

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1990

Band 21 / Heft 2

November 1990

Now teaching German can be fun!



Teaching German with the DEUTSCH ZA course is not just the most efficient way of teaching the language – it's also the most fun way of learning it.

DEUTSCH ZA complies fully with the requirements of the new German syllabus. The exercises are carefully arranged in graded sequences.

Amusing illustrations and stimulating text used encourage pupil participation because they reflect the interests of contemporary youth. Some of the material is written by teenagers themselves.

The course consists of a pupil's book, a teacher's guide, a cassette tape and a grammar reference book.



All the pupil's books, Teacher's Guides and cassette tapes are available.

DEUTSCH ZA 6/7
DEUTSCH ZA 6/7 Lehrerhandbuch
DEUTSCH ZA 6/7 Kassette
DEUTSCH ZA 8
DEUTSCH ZA 8 Lehrerhandbuch
DEUTSCH ZA 8 Kassette
DEUTSCH ZA 8-9 Referenzgrammatik

DEUTSCH ZA 9
DEUTSCH ZA 9 Lehrerhandbuch
DEUTSCH ZA 9 Kassette
DEUTSCH ZA 10
DEUTSCH ZA 10 Lehrerhandbuch
DEUTSCH ZA 10 Kassette
DEUTSCH ZA 9-10 Referenzgrammatik in preparation

For further information and a detailed price list please contact: Mrs Margaret Mungler, Maskew Miller Longman, P.O. Box 190, Cape Town 8000. Telephone (021) 554-7778

Maskew Miller Longman



Der Deutschunterricht im Südlichen Afrika wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Mitglieder des Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R5.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R2.50 erhältlich.

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Klaus Menck, Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592403).

Bestellungen des Deutschunterricht im Südlichen Afrika sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Departement Duits, Universiteit van Wes-Kaapland, Privaatsak X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592404).

Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht-kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1991.

DIE REDAKTION**Herausgeber:**

Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Hans-Volker Gretschel
(University of Namibia)

Dr. Werner Krüger
(Rhodes University)

Rudolf Rode
(Fachberater (DaF), Dept. of Education and Culture,
House of Representatives)

Wissenschaftlicher Beirat:

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

Andreas Worbs
(entsandter Fachberater (DaF), Namibia)

SAGV-VORSTAND**Präsident:**

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. K. von Delft (UOFS)

Sekretär:

Frau K. Chubb (UWC)

Vize-Sekretär:

Dr. P. Buchholz (UNISA)

Schatzmeister:

Dr. A. Blumer (US)

Beisitzer:

Dr. E. de Kadt (UN, Dbn)
Herr H.-V. Gretschel (U. Namibia)

Lehrervertreter:

Frau H. Serapins (Camps Bay High School)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. W. Köppe (US)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. G. Pakendorf (UCT)
Dr. J. Noyes (UCT)
Dr. J. Meister (WITS)

Herausgeber DUSA:

Herr K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 21

Jahrgang 1990

Heft 2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
K. Chubb	Einige Überlegungen zum Thema Jugendliteratur und Leseverständnis im Fremdsprachenunterricht	4
E. Bodenstein	Erlebte Landeskunde: Öffnung der Berliner Mauer: Euphorie - Schock - neue Chancen!	24
K. Menck	Lehrplanrevision und Übersetzung - Gedanken zum kommunikativ orientierten DaF-Unterricht	29
	Tagungen, Seminare, Kurse, Konferenzen - Vorankündigungen und Berichte:	44
	Vorankündigung: SAGV-Tagung	44
E. Funcke	Bericht Fachkongreß DaF: Transvaal	46
R. Bertelsmann	Bericht Fachkongreß DaF: Natal	56
K. Chubb	Einige empfehlenswerte Jugendbücher	62
G. Pakendorf	Deutschabteilungen stellen sich vor (II): Universität Kapstadt	63
	Rezensionen:	71
E. Funcke	Bernd Balzer/Volker Mertens (Hrsg.): Deutsche Literatur in Schlaglichtern	71
F. Wittenberg	Dora Sakayan/Christine Tessier: Rede und Antwort	77
J. Wozniak	Barbara Subik/Helen Kurdynovsky: Deutsch im Alltag	81
	Liste eingegangener Bücher	83
	Vorgeschriebene Werke	85

Vorwort zu diesem Heft

Die Redaktion möchte darauf hinweisen, daß der *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* in der Regel zweimal pro Jahr erscheint. Ein Abonnement läuft pro Jahr, unabhängig von der Anzahl Hefte, die in dem Jahr erscheinen.

In besonderen Fällen, z.B. bei Gruppenabonnements, kann u.U. ein Rabatt vereinbart werden. Betroffene mögen sich bitte an die Redaktion wenden.

Mit Genugtuung kann gemeldet werden, daß sich die Herren Kees van Eunen (Hogeschool Gelderland, Niederlande) und Dr. Rolf Ehnert (Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland) bereit erklärt haben, im wissenschaftlichen Beirat der Redaktion zu dienen.

Die Umfrage bei DUSA-Lesern

Die dem letzten Heft (1/90) beigelegte *Umfrage bei DUSA-Lesern* erbrachte u.a. folgende Informationen:

Umfragen ausgeschickt (in DUSA 1/90):	489
Umfragen zurückbekommen:	162

Zutreffendes angekreuzt bzw. beantwortet:

1. Ich unterrichte vorwiegend DaF	110
2. Ich unterrichte vorwiegend DaM(uttersprache) (wobei 11 beides ankreuzten)	27
3. Ich stehe nicht im Deutschunterricht (d.h. 7 haben nichts in 1-3 angekreuzt)	29
4. Ich unterrichte an einer Schule	93
5. Ich unterrichte an einer Universität	38
6. Ich unterrichte woanders (wobei 4 zwei in 4-6 ankreuzten)	10
Nichts angekreuzt (4-6)	25
7. Ich bin selbst Abonnent von DUSA	80
8. Ich erhalte DUSA durch die Schule (wobei 4 beides ankreuzten)	75
Nichts angekreuzt (7-8)	11

9. Ich lese DUSA	
a) regelmäßig	99
b) ab und zu	40
c) kaum	9
Nichts angekreuzt (9 a-c)	14
10. Ich wünsche DUSA nur auf deutsch	58
11. Ich wünsche DUSA vorwiegend auf deutsch	56
12. Ich wünsche DUSA Dt.-Afr.-Engl.	36
(wobei 4 zwei in 10-12 ankreuzten)	
Nichts angekreuzt (10-12)	16
13. Ich lese Fachliteratur	
a) regelmäßig	54
b) ab und zu	77
c) kaum	17
Nichts angekreuzt (13 a-c)	13

Ich bevorzuge Informationen/Artikel zu folgenden Sachgebieten:

14. Grundsätzl. Fragen zu Spr.- und Lit.-Didaktik	91
15. Theoret. Fundierung des komm.-orient. FU	54
16. Praxisnahe Beiträge zum komm.-orient. FU	85
17. Auslegung des Lehrplans und der -revision	67
18. Prüfungsbestimmungen und deren Auslegung	66
19. Lehreraus- und -fortbildung	71
20. Besprechungen vorgeschriebener Werke	118
21. Besprechungen neu erschienener Fachliteratur	87
22. Einzelfragen der Grammatikvermittlung	84
23. Kommentare zu häufig vorkommenden Fehlern	93
24. Briefkasten/Leserbriefe	62
Nichts angekreuzt (14-24)	11
25. Weitere Vorschläge/Wünsche angemeldet	54

Aus obigem und aus den einzeln angemeldeten Vorschlägen/Wünschen geht m.E. vor allem zweierlei hervor:

1. Lehrer und Dozenten wünschen sich vorwiegend praxisbezogene Informationen zum DaF-Unterricht. Am häufigsten wurden hier Fragen der Literaturdidaktik, bes. Besprechungen vorgeschriebener Literatur erwähnt.

2. Praxisbezogene Informationen der Art, wie sie von den meisten Respondenten erwünscht wurde, können im allgemeinen nicht nur von Dozenten erbracht werden. Die Mehrzahl der Beiträge in Heft 1/90 und in diesem Heft kommen von Universitätsdozenten. Diese mögen einmal Lehrer gewesen sein, können sich aber in der Regel kaum auf gegenwärtige Erfahrungen aus der Praxis des DaF-Unterrichts an Schulen berufen. DUSA soll nicht nur der Kommunikation zwischen

Lehrer und Dozent dienen (wobei bisher meist Dozenten zu Wort gekommen sind und eine Antwort von Lehrern selten folgte), sondern der Kommunikation zwischen/unter den Lehrern selbst, aus der Lehrer und Dozenten lernen und auf die beide eingehen könnten.

Aus zwei in diesem Heft erscheinenden Berichten von Lehrerfortbildungstagungen in Transvaal und in Natal geht hervor, das Lehrer dort sehr wohl den nützlichsten Beitrag aus ihrer Praxis bringen können. Ein bereits auf einer Tagung vorgetragenes Referat oder ein Workshop kann verhältnismäßig leicht in einen Artikel umgeschrieben werden (vgl. den Beitrag von Menck in diesem Heft). Auch wo das bereits in einer Provinz geschehen ist, d.h. wo aus einem Tagungsbeitrag ein Artikel geschrieben wurde, der dann in einem Lokalblatt, z.B. dem Lehrerblatt der Erziehungsbehörde in jener Provinz, erschienen ist, würde DUSA den Artikel gerne noch einmal bringen und ihn so den DaF-Unterrichtenden im ganzen südlichen Afrika zugänglich machen.

Die Redaktion bittet ganz besonders die mitten in der Praxis stehenden DaF- (und Muttersprache-) Lehrer um Beiträge.

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA JUGENDLITERATUR UND LESEVERSTÄNDNIS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Karin CHUBB
University of the Western Cape

"Eine Kultursprache lehren zu wollen, ohne gleichzeitig ihre Literatur mitzulehren, ist eine Form der Barbarei" (Harald Weinrich)

"Literatur in deutschen Schulen ist - solange ich zurückdenken kann, ... eigentlich immer ein Alptraum gewesen. Früher war das alles von rechts gefüttert, dann kam die Phase von links, aber in den Grundverhaltensweisen hat sich leider nichts geändert: es herrscht vor die Interpretationssucht. Literarische Texte werden nicht an den Schüler herangebracht, um bei ihm die Lust am Lesen auszulösen, um ihm die Chance zu geben, sich mit einem Text zu identifizieren, sich selbst zu erleben, sondern um ihn auf eine schlüssige Interpretation hinzuführen. Das tötet die Literatur ab." (Günter Grass)¹

Wie müßte eine Didaktik aussehen, die die Freude an der Literatur und am Lesen entwickelt und fördert? Einige Überlegungen zu dem Lernziel Lesefähigkeit im DaF-Unterricht und zur Textauswahl können vielleicht etwas zur Beantwortung dieser Frage beitragen. Dabei möchte ich die Lust am Lesen in den Mittelpunkt rücken. M.E. ist die erste Aufgabe eines Lehrers im Muttersprachen- oder im Fremdsprachen-Bereich, die Lust am Lesen zu wecken. Erst wenn Schüler sich über die Schule hinaus mit literarischen Texten beschäftigen, erst wenn sie gern um des Lesens, nicht um des Examens willen lesen, hat der Literatur- und Sprachunterricht sein Ziel erreicht.

