differenziertere literarische Einordnung und Analyse erfordern.

Andrea Engel

Heiner Schmidt: Quellenlexikon der Interpretationen und Textanalysen. Personal- und Einzelwerkbibliographie zur deutschen Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Schule und Hochschule. Band 9-12: Nachträge 1983-1986. Duisburg: Verlag für Pädagogische Dokumentation 1987. Je Band DM 96,--.

Je weniger überschaubar die Sekundärliteratur wird, desto wichtiger werden bibliographische Hilfsmittel. Schon deshalb muß man Heiner Schmidt für sein "Quellenlexikon der Interpretationen und Textanalysen" dankbar sein. Im vergangenen Jahr hat er es auf den neuesten Stand gebracht. Während er aber 1984 die deutschsprachige Sekundärliteratur von 1945 bis 1982 noch in acht Bänden auflisten konnte, benötigte er allein für die Nachträge von 1983 bis 1986 vier Bände - auch ein Indiz dafür, wie stark die Flut der Publikationen in den letzten Jahren angeschwollen ist.

Dabei hat Schmidt sein Handbuch bereits zwei wesentlichen Beschränkungen unterworfen: Erstens konzentriert er sich vorwiegend auf das einzelne literarische Werk, da er dem Benutzer eben die Titel von Einzelinterpretationen an die Hand geben will. Seiner eigenen Erläuterung zufolge sind allgemeine Darstellungen zu Leben und Werk eines Autors nur dann angeführt, "wenn ein werkerläuternder Charakter erkennbar ist, oder um weitere bibliographische Quellen zu erschließen". Daß bei einem solchen Auswahlkriterium zahl-

reiche Grenzfälle auftreten, versteht sich von selbst, aber angesichts der Zielsetzung des Bibliographen wäre es müßig, darüber zu streiten, warum er diesen Titel aufgenommen, jenen weggelassen hat.

Die zweite Beschränkung besteht darin, daß nur deutschsprachige Veröffentlichungen erfaßt sind. In Anbetracht der wachsenden Zahl und Bedeutung vor allem englischsprachiger Forschungsbeiträge zur deutschen Literatur setzt das dem Nutzen der Bibliographie doch gewisse Grenzen - weniger für den Gebrauch an deutschen Schulen, aber gewiß für den an deutschen Hochschulen und natürlich in noch stärkerem Maße an Schulen und Universitäten im nicht-deutschsprachigen Raum. Macht es heutzutage wirklich noch Sinn, einen im Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen erschienenen Aufsatz anzuführen, aber die in "German Life and Letters" publizierten Beiträge zu ignorieren?

Gerne wüßte man übrigens, wie Heiner Schmidt die Lektoren des Verlags für Pädagogische Dokumentation in Duisburg dazu überredet hat, sein Vorwort gleich in allen vier Supplementbänden abzdrukken. Wenigstens der erste Absatz sei auch hier wiedergegeben, da der Bibliograph offenbar entschlossen war, mit den größten Dichtern in die Schranken zu treten:

Meine Königin, die liebevoll so Apostrophierte aus dem Grundwerk, hat mir, obwohl ich zunächst mit Widerworten und auch mit Gegenargumenten nicht gespart habe, dann doch keine Ruhe gelassen und mich, wie das blondschöne Mägdlein auf des Berges Gipfel, mit gewaltiger Melodei gelockt: So bin ich ihren wundersamen Tönen erlegen und habe mich noch einmal auf den Weg gemacht, Ähre an Ähre gelegt, und die körnige Fracht, gesättigt von langer Jahre Tätigkeit und wachsender Erfahrung, glücklich heimgetragen.

Bleibt nur zu hoffen, daß er, wenn er von seiner Königin wieder mit ähnlich gewaltiger Melodei gelockt wird, bei der nächsten Ährenlese aus lauter Begeisterung für das 'Poetische' nicht mit seiner körnigen Fracht Schiffbruch erleidet wie weiland die von dem blondschönen Mägdlein auf des Berges Gipfel becircten Schiffer.

Hans-Jörg Knobloch

Dietrich Sturm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München: Hueber 1987 (ISBN 3-19-001447-7).

Wußten Sie, liebe Leserin, lieber Leser, daß weltweit gegenwärtig rund 15 Millionen Schüler der Sekundarstufe das Fach Deutsch als Fremdsprache belegen, 9,2 Millionen allein in der Sowjetunion? Wußten Sie, daß - in Afrika - die Elfenbeinküste mit fast 41000 Schülern vor der Republik Südafrika mit 32000 Schülern die Rangliste anführt, daß Südafrika aber mit Abstand die meisten Germanistikstudenten hat, nämlich 3000? Solche interessanten und zum Nachdenken anregenden Informationen finden Sie in einer tabellarischen Übersicht im Anhang des hier vorgestellten Bandes.