Fertigkeitsorientierter Unterricht: Schwerpunkt Lesefertigkeit

Der moderne Sprachunterricht geht davon aus, daß im Unterricht die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) ausgebildet werden. Im Fach Deutsch als Fremdsprache liegt in den ersten Lernjahren in der Schule (Std 6+7) das Gewicht schwerpunktmäßig auf Hören und Sprechen, während der Grundwortschatz und die Grundstrukturen der Sprache erarbeitet werden. Im Laufe des dritten Lernjahres, Std 8, wird zunehmend mehr Gewicht auf Schreiben und Lesen gelegt.

Wie viele Lerner haben nach der Schule noch die Möglichkeit, regelmäßig Deutsch zu hören und zu sprechen? Viel wahrscheinlicher ist, daß im Studium, im späteren Berufsleben oder auch im privaten Bereich weiter Deutsch gelesen wird und deutsche Texte als Informationsquelle dienen (Zeitung, Sachbücher) oder zur Entspannung (Belletristik) gelesen werden.

Die Fertigkeit, mit Texten umzugehen und Texte verschiedener Art zu schreiben, steht etwa ab Std 9 im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dann beherrschen Schüler die Grundstrukturen und den Grundwortschatz der Sprache aktiv, und darüber hinaus haben sie einen rezeptiven Wortschatz, d.h. sie können Wörter und Wendungen erkennen und ihre Bedeutung verstehen, ohne sie aktiv im eigenen Sprachgebrauch zu verwenden. Durch das Lesen in der Fremdsprache wird Wortschatz erworben und gefestigt. Teil des Unterrichts ist die Wortschatzarbeit, die den Schüler befähigt, die Bedeutung von Wörtern durch verschiedene Strategien zu erschließen: Kognate erkennen, Wörter aus dem Kontext erschließen, Wortbildungsgesetze verstehen und anwenden, Ableitungen erkennen usw. Das alles gehört zum Handwerkszeug des kompetenten Lernalers im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Sobald Lerner die Grundstrukturen und einen Grundwortschatz der Sprache beherrschen, verfügen sie über einen realen Wortschatz, der die Wörter umfaßt, "die der Lernende in einem gegebenen Moment des Spracherwerbsprozesses bereits gelernt hat, d.h. diejenigen Wörter, die ihm bereits begegnet sind und deren Form und Bedeutung er sich gemerkt hat".² Dabei kann es sich um produktive oder um nur rezeptive Beherrschung handeln.

Zum potentiellen Wortschatz gehören "diejenigen Wörter einer Sprache, die der Lerner nie zuvor gehört oder gelesen hat, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen würde".³ Dieses Verständnis fußt auf Kenntnis eines Regelsystems, das ein Lerner sich im Prozeß der Aneignung des realen Wortschatzes aufbaut und von dem aus Unbekanntes erschlossen werden kann. M. Lütjeharms stellt fest, daß dieser interaktive Prozeß der Erarbeitung des Unbekannten durch Bezugnahme auf das schon Gelernte bzw.

Abgeleitete in dem Moment blockiert wird, wenn zu schwere Texte gelesen werden.⁴

Es scheint also ratsam, nicht zu schwierige Lesetexte anzubieten. Eine ganze Reihe der literarischen Texte, die traditionellerweise zum Kanon gehören, würde zu der oben skizzierten Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten sehr wenig beitragen - gerade weil der semantische Schwierigkeitsgrad flüssiges Lesen und damit einen selbständigen Umgang mit dem Text ausschließt.

In ihrer Studie: "Lesen in der Fremdsprache" (Bochum 1988) stellt Madeline Lütjeharms fest:

"... im Fremdsprachenunterricht hat eine Entwicklung von den Lesetexten der grammatik- und übersetzungsbetonten Methode über die Vernachlässigung des Lesens in der audiolingualen und audiovisuellen Methode zurück zum Lesetext stattgefunden."

Obwohl

"viele Errungenschaften und Erkenntnisse aus der vorangehenden Entwicklung anhalten, ... wird heute das Leseverständnis ... sowohl als wichtiges Lernziel an sich wie auch zusammen mit dem Hörverständnis als die beste Vorbereitung zum Erwerb der Sprechfertigkeit betrachtet. Leseverständnis steht also wieder im Mittelpunkt."⁵

Ich möchte im Folgenden die Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit als Haupt-Lernziel des Literaturunterrichts im Fremdsprachenbereich zur Diskussion stellen. Ich werde mich dabei hauptsächlich auf das kursorische Lesen konzentrieren. Es ist die Form des synthetischen Lesens, die am meisten gebraucht wird. (Synthetisches Lesen ist das unmittelbare, direkte Sinnerfassen ohne bewußte Analyse der Sprachzeichen und ohne Übersetzung). Man unterscheidet drei Arten des synthetischen Lesens:

1. Das orientierende oder überfliegende Lesen, mit dem bestimmte Information gesucht wird.
2. Das kursorische oder extensive Lesen. Diese Strategie zielt darauf, das für den Leser Wichtige in einem Text so schnell und so vollständig wie möglich zu erfassen. Einzelheiten bleiben dabei unbeachtet. Unbekannte Lexik wird nur erklärt oder erschlossen, wenn sie zum Verständnis des Wesentlichen erforderlich ist.

3. Das intensive Lesen. Diese Lese Strategie zielt auf das umfassende und detaillierte Verständnis eines Textes. Hier wird sehr exakt und sehr gründlich gelesen. Diese Strategie ist bei bestimmten Textsorten besonders angebracht, z.B. bei lyrischen Texten oder bei Verträgen und juristischen Dokumenten.

Auf die Praxis übertragen heißt das zum Beispiel:

Man würde sich nicht mit einem Globalverständnis zufriedengeben, wenn man z.B. einen Anstellungsvertrag zur Unterschrift vorgelegt bekommt. Diesen Text würde man genau, d.h. intensiv lesen. Diese intensive Art des Lesens ist auch Voraussetzung für das Verständnis eines Gedichtes. Einen Liebesroman oder einen Kriminalroman dagegen würde man so zügig wie möglich lesen, um die Handlung zu erfassen (d.h. kursorisch). Einzelne Stellen, die vielleicht besonders wichtig oder interessant sind, würde man genauer lesen (intensiv). Wie Bernd Kast formuliert, ist die optimale Art des Lesens "so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig" zu lesen.⁶

Lernziele und Lehrplan

In dem 1985 in Kraft getretenen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache heißt es zu den Lernzielen im Hinblick auf Literatur und Lesen:

The reading programme in the Senior Secondary Phase emphasises particularly reading ability and comprehension.

In addition to a variety of reading matter, including magazine articles, newspaper reports, narratives, poetry and books to be read at home and at school to familiarise the pupils with the use of modern German, the Department also prescribes the following for every standard:

Std 9: Prose of at least 150 pages and a book of verse from which at least 300 lines must be studied.

Std 10: Prose of at least 150 pages and a book of verse from which at least 300 lines must be studied.

A book of Germany, its people and its culture may be considered for prescription in Std 8 and/or Std 9.

3. Supplementary reading

To promote reading comprehension and the use of the library, and to facilitate continued evaluation of oral work, pupils will be expected to undertake private reading. In addition to the prescribed reading matter a minimum of two books per year should, therefore, be read in the course of the Senior Secondary Phase.⁷

Ich möchte auf zwei Punkte näher eingehen:

1. Obwohl einleitend von *reading ability* (also Lesefähigkeit) die Rede ist, scheint das Hauptgewicht des Lehrplans auf den für das Examen genau zu meisternden 150 Seiten Prosa und 300 Zeilen Poesie zu liegen. Damit ist m.E. der didaktisch progressive Ansatz (Lesen als Fertigkeit) wieder zurückgenommen in der Reduzierung des Lesens auf intensives Erarbeiten eines Textes d.h. auf die Fertigkeit des intensiven Lesens. Diese Art des Lesens ist eine zwar wichtige, aber eben doch nur eine Art, mit Texten umzugehen.

Sicher ist die Fähigkeit, einen Text akribisch zu erschließen, wie ein Gedicht z.B. von Rilke oder von Hofmannsthal es verlangt, eine die auszubilden sich lohnt. Ob der Fremdsprachenunterricht allerdings die besten Voraussetzungen dafür bietet, müßte erst noch gesichert werden. Problematisch ist m.E. bei dem intensiven Lesen von X Zeilen Lyrik die Wahrscheinlichkeit, daß der Unterricht auf eine richtige Interpretation zielen wird, nicht lernerzentriert sein wird und daß rezeptionstheoretisch abgesicherte didaktische Strategien nicht zum Tragen kommen können.

2. Eine andere Form des Lesens, das stille, vermutlich extensive Lesen bleibt eher periphrastisch unter der generellen Zielsetzung "to promote reading comprehension and use of the library". Daß sich hinter dieser etwas lapidaren Formulierung vielfältige und kreativ zu nutzende didaktische Möglichkeiten verbergen, wird erfahrenen Praktikern nicht unbekannt sein. Fest steht aber auch, daß ein auf das Abprüfen von vorgeschriebenen Texten zielender Unterricht diese Möglichkeiten kaum gebührend wird nutzen können.⁸

Erst die Fähigkeit des kursorischen oder extensiven Lesens ermöglicht es, längere Texte zu bewältigen. Dabei wird wiederum die Lesekompetenz gesteigert. Motivationsfördernde Erfolgs-

erlebnisse stellen sich ein, sobald längere Texte selbständig gelesen werden können. Spaß am Lesen kommt beim Lesen - vorausgesetzt, daß die richtigen Texte zur Verfügung stehen. Dazu meint Gerard Westhoff:

"Lesetexte ... dürfen nicht zu schwer sein, dürfen nicht zu viele unbekannte Elemente enthalten und müssen die Möglichkeit bieten, Unbekanntes durch Bekanntes zu erschließen."⁹

Zur Entwicklung der Lesefertigkeit empfiehlt Harald Weinrich:

"Lest ein paar dicke Bücher in der Fremdsprache! Der Literaturunterricht der Oberstufe steht und fällt mit dem Vermögen oder Unvermögen, die Schülerinnen und Schüler an die Lektüre größerer Textmengen zu gewöhnen. ... Die Lernenden sollten durch geeignete Lesehilfen dazu ermutigt werden, sich in der Anfangsphase ihrer fremdsprachlichen Lesekunst zunächst mit einem Halb- oder Dreiviertelverständnis zufriedenzugeben im Vertrauen darauf, daß der Text sich mit seinen immer vorhandenen Redundanzen mit der Zeit selber erklärt. Dies alles sollte geschehen mit dem Fernziel, die Lernenden auch in der fremdsprachlichen Literatur zu Lesenden zu machen, die auch nach dem Sprachkurs in der Fremdsprache weiterlesen."¹⁰

Das heißt, wenn man akzeptiert, daß die Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit den hier beschriebenen Raum im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollte, stellt sich die Frage nach den geeigneten Texten und nach den Kriterien der Textauswahl mit neuer Dringlichkeit.

Welche Texte sind geeignet. Lesefertigkeit und Lesebereitschaft zu fördern?

Die Tradition des Literaturunterrichts hat stets die Erkenntnisfunktion von Literatur betont, die hedonistische Funktion dagegen kaum gestreift¹¹. Darüber hinaus hat sie seit der Aufklärung den literarischen Text mit pädagogischen Zielsetzungen überfrachtet. Der bekannte Jugendbuchautor Willi Fährmann warnt vor dieser Tendenz:

"Instrumentalisierte Literatur, d.h. die Tyrannei der Zwecke (etwa brave, fromme, gesellschaftsverändernde Zöglinge zu produzieren) das ist literarischen, poetischen Texten immer schlecht bekommen. ... Literatur in der Schule nur einzubringen, wenn die erzieherische Ladung stimmt und in die gewünschte Richtung lenkt, das brachte zu allen Zeiten einen miserablen Literaturunterricht hervor, ganz gleich, ob Schornsteinbesetzung, vaterländische Gesinnung oder

missionarischer Eifer angepeilt werden. Freude am Lesen kann so nicht wachsen."¹²

In einem Plädoyer für die Einführung von Ganzschriften im Literaturunterricht bezichtigt Malte Dahrendorf die Schule der

"Nichtbeachtung der natürlichen Leseinteressen, für die das Lesen primär eine andere Art des Erfahrens und Erlebens ist. ... Es kommt nicht so sehr darauf an, Lese Freude zu wecken, als dem Stück Literatur gerecht zu werden."¹³

Zwanzig Jahre später schreibt Dahrendorf:

"Man malträtigt Schüler/innen immer noch, dem didaktischen Prinzip der Verfrühung huldigend, mit Texten, die zur Interpretation herausfordern - und damit in erster Linie den Lehrer - , die keinen oder nur einen geringen Unterhaltungswert haben, die man privat nie lesen würde, die einem nur klar machen, wie groß die Differenz zwischen den Interessen der Schule und den eigenen ist, was den Lesestoff angeht. Interesse an Literatur entsteht aber nur dann, wenn zuvor das Lesen als eine ebenso spannende wie anregende Tätigkeit entdeckt wurde, und dies ist nach Lage der Dinge wenn nicht nur, so doch jedenfalls eher mit entsprechender Lektüre erreichbar. Hier bieten sich nun vor allem Texte der Kinder- und Jugendliteratur an".¹⁴

Nach meiner Erfahrung ist Jugendliteratur hervorragend geeignet, das selbständige Lesen zu fördern und darüber hinaus landeskundliche Kenntnisse und Einblick in die Gegenwart der Zielkultur (d.h. der deutschsprachigen Länder) zu vermitteln. Sie enthält außerdem Identifikationsangebote, die auch auf emotionaler Ebene den Bedürfnissen junger Leser entgegenkommen.

Zur Klärung des Begriffes muß betont werden, daß Jugendliteratur keine von anderer - großer, guter oder erwachsener - Literatur klar abzugrenzende Gattung ist. Jugendliteratur ist in erster Linie ganz einfach Literatur, die von Jugendlichen gelesen wird. Die meisten Texte in der Kategorie sind von Erwachsenen für Jugendliche geschrieben - aber bei weitem nicht alle. Viele Erwachsene lesen Jugendliteratur, und viele "für Erwachsene" geschriebene Romane werden von Jugendlichen gelesen.

Auch da, wo Texte spezifisch für Jugendliche geschrieben werden, bestätigen sie sich als Jugendliteratur erst dadurch, daß sie von ihrem Zielpublikum auch gelesen werden. Eine allzu enge Begriffsbestimmung führt leicht zur Abwertung dieser Textsorte. Jede

Literatur muß sich qualitativ aus sich selbst heraus rechtfertigen: Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks und der stilistischen Darstellung, glaubwürdige Charakterisierung und ästhetische Kompetenz sind literarische Kriterien schlechthin - ob sie an Jugendliteratur oder an andere Literatur angelegt werden. Man sollte vermeiden, Qualitätsansprüche zu reduzieren, weil es sich "nur um Bücher für Jugendliche" handelt.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen der literarischen Produktion wird Jugendliteratur von der breiten Öffentlichkeit oft nicht ernstgenommen. Mit Jugendliteratur läßt sich nicht viel verdienen. Dagegen braucht man sich nur die Buchrezensionen und literarischen Beilagen von renommierten Zeitungen wie z.B. "Die Zeit" anzusehen, um zu erkennen, daß Jugendliteratur wohl eine ernstgenommene Textsorte ist. Alle großen deutschen Zeitungen informieren ihre Leser über Neuerscheinungen auf diesem Sektor und Jugendromane werden regelmäßig rezensiert. Viele bekannte Schriftsteller haben für Jugendliche geschrieben, z.B. Peter Härtling, Luise Rinser, Christa Wolf, Irina Korschunow, Max von der Grün, Helga Schubert und Wolf Dietrich Schnurre.

Hat man sich auf die Textsorte geeinigt, bleibt die Frage, nach welchen Kriterien man unter der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Werke die geeigneten aussucht:

Wie steht es mit den Auswahlkriterien?

Im folgenden wird ein von mir etwas bearbeiteter Kriterienkatalog der Amsterdamer Arbeitsgruppe *Deutsch macht Spaß* vorgestellt, der sich im DaF-Unterricht bewährt hat und der auch den im Lehrplan enthaltenen Lernzielen entgegenkommt.

Die im Lehrplan aufgeführten Lernziele sehen vor, daß Schüler zur Kommunikation in der Fremdsprache befähigt werden und daß sie relevante Aspekte der deutschen Kultur kennenlernen sollen (1). Dazu wird ausdrücklich betont, daß Lerner geeignete Texte lesen sollten (2.3).

Außerdem wird explizit hervorgehoben, daß bei der Auswahl von

Themen und Situationen in Unterrichtseinheiten auf die Interessen, auf das vorhandene Wissen und auf die Erfahrungswelt von Jugendlichen Rücksicht genommen werden sollte. Der Unterricht solle von der gegenwärtigen Realität der Zielkultur ausgehen: "reflect present day German realities" (3).

Kriterien, die ein Jugendbuch erfüllen sollte:¹⁵

NB: Der folgende Kriterienkatalog ist als Orientierungshilfe bei der Auswahl und Beurteilung von Jugendliteratur gedacht - er ist keine Checkliste!

Literarische und inhaltliche Aspekte:

- Die dargestellten Charaktere bleiben nicht statisch, sondern entwickeln sich dynamisch und glaubwürdig
- Die Darstellungsform ist nicht nur linear, sondern zeigt überschaubare wechsel-perspektivische Standpunkte und Rückblenden usw.
- Das Buch hat kein rosarotes Happy-End sondern eher einen offenen Schluß, der Leser motiviert, über Thema und Handlung nachzudenken und zu sprechen
- Die Sprache ist anschaulich, nicht zu schwierig, an authentischer (gesprochener) Umgangssprache orientiert und situativ, d.h. der jeweiligen Gesprächssituation und dem jeweiligen Sprecher angepaßt
- Das Buch bestätigt keine festliegenden Normen, sondern bietet fremdkulturelle Alternativen und alternative Verhaltensweisen
- Das Buch informiert über landeskundliche (historische, gesellschaftliche) Aspekte deutschsprachiger Länder
- Die Darstellung ist glaubwürdig (durchgehend realistisch)
- Der Verlauf der Geschichte ist handlungsreich, das Buch ist unterhaltsam, spannend und bietet genügend Leseanreize

Leserbezogene Aspekte:

- Sprachlich und inhaltlich ist das Buch dem Lernerstand angemessen und wird es von Jugendlichen angenommen
- Das Buch regt Jugendliche zum Nachdenken und zum Gespräch über das dargestellte Thema an

- Das Buch bietet Identifikations- und Projektionsansätze, verführt aber nicht zu unkritischer Identifikation. Es läßt kritische Distanz zu oder fordert zu kritischer Distanzierung auf
- Das Buch ist nicht pädagogisch-belehrend, es ist ohne moralisierend erhobenen Zeigefinger
- Das Buch eignet sich zur individuellen Lektüre
- Das Thema ist aktuell und hat einen Bezug zur Erfahrungswelt und Lebenspraxis von Jugendlichen
- Das Buch ist geeignet, auf die Attitüden von Jugendlichen einzuwirken und zum Aufbau einer subjektiven Wertwelt beizutragen

Praktische Gesichtspunkte:

- Das Buch ist als Taschenbuch erschienen (d.h. es ist erschwinglich, auch u.U. im Klassensatz anzuschaffen)
- Das Buch hat eine ansprechende Umschlaggestaltung (farbig, informativ, lustig, neugierweckend)
- Das Druckbild ist nicht zu klein (je weniger kompetent der Leser, desto größer das Druckbild! Für Anfänger darf nicht zu viel auf einer Seite stehen)
- Das Buch ist nicht zu umfangreich (am Anfang möglichst nicht mehr als 90 - 100 Seiten, später nicht mehr als 120 - 130 Seiten)

Kriterien dürfen nur Richtlinien sein. Man sollte bei der Auswahl von Jugendliteratur bedenken, daß der erwachsene Leser nicht der in erster Linie intendierte Leser ist. Besonders da, wo Pädagogen moralische oder ideologische Wertmaßstäbe anzulegen geneigt sind, ist Vorsicht geboten! Für Erwachsene kann z.B. der Realismus in der heutigen Jugendliteratur provokativ anmuten - bei den intendierten Lesern wird dagegen oft eine ganz andere Wirkung erzielt. Ein Beispiel ist die "erwachsene" Reaktion auf Gudrun Pausewangs realistischen Roman "Die letzten Kinder von Schewenborn", der manchen Pädagogen als zu "schwere Kost" für junge Leser erscheinen mag. Interessant dagegen, daß Schüler der Bielefelder Laborschule diesen Roman "zu optimistisch" fanden, weil das Buch damit rechne, daß es doch "irgendwie weitergehen würde."¹⁶

Herausforderungen und Zukunftsperspektiven:

Im Hinblick auf den allgemeinen Rückgang des Interesses an Deutsch und auf veränderte Anforderungen, die durch wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklungen an das Fach gestellt werden, gilt es, die Lern- und Lehrziele unserer Disziplin neu zu überdenken.

Ich halte es für eine dringend notwendige und in der Lehrerausbildung oft vernachlässigte Aufgabe, Lesestrategien bewußt zu lehren und zu üben - nicht nur, um in der Fremdsprache kompetent zu werden, sondern um überhaupt mit Texten umgehen zu können. Diese Kompetenz zu entwickeln ist m.E. eine Aufgabe der Universitäten, und das nicht nur im Sprachunterricht - sofern an Seminaren überhaupt Sprachkurse angeboten werden, die über das Anfängerniveau hinausgehen. Auch (hohe) Literatur will gelesen werden. Ein Leser, der mit einem literarischen Text nicht umgehen kann, das heißt, der nicht effizient lesen und nicht sprachlich dekodieren kann, hat auch nicht die Möglichkeit, selbständig auf einen Text zu reagieren. Seine Stellungnahme wird sich in einer mehr oder weniger geschickten Paraphrasierung von Sekundärliteratur und/oder Vorlesungsnotizen erschöpfen.

Wenn man davon ausgeht, daß im Fremdsprachenunterricht Fertigkeiten vermittelt werden, läßt sich die bisher übliche Teilung - hie Sprache, da Literatur - nicht aufrechterhalten. Lesen als Fertigkeit und Leseverstehen als Lernziel läßt sich sowohl an literarischen als auch an Sachtexten ausbilden.