Es handelt sich dabei um einen Sammelband, der sich in drei Teile gliedert. Der erste Teil, "Deutsch als Fremdsprache - Situationen und Perspektiven", bringt - neben einer Einführung des Herausgebers zum Thema "Deutsch als Fremdsprache im Ausland" (S. 11 - 25) und einer abschließenden Betrachtung von Werner Ross, "Wettkampf der Sprachen. Zur Rolle des Deutschen in der Welt" (S. 101 - 107) - Berichte zur Situation des Faches in Frankreich, den Niederlanden, der Türkei, der UdSSR, den USA, Brasilien, Japan und Südkorea von Fachvertretern aus den betreffenden Ländern. Der Kontinent Afrika (164000 DaF-Lerner) ist nicht vertreten; Australien (108000) fehlt ebenfalls. So "weltweit", wie der Titel vorgibt, ist die Perspektive offenbar nicht.

Im zweiten Teil, "Themen, Inhalte, Vermittlungsprobleme", geht es um Fragen der Schul- und Hochschullehreraus- und fortbildung sowie der Curriculumentwicklung. Im Gegensatz zum ersten Teil handelt es sich bei den Autoren (Krumm, Neuner, Strauss und Wierlacher) ausnahmslos um Vertreter der Bundesrepublik. Es fehlt der Anschluß an die Außenperspektive des ersten Teils, in dem immerhin deutlich wird, daß sich die unterschiedliche Ausrichtung des Faches in den verschiedenen Ländern aus den Eigenarten der jeweiligen pädagogischen Situation herleitet.

Dieser Mangel haftet auch dem dritten Teil, "Deutsch als Fremdsprache und Kulturpolitik", an. Denn auch kulturpolitisch ist der Deutschunterricht ja nicht nur Sache der deutschsprachigen Länder (die in diesem Teil immerhin alle zu Wort kommen), sondern ebenso sehr Angelegenheit der Länder, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Die Frage nach dem Wert des Faches im Ausland muß doch auch - ja, gerade - dort und von den dort jeweils geltenden Bedingungen her gestellt und beantwortet werden.

Wegen dieser verengten Sicht und der kaum repräsentativen Länderauswahl, meine ich, bekommt der Band die Situation des Faches "Deutsch als Fremdsprache weltweit" eher unvollkommen in den Griff. Wer regelmäßig etwa das **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache und Info DaF** einsieht oder die von Alois Wierlacher herausgegebenen Sammelbände **Fremdsprache Deutsch** (München: Fink 1980 = UTB 912 und 913) und **Das Fremde und das Eigene** (München: judicium 1985) kennt, hat von der Situation des Faches ein umfassenderes und differenzierteres Bild, als Sturm es bietet.

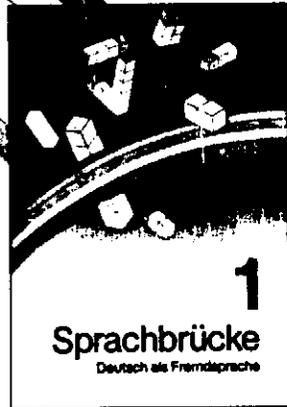
Ein überflüssiges Buch also, bedingt geeignet zum ersten Einstieg in die Thematik, etwa für Studenten im Fach Deutsch als Fremdphilologie; den Fachmann dürfte allenfalls die eingangs erwähnte Statistik interessieren.

Rainer Kußler

DEUTSCH LERNEN – EIN VERGNÜGEN

Deutsch lernen – ein Vergnügen!

Bau dir eine Brücke
aus Wörtern
von Chicago bis München –
jeder Satz
macht einen neuen Schritt.
Die deutsche Sprache
ist weit auszudehnen,
führt hoch hinauf
ins Blaue, zeigt dir
kristallene Paläste
über den Wolken,
schneidet Bogen,
doch fest verankert
stehen die Pfeiler.
Komm mir
zu Fuß entgegen
über den Ozean.
Renate Rasp



Zur Konzeption:

- Berücksichtigung sowohl der besonderen Bedingungen und Funktionen des Deutschunterrichts als auch der Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden in nichtdeutschsprachiger Umgebung durch gezielte Auswahl von Themen, Sprachkontaktsituationen, Rollen, Sprachmustern, Aufgaben und Arbeitsformen.
- Interkulturelle Kommunikation als übergreifendes Lernziel.
- Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive.
- Anregung zum Sprach- und Kulturvergleich.
- Reflexion über Sprache(n) und Sprachenlernen als integraler Bestandteil des Lernprogramms.
- Pädagogische Grammatikvermittlung.

SPRACHBRÜCKE Deutsch als Fremdsprache

Von Gudula Mebus,
Andreas Pauldrach,
Marlene Rall,
Dietmar Rösler.

Ein Grundstufenlehrwerk,
das in zwei Bänden zum
Zertifikat Deutsch als
Fremdsprache führt.

Zielgruppe:

Für Erwachsene und
Jugendliche (etwa ab 16
Jahren), die außerhalb der
deutschsprachigen Länder
Deutsch lernen.

Institutionen:

Goethe-Institute, Uni-
versitäten, Colleges, Fach-
hochschulen, Sprachschu-
len, Institutionen der
Erwachsenenbildung,
Sprachenzentren von Fir-
men und Behörden sowie
höhere Schulen (Ober-
stufe).

Im August 1987
erschienen:

SPRACHBRÜCKE 1 Lehrbuch 5571

Bitte fordern Sie unseren
ausführlichen Werkpro-
spekt **P550777** an!

Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1