Der Fremdsprachenunterricht wird sich in Zukunft in verstärktem Maße mit dem Einfluß verschiedener Muttersprachen auf den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen auseinandersetzen müssen. Im Hinblick auf einen multilingualen Adressatenkreis mit sehr unterschiedlicher Vorbildung wäre es nötig, das Verhältnis von Fremdsprachenunterricht und Mutter- bzw. Zweitsprachenkompetenz zu erforschen. Es müßte untersucht werden, inwieweit die Festigung muttersprachlicher Lesekompetenz u.U. durch einen lernpsychologisch zum ungünstigen Zeitpunkt einsetzenden Fremdsprachenunterricht verzögert oder erschwert werden könnte. Vieles

deutet darauf, daß eine Fremdsprache erst dann angeboten werden sollte, wenn die Muttersprache gefestigt ist. Leseschwierigkeiten in der Muttersprache (z.B. Worterkennung oder das Erkennen von Hauptinformationen) werden in der Fremdsprache durch die größere Belastung des Arbeitsgedächtnisses verschärft.¹⁷

"Es ist auf jeden Fall ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der Lesefertigkeit in der Muttersprache und in der Fremdsprache anzunehmen, ... Trotzdem kann man nicht ohne weiteres behaupten, daß der gute Leser in der Muttersprache ein guter Leser in der Fremdsprache sein wird. Die Faktoren Spracherwerb, Vorwissen und Motivation müssen ebenfalls berücksichtigt werden. Doch der muttersprachlich gute Leser behält einen Vorsprung im Vergleich zum schwachen Leser."¹⁸

Die DaF-Forschung und Praxis wird sich auch mit der Frage auseinandersetzen müssen, ob und inwieweit bisher als "wertfrei" angesehene Lernziele und Strategien u.U. von einer eurozentrischen Denkweise bestimmt sein könnten und daher im südafrikanischen kulturellen Kontext problematisiert werden müßten. Aspekte der Lesefertigkeit und Informationsverarbeitung wie z.B. die Fähigkeit, einem Hauptgedanken zu folgen, sowie das Betonen von Hauptgedanken anstatt von Einzelheiten sind nach Ansicht einiger Forscher kulturgebunden, bzw. "könnten Eigentümlichkeit der weißen Mittelklasse sein".¹⁹ Hier ergeben sich, z.T. in Zusammenarbeit mit der Didaktik der Muttersprachen, wichtige Anstöße für Forschung und Lehre der Fremdsprachen im südafrikanischen Kontext.

Einige Gedanken zur Methode: Jugendliteratur im Unterricht

Lesebereitschaft und Lesegewohnheit sind keineswegs selbstverständlich in einer Gesellschaft, die von elektronischen Medien beherrscht wird. Die individuelle und u.U. etwas mühsame Beschäftigung mit einem Buch kann dem schnellen, bequemen Fernseh- und Videokonsum wenig entgegenhalten. Soziologisch betrachtet, richtet sich das Angebot des Fremdsprachenunterrichts in Südafrika an einen heterogenen Adressatenkreis, was Ausgangssprachen und Lesegewohnheit betrifft. Viele Schüler haben weder Zugang zu öffentlichen Leihbüchereien noch verfügen ihre Schulen über adäquat eingerichtete Schulbibliotheken. Unter den Bedingungen ist es schwierig, eine Lesekultur zu entwickeln und zu fördern. Ob es überhaupt gelingt, Schüler zum Lesen in der Fremdsprache zu

führen, hängt sowohl von der Auswahl der Texte als auch von dem methodischen Geschick des Lehrers ab.

Es braucht nicht betont zu werden, daß ein emanzipatorisch konzipierter Unterricht darauf zielt, Schülern Erkenntnisse über sich selbst und ihre Umwelt zu vermitteln und dazu beizutragen, daß Jugendliche sich zu kritisch denkenden und selbständig handelnden Erwachsenen entwickeln. Zum Erreichen dieses Zieles kann der Fremdsprachenunterricht beitragen, wenn Lernziele und Lerninhalte dieser Zielsetzung Rechnung tragen und wenn sie, aus den oben dargestellten Gründen, sich nicht vom Unterricht der Muttersprachen isolieren. Die Fertigkeiten, die im DaF-Unterricht vermittelt werden, können auf andere Fachrichtungen übertragen werden, ob es sich um Lesestrategien oder um Diskussionsfähigkeit handelt. Der Deutschunterricht kann Erfolgserlebnisse vermitteln, die das Selbstvertrauen einer Schülerin oder eines Schülers stärken und weitere Lernprozesse in Gang setzen. Lesetrainierte Schüler sind bekanntlich Schüler, die selbständig lernen können. Diese Selbständigkeit, ist sie einmal erreicht und gefestigt, wird sich auch in anderen Fachbereichen positiv auswirken. Das ist ein Beitrag, den unser Fach leisten kann, gerade weil Deutsch meistens in kleineren Klassen unterrichtet wird, die lernerzentrierten Unterricht und Methoden wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit begünstigen.

Ich möchte darum dafür plädieren, dem Lesen im Fremdsprachenunterricht einen größeren Raum zu geben mit Texten, wie ich sie oben beschrieben habe. Dazu möchte ich einige Anregungen zur Diskussion stellen, wie man mit Jugendliteratur im Unterricht verfahren kann.²⁰

Im Umgang mit Ganzschriften sind drei Schritte zu beachten:

1. die Vorbereitungsphase (die eine Motivationsphase einschließen kann),
2. die Lektüre zu Hause,
3. die Besprechung und Bearbeitung im Unterricht.

Ob alle drei Schritte ausgeführt werden, hängt von der jeweiligen Unterrichtssituation ab, von den Lernzielen und der Motivierung der Schüler. Auf jeden Fall sollte man ein "Herumreiten auf dem

Stoff", also eine ausgeprägte "Verschulung" des Lesevergnügens, vermeiden.

Vorbereitungsphase (wenn die ganze Gruppe ein Buch liest, das der Lehrer ausgewählt hat):

Schüler werden auf das Thema und auf den Handlungskontext vorbereitet durch Zubringertexte (Zeitungstexte, Hörtexte), durch Diskussionen über ein Problem oder auch durch einen Film. Vorentlastung der Lexik kann u.U. nötig sein, sollte aber auf ein Minimum beschränkt werden.

Wenn Schüler verschiedene Texte lesen (d.h. sich selbst ihre Bücher aussuchen):

Für eine Lernergruppe mit starkem Leistungsgefälle kann ein Lehrer eine Textauswahl zusammenstellen, die sowohl schwierigere, anspruchsvollere als auch leichter zu lesende Texte enthält. Kurze Inhaltsangaben erleichtern die Wahl - man kann sie auf Kärtchen oder im Zettelkasten bereitstellen. Erfahrungsgemäß treffen die meisten Jugendlichen ihre Auswahl danach, ob ein Thema sie interessiert, nicht primär danach, ob ein Buch "leicht" ist - vorausgesetzt, daß alle Bücher, die zur Wahl stehen, attraktiv aufgemacht sind. Schüler sollten frei entscheiden können (u.U. Wahl der Gruppe, wenn in Gruppen gearbeitet wird).

Lektüre zu Hause:

Zu dem Text bekommen Schüler einige Leitfragen, zu denen sie sich beim Lesen Notizen machen. Diese Leitfragen sollen Schülern helfen, gezielt kursorisch zu lesen, d.h. sich nicht von Kleinigkeiten ablenken zu lassen bzw. nicht jedes lexikalische Hindernis im Text als verständnishemmend anzusehen.

Schüler sollten zu dieser Phase nicht zu viel Zeit haben. Meine Erfahrung ist, daß Leser etwa im zweiten bis dritten Lernjahr Deutsch ungefähr drei bis vier Stunden brauchen, um einen Jugendroman von 90 Seiten zu lesen und die Handlung in Hauptzügen zu verstehen. Die Antworten auf die Leitfragen dienen als erste Lesekontrolle. Dabei lassen sich Schwierigkeiten und Problemfelder ermitteln, auf die im Unterrichtsgespräch näher eingegangen werden sollte.

Besprechung und weitere Bearbeitung in der Klasse:

Wie ausführlich diese Phase durchgeführt wird, hängt davon ab, was man mit der Behandlung des Stoffes erreichen will. Auf jeden Fall sollten Themen, Probleme oder Konflikte in der Klasse besprochen werden. Nach Möglichkeit zu vermeiden ist hier der Frontalunterricht: Diese Besprechung sollte möglichst so geplant werden, daß alle Schüler zu Wort kommen - und der Lehrer so wenig wie möglich! Der Lehrer hat hier eine überwachende, sehr behutsam lenkende Funktion. Wichtig ist, daß Schüler sich darüber äußern, wie sie den Text verstanden haben, welche Meinungen sie zu den im Text aufgeworfenen Problemen haben usw. Wenn sich aus der Diskussion ergibt, daß manche Stellen ungenügend verstanden worden sind, werden diese im Unterricht noch einmal gelesen (intensives Lesen).

An dieser Stelle können verschiedene Übungen angeschlossen werden.

Je nach Text und Thema können Schüler:

Szenen (um)schreiben und spielen (z.B. als Hörtext),
den Schluß einer Geschichte umschreiben,
eine Geschichte weiterschreiben,
eine Szene aus der Perspektive einer anderen Figur schreiben,
einen Dialog anhand einer Textstelle schreiben,
eine Buchrezension verfassen,
einen Brief an den Autor oder den Verlag schreiben,
eine Collage zum Thema herstellen,
eine Wandzeitung anfertigen usw.

Übungen dieser Art vertiefen das Textverständnis, weil Schüler sich auf die eine oder andere Weise wieder mit dem Text abgeben oder auseinandersetzen müssen. Wichtig ist, m.E., daß diese Phase nicht in endlose lange Schreibübungen ausartet und daß auch weniger schreibgewandten Schülern die Gelegenheit zu kreativer Arbeit am Text gegeben wird - daher die breite Palette von Übungen.

Durch Übungen dieser Art wird der selbständige Umgang mit dem Text gefördert. Die Produkte dieser Arbeit können nicht an einer einzigen Norm des Korrekten gemessen werden. Solange eine Schülerarbeit nicht der inneren Logik des Textes zuwiderläuft (das läßt sich objektivieren!) ist sie annehmbar. Erfahrungsgemäß bringen

Lerner eine Vielfalt von Texten und Äußerungen zustande - die sie meistens mit Stolz und Eifer vortragen und gegen andere Meinungen verteidigen!

Ich habe in meinem eigenen Literaturunterricht immer wieder erlebt, daß handlungsorientierte Aufgaben oft gerade diejenigen Studenten aktiv werden lassen, die sich in den üblichen, auf eine Interpretation zielenden, Gesprächen über den literarischen Text zurückhalten. Es gibt Lerner, die sich durch kreative Aufgaben eher für einen Text erwärmen können, bzw. ihre Scheu vor dem literarischen Text dann verlieren, wenn sie mit ihm "schalten und walten" dürfen. Daß dieses nicht zur Willkür ausartet, dafür sorgt der Text selbst. Alle Umformungen, Weiter- oder Umdichtungen u.ä. sind eben doch auch interpretatorische Leistungen, da sie sich nur in der dialektischen Auseinandersetzung mit dem Text entwickeln können. In der produktiven Interaktion von Leser und Text gelangt der Leser zu einem Verständnis des Textes, das im Laufe der Handlung immer wieder überprüft, verifiziert und ergänzt wird. Wird z.B. eine Szene aus der Perspektive einer anderen Figur erzählt, setzt das ein vorläufiges Textverständnis voraus. Dieses wird vertieft im Prozeß der eigenen Textproduktion, die nur aus einem umfassenderen Textverständnis heraus in sich stimmig sein kann.

Ich stimme Kügler nicht zu, der behauptet:

"Produktionsformen haben erst dann den beanspruchten Status wenn sie in konkreten Rezeptionssituationen mit der Schüleraktivität zugleich auch den Verstehensanspruch der Texte entfalten. Produzieren setzt Textverstehen voraus und nicht umgekehrt".²¹

M.E. handelt es sich hier nicht um einen sequentiellen Ablauf (erst Verstehen, dann Handeln), sondern um einen dialektischen Prozeß, in dem Handeln Verstehen erzeugt. Vorausgesetzt, daß die Verstehensleistung des jeweiligen Lesers Ziel des Lesevorgangs ist - und nicht Bestätigung oder Nachvollzug einer modellhaft "richtigen" Interpretation.

Abschließend möchte ich noch einmal meine anfangs geäußerte These zum Sinn und Ziel des Literaturunterrichts betonen:

Lerner im Fach DaF sollten durch literarische Texte Freude am

Lesen gewinnen und die Fertigkeit und das Interesse entwickeln, sich über die Schule hinaus mit literarischen Texten zu beschäftigen.

Brauchen wir eine zentrale Literaturprüfung?

In einem autoritären Erziehungssystem, das den direkt Betroffenen, d.h. Lehrern und Schülern, am wenigsten Mitsprache bei der Verabschiedung von Lehrplänen und Stoffplänen einräumt, wird die Handlungsfreiheit im Literaturunterricht sehr stark eingeschränkt. Der Biermannsche Spruch, daß man nur das lieben kann, was man die Freiheit hat, auch zu verlassen, gilt auch für den Literaturunterricht: Bei der Textauswahl sollten Schüler mitentscheiden dürfen, bei der Behandlung sollte die Lehrerdominanz zurückgenommen werden.²²

Erfahrungsgemäß fördert ein handlungsorientierter Unterricht das Interesse an Literatur und entwickelt die Fähigkeit, mit literarischen Texten umzugehen. Jedoch bleibt eine solche Unterrichtspraxis ein Wunschtraum, solange eine zentrale Matrikprüfung den Unterricht prägt und bestimmt.

Es sind nicht nur Kreativität und Motivation, die durch Prüfungsdruck und den Zwang der Prüfungsvorbereitung sehr stark eingeschränkt werden. Es ist auch nicht von der Hand zu weisen, daß bestimmte Kategorien von Lernern u.U. durch zentral erstellte Prüfungen relativ stärker benachteiligt werden können.

Leseverstehen wird, wie alle anderen Bereiche der fremdsprachlichen Fertigkeiten, durch eine zentral erstellte Prüfung getestet. Dabei wird meines Wissens die Ausgangssprache der Lerner nicht berücksichtigt. Es wird jedoch in der neueren Forschung deutlich, daß nicht nur, wie bereits angedeutet, die Muttersprache der Lerner, sondern auch der Grad der Verwandtschaft zwischen Muttersprache und Fremdsprache auf den Lernprozeß einwirken können. Eine zentrale Prüfung kann daher diejenigen Lerner benachteiligen, deren Muttersprache nicht mit der Zielsprache verwandt ist. Selbst gute Kenntnis einer verwandten Bezugssprache reicht anscheinend nicht aus, diese Differenz auszugleichen.

"Es ist eine allgemein bekannte Erfahrung, daß die Beherrschung einer verwandten Sprache, auch wenn diese nicht die Muttersprache ist, den Erwerb einer Fremdsprache erleichtert. ... Der Erwerb einer Fremdsprache wird allerdings viel stärker von einer verwandten Muttersprache unterstützt, auch dann, wenn die Zweitsprachenkompetenz fast muttersprachlich ist."²³

Schwierigkeiten, die auf die Distanz der Muttersprache von der Fremdsprache zurückzuführen sind, machen sich nach M. Lütjeharms' Beobachtungen erst und speziell beim Leseverständnis bemerkbar. Bei Deutschlernern, die Niederländisch als Muttersprache bzw. als Zweitsprache beherrschen, stellt sie fest:

"... ob die verwandte Sprache die Muttersprache oder aber eine - wenn auch noch so gut beherrschte - Fremdsprache ist, scheint von erheblicher Bedeutung zu sein. Beim Grammatiklernen oder in gelenkten Sprechübungen macht sich der Unterschied meist nicht bemerkbar. Er zeigt sich besonders beim Leseverständnis. Im Durchschnitt brauchen diese Studenten mehr Deutschkenntnisse, um im Leseverständnis dasselbe Niveau zu erlangen wie Studenten mit Niederländisch als Muttersprache."²⁴

Auf den Deutschunterricht in Südafrika übertragen, ergeben sich hieraus einige Überlegungen. Mir ist nicht bekannt, ob jemals empirische Untersuchungen angestellt worden sind, um z.B. die Kompetenz im Bereich DaF-Leseverständnis von Afrikaans-als-Muttersprache- mit Afrikaans-als-Zweitsprache-Lernern zu vergleichen. Zumindest läßt sich nach den oben dargestellten Beobachtungen die Hypothese aufstellen, daß Afrikaans-Muttersprachler bei gleicher Voraussetzung wie z.B. Englisch-Muttersprachler bessere Ergebnisse im Leseverständnis erzielen müßten als diese. Wieviel schwieriger würde demnach die Entwicklung einer Lesekompetenz sein für Lerner, deren Muttersprache z.B. Xhosa oder Gujerati ist - selbst wenn sie z.B. Afrikaans als Zweitsprache beherrschen würden? Welche Konsequenzen ergeben sich für einen zukünftigen Deutschunterricht in Südafrika aus der Tatsache, daß die muttersprachlichen Voraussetzungen der Lerner mit berücksichtigt werden müßten im Lern- und im Prüfungssystem?

Es wäre auch zu überlegen, ob eine Literaturprüfung in der traditionellen Form (d.h. der zweite Fragebogen im Matrik) überhaupt noch sinnvoll ist, wenn der Unterricht auf Leseverstehen

und Umgang mit einer Vielfalt von Texten gerichtet ist. Gelegenheiten zur Evaluierung und Leistungskontrolle sind in den oben beschriebenen Möglichkeiten, mit einem Text umzugehen, reichlich vorhanden. Konsequenterweise müßte ein unbekannter Text Gegenstand einer abschließenden Leseverstehensprüfung sein. Das Abprüfen schon bekannter, d.h. im Unterricht bereits behandelter, Texte am Ende des Schuljahres würde damit überflüssig.

Ich möchte behaupten, daß eine Entlastung von Prüfungsangst und Leistungsdruck das Lesen in der Fremdsprache auch im Schulsystem in die Nähe dessen rücken könnte, was es bestenfalls im privaten Bereich sein kann, nämlich eine Bereicherung der persönlichen Sphäre und ein Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit. Erst damit wird aus dem "vorgeschriebenen" Lesen eine Fertigkeit, die noch jenseits des Schulsystems und des Abschlußexamens eine wertvolle Kompetenz darstellt.

ANMERKUNGEN

- 1 Günter Grass in: P. Kalb (Hrsg.): Einmischung. Weinheim u. Basel 1983, S.12
- 2 Madeline Lütjeharms: Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum 1988, S.165
- 3 Ebd., S.165
- 4 Ebd., S.166
- 5 Ebd., S.9
- 6 Bernd Kast: Literatur im Unterricht. München 1984, S.157
- 7 Zitiert wird nach dem Lehrplan Senior Secondary Course in German Third Language SS19 1985
- 8 Die verschiedenen Arten des Lesens und die Stufen der Entwicklung der Lesefertigkeit sind ausführlicher erläutert in: Skorge, S., Chubb, K., du Toit, R., Rode, R.: Deutsch ZA 9. Lehrerhandbuch. Kapstadt, 1988. Dort finden sich auch Übungstypen zur Entwicklung der Lesefertigkeit (S.20-30).
- 9 Gerard Westhoff: Arbeit mit Texten. Tübingen 1984, S.18
- 10 Harald Weinrich: Die vernachlässigte "Fertigkeit" - Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. In: Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Seminarbericht des

Goethe-Instituts, München 1984, S.13

- 11 Hannes Huttner: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur 87/1988, S.91
- 12 Praxis Deutsch 93, Januar 1990, S.5
- 13 Malte Dahrendorf: Leserziehung oder literarästhetische Bildung? Westermanns Pädagogische Beiträge 1969, S.265-277
- 14 Malte Dahrendorf: Zur Frage der Eigenständigkeit einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. Diskussion Deutsch 20, 109, Okt/Nov 1989, S.456-471
- 15 Werkgroep "Deutsch macht Spaß": Jugendliteratur. Amsterdam 1989
Siehe auch: Bernd Kast: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. München 1985
- 16 Bettina Hurrelmann: Für die Wiederaufnahme des Gesprächs. Fünf Thesen zum Verhältnis von Kinder- und Jugendliteraturforschung und Didaktik. Diskussion Deutsch 20, 109, Okt/Nov 1989, S.472-480
- 17 Lütjeharms a.a.O., S. 179
- 18 Ebd., S.179
- 19 P. Johnston: Reading Comprehension Assessment: A Cognitive Basis. Newark, Delaware 1983, S.32, in: Lütjeharms, a.a.O. S.179
- 20 Ausführliche Darstellungen und Unterrichtsmodelle finden sich in Bernd Kasts Handbuch: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Auch die Lehrerhandbücher des Lehrwerks Deutsch ZA geben Anregungen und Beispiele, s. Anm.8 u. Anm.15
- 21 Hans Kügler: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (1). Praxis Deutsch 90, Juli 1988, S.6
- 22 Karin Chubb: Kann Jugendliteratur Schule machen? Überlegungen zur Verwendung von Jugendliteratur in einem lernerzentrierten Unterricht. Deutschunterricht in Südafrika 1985/2, S.18-45
- 23 Lütjeharms, a.a.O., S.160
- 24 Ebd.

Erlebte Landeskunde: "Öffnung der Berliner Mauer: Euphorie - Schock - neue Chancen!"

(Ein Bericht über einige Erlebnisse und Ereignisse in Berlin, wie ich sie vom 29. Juli bis 4. August 1990, während eines Berlin-Informationsseminars (Goethe-Institut), miterlebte; und einige Gedanken zur Vereinigung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR)

Eckhard BODENSTEIN
Universität Zululand

Nach der Öffnung der Grenze zur Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin am 9. November 1989, herrschte in ganz Deutschland, besonders entlang der Grenze und Mauer Berlins eine große Euphorie und festliche Stimmung.

"Wir Deutschen sind jetzt das glücklichste Volk der Welt!" erklärte Walter Momper, Bürgermeister Berlins, bei der Öffnung der Mauer am Brandenburger Tor am 22. Dezember 1989.

Es waren Bilder und Szenen, die um die ganze Welt gingen: jubelnde, tanzende und vor Freude weinende Menschen aus Ost und West, die einander umarmten und es gar nicht fassen konnten, daß das "Unmögliche" möglich geworden war. Die Deutschen waren nun, nach fast 30 Jahren "Todesgrenze", nicht mehr voneinander getrennt.

Mein Bruder, der zur Zeit der Öffnung in Berlin war, erlebte die Euphorie einige Tage mit und schrieb begeistert über seine ergreifenden Erlebnisse, die "sein Leben seitdem verändert hätten."

Auch mir hatten die Berichte es angetan, und so fuhr ich neugierig und voller Erwartungen Ende Juli dieses Jahres mit dem Zug von Hannover nach Berlin, wo ich im Rahmen eines Goethe-Institut-Stipendiums an einem Informationsseminar teilnehmen und das neue, freie und offene Berlin miterleben wollte.

Die Berichte stimmten tatsächlich: an den Grenzübergängen keine Kontrollen, nur leere und öde dastehende Kontrolltürme, Gebäude und einige Grenzreste. Mit mir, im überfüllten Sonderzugabteil,

reiste eine Dame aus Magdeburg (DDR), die zum ersten Mal Verwandte im Westen besucht hatte, Kindergärtnerin von Beruf war und ab Oktober arbeitslos sein würde - letzteres ist für sie eine neue Erfahrung und "konkrete Folge der neuen Realität".

Berlin war tatsächlich eine andere Stadt als vor sechs Jahren, als ich das letzte Mal dort war. Den "Nervenkitzel", sich auf einer "Insel" mitten in der DDR, umgrenzt von einer Mauer mit Todesstreifen und bewaffneten Grenzposten, zu befinden, gibt es nicht mehr. Reste der Schandmauer gab es nur noch an wenigen Stellen zu sehen oder als Souvenirs zu kaufen (ca. DM 5 ohne oder DM 20 mit "Authentizitätszertifikat"). Am einfachsten waren stehengebliebene Reste zu finden, wenn man dem "tack-tack-tack" der "Mauerspechte" nachging, die mit Hammer und Meisel an der Mauer herumhackten - sei es, sich ein Andenken abzuschlagen oder Mauerbrocken an Touristen zu verkaufen.

In der Nähe des Brandenburger Tores, das wegen der Restaurationsarbeiten kaum wiederzuerkennen war, ging ich dort, wo die Mauer mal gestanden hatte, mehrmals über die unsichtbare Grenze zwischen Ost und West hin und her. Überall konnte man frei, ohne Ausweis und Kontrolle, über die "Grenze" gehen.

Dann betätigte auch ich mich als Mauerspecht. Mit Hammer und Meisel, die ich mir für 10 Minuten zu DM 2 von einem Türken geliehen hatte, konnte ich mit viel Mühe einige kleine Stückchen von der harten Betonmauer abschlagen - ein unvergeßliches Erlebnis!

Die Berliner jedoch erlebten den Alltag ganz anders: - nach der euphorischen Stimmung, wie sie mein Bruder und die Medien schilderten, erlebten sie nun, wie nach einer zu langen nächtlichen Feier, den Kater/Schock, oder - die Bauchlandung.

West-Berlin war total überlaufen: Touristen aus aller Welt, West-Deutsche ("Wessis"), Ost-Deutsche ("Ossis") und Menschen aus fast allen ehemaligen Ost-Blockländern; - nicht zum Feiern waren sie gekommen, sondern zum Einkaufen, Sehen, Erleben - oder auch Arbeiten, Wohnen und um (ehrlich oder unehrlich) möglichst schnell

Westmark zu verdienen. Auf den Straßen, Bahnhöfen und Verkehrsmitteln herrschte Chaos: überfüllte Züge und Straßenbahnen, verstopfte Straßen mit stinkenden "Leukoplastbombern" (Trabbi = DDR-Autos) und lange Schlangen vor Einkaufshäusern. Fast an jeder Straßenecke und vor großen Kaufhäusern streckten sich mir offene Hände aus Ostländern entgegen, die um Geld oder Essen baten.

Bei den Umfragen, die wir im Rahmen unseres Seminars hielten, erklärten uns viele West-Berliner, "statt die Mauer abzureißen, hätte man sie noch einen Meter höher bauen sollen." Ost-Berliner waren verunsichert, hatten Identitätsprobleme. Einige sahen die Zukunft rosig, andere hatten Angst vor der Zukunft und redeten von "Ausbeutung des kapitalistischen Westens", "Ost-Kolonie", "Unterdrückung", "zweitrangige Bürger" usw. Das "Neue Forum" meinte nach der Öffnung enttäuscht: "Man hat die Freiheit erkaufte, damit sie nun den Kniefall vor dem Kapitalismus macht."

Wie kommen diese Leute zu solchen Äußerungen?

Viele Deutsche erfahren die Zeit nach der Öffnung als einen Prozeß der Entnüchterung, denn die Vereinigung der beiden deutschen Staaten bringt viele soziale und große wirtschaftliche Probleme, belastende Umstände mit Schwierigkeiten des Übergangs mit sich, deren Ausmaß noch nicht abzusehen ist. Besonders in der DDR wird sich viel ändern müssen, wenn sie sich wirtschaftlich erholen will. Arbeitslosigkeit nimmt drastisch zu, Preise, Mieten usw. steigen und viele Betriebe sind nicht mehr zu retten. Die Wirtschaft ist am Ende, und die Vereinigung wird viel mehr kosten, als man ursprünglich erwartet und berechnet hatte. Die Wessis haben Angst vor steigender Inflation, Steuererhöhungen, steigenden Preisen und vor einem enormen Zustrom von Menschen aus den Ostländern, und den daraus entstehenden Belastungen.

Die DDR-Bürger kennen seit 1933 keine demokratische Ordnung (nationalsozialistische Diktatur und seit 44 Jahren sozialistische Regierung). Der Staat hat für alle gesorgt, kritische Einstellung und Pluralismus der Meinungen war nicht gefragt. Ihnen bedeutet freie Marktwirtschaft "eine Ordnung, in der man alles haben kann". Daß hierfür erst hart gearbeitet werden muß, müssen die Bürger der

DDR noch lernen. Sie haben oft unrealistische Erwartungen und Ansprüche. An den Umgang mit der neuen Demokratie müssen sie sich erst gewöhnen. Im Bereich des Bildungswesens und des Sozialverhaltens entstehen viele Probleme, deren "Normalisierung" Jahre dauern wird. Z.B. Lehrer mußten das einheitliche sozialistische Schulsystem unterstützen. Sie hatten ein ganz angenehmes Leben, solange sie keinen Widerstand leisteten. Die SED leitete alles. Nun sollen sie plötzlich selber entscheiden und ihre Einstellung ändern. Den Schülern gegenüber haben sie ihre Glaubwürdigkeit verloren. Russisch als erste Fremdsprache wird quasi über Nacht durch Englisch ersetzt, und von den Lehrern wird nun verlangt, daß sie nach einem neuen Lehrplan - meist ohne die neuen Bücher oder entsprechendes Lehrmaterial - unterrichten sollen. Mancher steht dem "neuen" westlichen System skeptisch gegenüber, denn es bietet auch keine allgemein gültigen Werte, und "der Westen ist ja auch nur scheinbar frei".

Die Vereinigung wurde bereits 1949 im Grundgesetz der Bundesrepublik aufgeschrieben, und die überwiegende Mehrheit der DDR-Bürger hatte sich bei der Wahl am 18. März 1990 für die Einheit entschieden. Von kardinaler Wichtigkeit ist jedoch die Tatsache, daß die Wiedervereinigung Deutschlands nicht durch das Erwachen eines neuen deutschen Nationalbewußtseins, sondern durch das Scheitern einer Ideologie und einer Diktatur hervorgerufen wurde. Dieses Scheitern, ausgelöst durch die Glasnostpolitik des sowjetischen Reformers Gorbachow, ermöglichte eine friedliche Revolution.

Das vereinte Deutschland ruft verständlicherweise neue Ängste und Unbehagen bei Nachbarländern hervor, und es wird nun (nach zwei Weltkriegen) zeigen müssen, daß es den bewußt eingeschlagenen Weg der Versöhnung und des Friedens in Europa (und in der Welt) auch in Zukunft weiter gehen wird - eine neue Chance und große Herausforderung. Deutschlands positive Rolle in der EG scheint für Europa der einzige friedliche Weg in die Zukunft zu sein.

Zunächst jedoch wird Deutschland sich vorwiegend mit der Lösung der eigenen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Probleme beschäftigen, die von den Deutschen Opfer-, Einsatzbereitschaft,

Geduld und Einigkeit verlangt.

Trotz der gegenwärtigen Integrationsschwierigkeiten, bleibt die Öffnung der Mauer und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten ein erfreuliches und hoffnungsvolles Ereignis - es ist ein neuer Anfang mit vielen Wagnissen, Möglichkeiten und einmaligen historischen Chancen!

Einige Daten:

- 1953 (17. Juni): Volksaufstand in der DDR wird mit Hilfe der Roten Armee niedergeschlagen
- 1961 (13. Aug.): Beginn des Mauerbaus in Berlin
- 1989 (9. Nov.): Öffnung der Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR
- 1990 (18. März): erste freie Wahlen in der DDR
 - (1. Juli): deutsche Währungsunion
 - (3. Okt.): Vereinigung Deutschlands
 - (2. Dez.): erste gemeinsame Wahlen im vereinten Deutschland

Lehrplanrevision und Übersetzung - Gedanken zum kommunikativ orientierten DaF-Unterricht

Klaus MENCK
University of the Western Cape

Ich möchte mich einleitend kurz mit dem Begriff *Übersetzung* befassen. Ich unterscheide grundsätzlich zwischen zwei Formen der Übersetzung, die ich (im Anschluß an BAUSCH 1977¹) *Übersetzung als Übungsform* und *Übersetzung als Fertigkeit* nenne. Übersetzung als Übungsform ist eine *unkommunikative* Form der Übersetzung, die *nur* im Fremdsprachenunterricht vorkommt. Hier wird sie als *Hinübersetzung* und *Herübersetzung* angetroffen. In beiden Fällen ist ihr Verhältnis zu den Lernzielen im Fremdsprachenunterricht und in unserem jetzigen Lehrplan unklar. D.h. ich habe bisher keinen begründeten, unwiderlegbaren Beweis finden können, daß die Übersetzung - als Übungsform oder Fertigkeit - im Erlernen der vier Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache eine nützliche Rolle spielen kann.

Von der Übersetzung (als Übungsform), d.h. als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht hört man auch heute noch, sie soll vor allem als Testmittel nützlich sein: Von der *Hinübersetzung* wird z.B. behauptet, daß dieses eine sehr wirksame Art sei, fortgeschrittenes sprachliches Können zu testen. Und von der *Herübersetzung* heißt es, daß man durch sie bestens feststellen könne, ob der Kandidat einen deutschen Text verstanden habe.

Die Übersetzung als Übungsform dient also als Mittel zum Üben und Testen sprachlichen Könnens in der Zielsprache: die *Hinübersetzung* wird mit schriftlicher Kenntnis der Syntax und der Morphologie (Grammatikkenntnissen) assoziiert, während die *Herübersetzung* mit Leseverständnis verbunden wird. In beiden Fällen wird Übersetzung *unkommunikativ* angewandt, da sie nicht den *schriftsprachlichen* Teil einer Kommunikation ausmacht: Sie will nicht sprachlich zwischen Menschen unterschiedlicher Muttersprache vermitteln oder eine derartige Kommunikation simulieren.

Mit Übersetzung als Fertigkeit ist dahingegen die Übersetzung gemeint, wie sie beruflich praktiziert wird: Von einem

Übersetzungsauftrag ausgehend, überträgt ein Übersetzer einen Text aus einer Sprache in eine andere. Ziel der Übersetzung ist die Vermittlung der im Ausgangstext enthaltenen Kommunikation mit der im Übersetzungsauftrag festgelegten Funktion in der Zielsprache.

Die Übersetzung als Fertigkeit findet - auch bei Berufsübersetzern - wo irgend möglich nur als Herübersetzung statt, da sie größere Sprach- und Kulturkenntnisse in der Produktion des Textes in der Zielsprache als in der Rezeption des Textes in der Ausgangssprache voraussetzt und der Mensch seine Muttersprache und eigene Kultur am besten kennt. Diese Übersetzung ist also eine Fertigkeit und keine Übungsform zum Lernen oder Prüfen einer der vier Fertigkeiten des Hörverstehens, Sprechens, Lesens oder Schreibens in der Fremdsprache.

Was das heißt, kann vielleicht folgendermaßen veranschaulicht werden: Ein deutscher Sprachwissenschaftler, Hans KRINGS, hat 1986 mit einer Dissertation promoviert, die den vielversprechenden Titel trug: *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*². Die Arbeit hält, was sie verspricht, und ich möchte zur Frage des Unterschieds zwischen der Übersetzung als Übungsform und der Übersetzung als Fertigkeit einen Auszug daraus bringen. KRINGS geht hier auf die Unbrauchbarkeit der Übersetzung als Übungsform als Vorbereitung auf die Übersetzung als Fertigkeit ein (1986, 501):

Eine der wichtigsten Beobachtungen in den Daten* war die, daß die Versuchspersonen, obwohl ständig mit Übersetzungsaufgaben konfrontiert, einen völlig ungenügenden Grad übersetzerischen Problembewußtseins aufwiesen.

Die wichtigsten Erscheinungsformen dieses Mangels an übersetzerischem Problembewußtsein waren mangelnde Reflexion der Funktion der Übersetzung, Bereitschaft zum Übersetzen ohne ausreichendes Verständnis des Ausgangstextes und Produktion hybrider Sprachformen im Zieltext (auch wenn die Zielsprache die Muttersprache war).

Die Ursache dieser inadäquaten übersetzerischen Verhaltensweisen wurde in der prägenden Wirkung des im Fremdsprachenunterricht ausschließlich praktizierten unkommunikativen Übersetzens lokalisiert, d.h. einem Übersetzen, bei dem Auftraggeber und Adressat der Übersetzung keine echte kommunikationsstiftende Funktion hat und in dem der instrumentelle Einsatz der Übersetzung zum Einüben oder Abtesten von

Sprachkönnen im Vordergrund steht.

Unter dem jahrelangen Einfluß dieser Form des Übersetzens entwickelt und verfestigt sich im Fremdsprachenlerner die Vorstellung, daß diese F(remdsprachen)U(nterrichts)-typische Form des Übersetzens der Normalfall sei.

(* Er meint die Daten, die er aus der Beobachtung übersetzender Studenten gewonnen hatte.)

KRINGS Fazit:

Überall dort, wo echte textbezogene Übersetzungskompetenz als Lernziel angestrebt wird, bedarf es zunächst einer Problematisierung dieser prägenden Erfahrungen aus dem früheren Fremdsprachenunterricht. Den Lernern muß als erstes ein Bewußtsein dafür vermittelt werden, was Übersetzen außerhalb pädagogischer Vermittlungskontexte ist. Dabei muß die kommunikationsstiftende Funktion der Übersetzung im Vordergrund stehen. Die Übersetzung muß aus dem kommunikativen Vakuum, in dem sie im Fremdsprachenunterricht typischerweise steht, herausgeholt und an eine konkrete kommunikative Ausgangssituation angebunden werden, die sich in Form eines Übersetzungsauftrags konkretisiert. Erst wenn die kommunikative Grundsituation und der aus ihr abgeleitete Übersetzungsauftrag geklärt sind, ist der Rahmen abgesteckt, der konkrete übersetzerische Entscheidungen (...) möglich macht.

Für die mögliche Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht heißt das, Lernziel und Lernmittel stellen eine Einheit dar. Sie müssen aufeinander abgestimmt sein. Hier liegt der größte Unterschied zwischen der Übersetzung als Übungsform (Übersetzung als Lernmittel zu einem andersartigen Lernziel) und Übersetzung als Fertigkeit (Übersetzung als Lernmittel und Lernziel).

Die größere Berücksichtigung des Lernalters im Lernprozeß, die allgemein als das Wesensmerkmal des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird, ergibt sich auch aus der Einsicht, daß man ein Lernziel nicht mit beliebigen Lernmitteln erreichen kann. Die zentrale Stellung der Simulation im modernen (Fremd-)Sprachenunterricht ist gleichermaßen auf diese Erkenntnis zurückzuführen.

Wenn man also von den vier Fertigkeiten als den ausschließlichen Lernzielen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts ausgeht, ist die Übersetzung - Übersetzung als Übungsform oder Übersetzung als Fertigkeit - auszuschalten.

Zum Lehrplan von 1985

Der Lehrplan des "Junior Sekundäre Kursus" von 1985 stellt die erste, auf den "Senior Sekundäre Kursus" vorbereitende Phase dar. Der "Senior Sekundäre Kursus" / Sillabus vir Duits Derde Taal / Hoër Graad 1985", auf den ich mich hier beschränken möchte, ist 15 Seiten lang und somit wesentlich länger und ausführlicher als seine Vorläufer. Der gesamte Lehrplan widerspiegelt den Versuch, einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.

Bei diesem Versuch wurde jedoch auf einen Bruch mit vorhergehenden Unterrichts- bzw. Lehrplankonzepten verzichtet, d.h. auch dieser weitgehend kommunikativ orientierte Lehrplan stellt einen Kompromiß zwischen Altem und Neuem dar. Wie gezeigt werden soll, ergeben sich aus diesem Kompromiß Widersprüche, die den Lehrplan als einheitliches Konzept sprengen und unterschiedliche Auslegungen des Lehrplans zulassen bzw. verständlich machen. Es wird u.a. auf diese Widersprüche zurückzuführen sein, daß die Abschlußprüfungen bisher - z.B. in Art, Umfang und Qualität der Übersetzungsaufgaben - trotz gleichlautender Examensbestimmungen teilweise recht unterschiedlich ausgefallen sind.

Die Widersprüche ergeben sich vor allem aus folgendem: Obwohl unter den Fertigkeiten das Übersetzen nicht erwähnt wird, werden Hin- und Herübersetzung (d.h. Übersetzung als Übungsform) beibehalten, wenn auch geringer bewertet: Während Übersetzung 1973 (der vorige DaF-Lehrplan galt 1973-1984) etwa 25% der Gesamtnote ausmachte, wurde das 1985 auf 15% reduziert. Die ausführliche Darstellung der Grammatik wird ebenfalls im gesamten Lehrplan, d.h. in beiden Phasen (JUNIOR und SENIOR) beibehalten. Es soll noch gezeigt werden, daß die bisherige Einstellung zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht eng mit der Beibehaltung der Übersetzung im Lehrplan verbunden ist.

Für die Übersetzung gilt, daß es im Lehrplan keine Hinweise dafür gibt, daß sie anders als bisher verstanden, unterrichtet oder geprüft werden soll, d.h., daß es sich weiterhin nahezu uneingeschränkt um die Übersetzung als Übungsform handelt. Dabei kann die Übersetzung als Übungsform m.E.³ unter keinen Umständen

in einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht integriert werden und muß somit im Widerspruch zu diesem stehen.

Grammatik

Was unter Grammatik verstanden wird, was für Grammatik in Lehrplänen vorgeschrieben und wie diese Grammatik dort vorgeschrieben wird, wie sie im Unterricht behandelt und in Examen geprüft wird, ist eng mit der Einstellung zur Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, d.h. mit der Übersetzungsproblematik verbunden. Man denke nur an die sog. Grammatik-Übersetzungsmethode des Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert in Europa. Die Auffassung kommt noch vor, daß Sprachfähigkeit (taalvaardigheid) durch Grammatikkenntnisse erreicht bzw. mit Grammatikkenntnissen gleichgesetzt werden kann. Diese Auffassung kann auch in unserer Zeit noch dazu führen, daß behauptet wird, es gäbe gewisse sprachliche Fähigkeiten, die ein Nicht-deutschsprachiger kennenlernen müsse, ehe die Sprache angemessen verstanden und gebraucht werden könne. Man hat festgestellt, daß ein verhältnismäßig geringer Prozentsatz südafrikanischer DaF-Schüler diese Sprache später als Kommunikationsmittel (zum Sprechen) gebrauchen wird und es wird angenommen, daß eine viel größere Zahl der Schüler ihre Sprachkenntnisse in ihrem weiteren Studium zum Lesen deutschen Forschungsmaterials wird brauchen können. Leseverständnis sei also eine besonders nützliche Fertigkeit und ohne Kenntnis der grammatischen Strukturen (Deklinationen, Konjugation, Präpositionen, Kasus usw.) sei das vollkommene Verständnis oft nicht möglich.

Während wohl nichts gegen die Betonung der Lesefähigkeit einzuwenden ist, wird hier verkannt, daß Lesefähigkeit eine der vier Fertigkeiten, d.h. eines der sprachlichen Kommunikationsmittel, darstellt, die zusammen die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache ausmachen. Lesefähigkeit setzt zwar u.a. Kenntnis der Grammatik voraus, aber einer Textgrammatik, nicht nur einer Grammatik des einzelnen Wortes, wie obiger Hinweis auf Deklination, Kasus usw. suggeriert.

Unter solchen Umständen werden die bereits erwähnten Feststel-

lungen zur Übersetzung als Übungsform verständlicher: Die Übersetzung als Übungsform dient als Mittel zum Üben und Testen sprachlichen Könnens in der Zielsprache. Wie aus diesen Feststellungen zu erkennen ist, ist "taalvaardigheid" als Kenntnis von Grammatik eng mit der traditionellen Übersetzung als Übungsform verbunden. Deshalb möchte ich auch kurz auf die Rolle der Grammatik im Lehrplan eingehen.

Grammatik wird in beiden Lehrplänen ausführlich und detailliert aufgelistet: im 'SENIOR'-Lehrplan (auf ca. 1½ Seiten) unter "C. GRAMMATIKA" zwischen "B. LEERSTOF" (einer Auflistung der vorgeschriebenen Themen und der damit verbundenen Sprechhandlungen) und "D. SKRIFTELIKE WERK". Es bleibt also bei aller Betonung der Sprache als Kommunikationsmittel unklar,

- ob die Auflistung der Grammatik diese auch als (zusätzlichen?) "LEERSTOF" nahelegt,
- in welchem Verhältnis sie zu dem vorher genannten "LEERSTOF" als auch zu den (allgemeinen und besonderen) Lehrzielen des Lehrplans überhaupt steht und
- wie sie unterrichtet und geprüft werden soll.

KUSSLER stellt dazu in einem Artikel: *Thema, Situation, Sprechhandlung. Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache* fest (1988, 2)⁴:

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 Sprachhandlungskonzeption 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 dürfte ('mag nie vooropgeplaas word nie' usw.), wenn nicht zugleich erklärt wird, wozu und wie sie eingesetzt werden soll.

Dieser mißverständlichen Lernzielbestimmung und folgender Examen-

beschreibung liegt zum Teil die Einstellung zugrunde: Grammatikkenntnisse plus Wortschatzkenntnisse gleich Sprachkenntnisse.

Im Lehrplan heißt es:

- 3.2 SKRIFTELIKE EKSAMEN
- 3.2.1 Eerste Vraagstel
- 3.2.1.1 Afdeling A (12½)

Toetsing van die kandidaat se taalinsig en woordeskat, in samehang met die behandelde leerstof

Hier wird suggeriert, daß "taalinsig" (sprich: Grammatik) und "woordeskat" prinzipiell (und eventuell sogar in konzentrierter Form) direkt geprüft werden können. Dieser Abschnitt widerspricht somit den übrigen Abschnitten der Examenbestimmungen, die sich (außer in Bezug auf 'Übersetzung') direkt auf die Prüfung der Lernziele (der Fertigkeiten Lesen und Schreiben) konzentrieren. Von Abschnitt A der Examenbestimmungen aus versteht man im Rückblick, daß es sich in diesem Zusammenhang lohnt, Aspekte der Grammatik, Sprichwörter usw. isoliert zu üben, da diese hier auch isoliert geprüft werden.

Die Auflistung der grammatischen Strukturen suggeriert ferner, daß bei den Sprechhandlungen gewisse Aspekte der Grammatik gestattet sind und andere (noch) nicht gebraucht werden (dürfen). Eine idiomatisch angemessene Sprechhandlung kann jedoch nicht nur durch grammatische Strukturen bestimmt werden, sondern hängt auch ab von den in der Sprache damit verbundenen "kulturellen Konnotationen". Der Ausdruck kommt von EHNERT (1988, 301). EHNERT untersucht in einem Artikel,

wie kulturelle, pragmatische und systemgrammatische Aspekte (von Sprechakten) zueinander in Beziehung stehen (301)

und stellt erneut fest:

Dabei ist selbstverständlich, daß 'eine Trennung von sprachlichen und interkulturellen Lernzielen' grundsätzlich 'abwegig' ist. (303)⁵

Es ist überhaupt fraglich, ob das in jedem Stadium zu erreichende Sprachniveau näher bestimmt werden kann durch den Ein- und Ausschluß gewisser Teile der Grammatik. Dazu verhelfen höchstens Beispiele der Sprechhandlungen selbst.

Die in dem neuesten Lehrplan noch nicht überwundene Einstellung zur Grammatik und deren Rolle im Sprachlernprozeß ist eng verbunden mit der Einstellung zur Übersetzung. Die Hinübersetzungsaufgabe kann nur dazu dienen, Grammatik und Wortschatz zu prüfen, ohne die pragmatische Dimension von Sprache als Kommunikationsmittel zu berücksichtigen. Sprache hat in der Hin-Übersetzung als Übungsform eine (grammatische) Form, und sie hat Bedeutung nur auf Wort- und höchstens auf Satzebene. Ich habe eine Analyse der bisherigen Hinübersetzungstexte in den öffentlichen Examen (November 1987 und 1988) der sieben DaF prüfenden Erziehungsbehörden durchgeführt (Es handelte sich um einen Vergleich der englischen mit der afrikaans Fassung). Daraus konnte ich feststellen, daß hier nach wie vor aus der einen in die andere Landessprache "zeichen-orientiert" statt "sinn-orientiert", d.h. Wort-für-Wort statt funktionsgerecht übersetzt wird und diese Art des Übersetzens also auch ins Deutsche erwartet wird. Sinn-orientiertes Übersetzen verläuft nicht direkt von Sprache zu Sprache, sondern über den pragmatischen (außersprachlichen) Kontext, der auch die Übersetzungsfunktion beinhaltet.

Am ('SENIOR'-)Lehrplan fällt auf, daß Übersetzung im theoretischen Vorspann (die ersten 12½ der 14½ Seiten des Lehrplans) gar nicht erwähnt wird. Wie RODE schon feststellte (1988, 2)⁶:

(...) die Fertigkeit 'Übersetzen', über die der Oberstufenlehrplan übrigens keine Auskunft gibt, (...) tritt erst in der Prüfungsordnung in Erscheinung (...),

d.h., für die in den Examensbestimmungen konzipierte Übersetzung ist keine Rolle in der funktionellen Anwendung der Sprache vorgesehen.

Wird die Übersetzung, wie sie hier im Examen noch vorgeschrieben wird, im Vorspann nicht erwähnt, weil sie einfach nicht mit der Auffassung vom kommunikativ orientierten Sprachunterricht und von Sprachanwendung vereinbar ist? Die Tatsache, daß Übersetzung (im Unterricht) nur in den Examensbestimmungen eine Rolle spielt, macht deutlich, daß man Übersetzung nur als ein Testmittel betrachtet. Damit wird in Methodik und Übungsformen zwischen Examen und Unterricht unterschieden, was im modernen Fremdsprachenunterricht nicht vertretbar ist.

Folgerungen und Empfehlungen, die sich aus diesen Feststellungen ergeben

Bei der Arbeit am Entwurf des letzten DaF-Grundlehrplans für Südafrika, der 1985 in Kraft trat, wurden Stimmen für und gegen die Beibehaltung der Übersetzung in Unterricht und Prüfung laut (vgl. Anm. 7). Übersetzung wurde, wie bereits dargelegt, zwar im Lehrplan genannt, aber nicht näher umschrieben (z.B. als 5. Fertigkeit oder 5. Lernziel) und wurde schließlich in etwas verringertem Umfang (bei geringerer Note für den Übersetzungsanteil an der öffentlichen Abschlußprüfung) beibehalten. Dabei beschränkte sich die Erwähnung von Übersetzung auf die Prüfungsbestimmungen; im Hauptteil des Lehrplans (in den Zielsetzungen und deren Auslegung) wird sie nicht erwähnt. Hier ist eine Diskrepanz zu den anderen im Lehrplan genannten und konsequent beschriebenen Lernzielen (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) festzustellen, eine Unklarheit über Sinn und Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, die revisionsbedürftig ist.

1980 ging eine Aufforderung der zentralen Erziehungsbehörde (Dept. of National Education) u.a. an Universitäten zur Beteiligung an der Revision des Lehrplans von 1973 aus. Ergebnis dieser Revision war der jetzt gültige Lehrplan, der 1985 in Kraft trat. Letztes Jahr erfolgte eine erneute Aufforderung zur Beteiligung an der Revision des jetzigen Lehrplans. Der sich daraus ergebende Lehrplan soll ab 1994 gelten.

Ich habe in den letzten Jahren Untersuchungen zur Übersetzung als Übungsform und als Fertigkeit angestellt (vgl. Anm. 3), durch die ich u.a. einen theoretisch begründeten Beitrag zur Frage der Übersetzung bei dieser Lehrplanrevision zu bringen hoffte.⁷

Meine Revisionsvorschläge zum Lehrplanaspekt Übersetzung machen einen Teil der von Juni bis November 1989 von der Deutschabteilung der Universität Westkapland (S. Skorge, K. Chubb, R. du Toit, K. Menck, F. Wittenberg) aufgestellten Vorschläge zur Revision des Lehrplans von 1985 aus. Die Revisionsvorschläge zum Lehrplanaspekt Übersetzung werden hier - etwas komprimiert - wiedergegeben, wie sie dem Department of National Education unterbreitet wurden. Die

Korrespondenz der Deutschabteilung mit dem Department of National Education, Pretoria, fand vor allem auf afrikaans und deutsch statt.

Revisionsvorschläge zum Lehrplanaspekt *Übersetzung*

Die kommentaar van die Universiteit van Wes-Kaapland (Departement Duits) het betrekking op die hele kernsillabus van 1985 en op die hersiene konsepkernsillabus soos aan ons voorgelê.

(Man hatte uns einen bereits um einiges bearbeiteten Lehrplan vorgelegt.)

Ons gemotiveerde wysigingsvoorstelle geld egter veral vir volgende aspekte van die hersiene konsepkernsillabus (Hoër Graad en Standaard Graad):

1. Grammatika
2. Vertaling
3. Modulestelsel
4. "Landeskunde"

(Die Revisionsvorschläge u.a. zu den Lehrplanaspekten Grammatik, "Modulestelsel", Landeskunde und Literatur will ich hier nicht weiter erörtern. Sie sind auf Anfrage von der Deutschabteilung der Universität Westkapland erhältlich.)

(In unseren Vorschlägen haben wir uns immer direkt auf die Stellen im jetzigen Lehrplan, die wir für revisionsbedürftig hielten, bezogen, haben diese zitiert und unsere Revisionsvorschläge direkt in den bisherigen Wortlaut des Lehrplans integriert. Ich zitiere hier jedoch nur unsere Revisionsvorschläge.)

Vertaling (Hoër Graad)

Ons voorstelle t.o.v. St 8:

Ons is (...) van mening dat daar t.o.v. vertaling tussen St 8 en Sts 9/10 onderskei moet word. Ons stel voor dat daar in (d.w.s. tot en met) St 8 geen vertaling in onderrig en/of tydens evalueringsgedoen moet word nie.

Ons voorstelle t.o.v. St 9 en 10:

Vir Sts 9 en 10 stel ons voor dat vertaling of heeltemal wegval (soos vir St 8) of dat vertaling in Duits wegval en

vertaling vanuit Duits in Afrikaans of Engels behoue bly:

Daß es sich hier nicht um einen Kompromißvorschlag handelt, wird dann in unserer Begründung dargelegt:

Ter motivering (die motivering volg in Duits):

A Algemein

Während der Unterricht zur Ausbildung der vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) (vgl. AFDELING I, 1.2 Spesifieke doelstelling) einsprachig stattfinden kann, ist Übersetzung ein zweisprachiges interkulturelles Kommunikationsmittel. Übersetzung ist nicht ein Mittel zur Übung, Verbesserung oder Festigung einer der vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben), sondern ist selbst eine Fertigkeit.

Übersetzung untergliedert sich in Hin- und Herübersetzung. Mit der Übersetzung als Fertigkeit kann jedoch auf Schulebene nur die Herübersetzung (d.h. aus der Fremdsprache in die Muttersprache) gemeint sein. Sogar Berufsübersetzer übersetzen, wo es irgend geht, nur in ihre Muttersprache, denn Übersetzung erfordert ein Höchstmaß an Sprach- und Kulturkenntnissen und ein sicheres Sprachgefühl.

Die wortwörtliche Hinübersetzung (A/E -> D) von kontextlosen Sätzen und kontextlosen Kurztexten ist eine rein sprachliche Manipulation zur Überprüfung von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen und ist nicht Übersetzung im Sinne, wie diese Fertigkeit außerhalb des Fremdsprachenunterrichts definiert wird.

Ohne Kontext bedeutet z.B. "That's my girl." nichts anderes als "Das ist mein Mädchen". Das ist eine grammatisch und lexikalisch "korrekte" Übertragung. Es ist jedoch keine Übersetzung, wenn kein kommunikativ orientierter Sinn vermittelt wurde. Nur von einem Kontext her können Übersetzer und Kritiker bestimmen, wo die Betonung liegt, wie umgangssprachlich "That's" gemeint ist und übersetzt werden sollte, was mit "my" und "girl" gemeint ist usw. Vom Kontext des Ausgangstextes und des Übersetzungsauftrags her kann dieser Satz (wenn sein Beitrag zum Textsinn in der anderen Sprache überhaupt noch als ein Satz von diesem Umfang zu leisten ist) lauten: Das ist meine/unsere Haushaltshilfe. / Da steht meine Freundin. / Ich bin stolz auf meine Tochter. / Das hast du gut gemacht. / Ich bin mit deiner Mitarbeit zufrieden usw.

Die kontextlose 'Übersetzung' ist eine Art Sprachmanipulation, die der unkommunikativen Festigung der Grammatik und des Wortschatzes und ihrer Prüfung außerhalb des Bereiches der vier Fertigkeiten dient und jeder Vermittlung von Bedeutung im Kontext widerspricht. Das gilt auch für die Fertigkeit Leseverstehen: Herübersetzung (D -> A/E) wird in Fachkreisen nicht als geeignetes Mittel in der

Ausbildung der Fertigkeit Leseverstehen (in der Mutter- oder der Fremdsprache) betrachtet. Der Lehrplan von 1985 (für den JUNIOR SEKONDÊRE KURSUS - Fassung der Kapprovins) warnt auch davor, daß Schüler sich daran gewöhnen, "al vertalende te lees" (aus 5.2).

Übersetzung trägt in Hinsicht auf die vier Fertigkeiten nicht dazu bei, "om die leerlinge te bekwaam tot basiese kommunikasie in die teikentaal" (aus 1.1).

Solange Übersetzung nicht als fünftes (Teil-)Lernziel bzw. als fünfte (Teil-)Fertigkeit in den Lehrplan aufgenommen wird, d.h. solange sich der Lehrplan auf die Ausbildung der vier Fertigkeiten Hören (Hörverstehen), Sprechen, Lesen, Schreiben beschränkt, sollte keine Art Übersetzung im Lehrplan gefordert und in die Prüfungsordnung aufgenommen werden.

B "n Vertaling met kommunikatiewe funksie"

(Dieser Ausdruck kam in der uns zugeschickten schon z.T. bearbeiteten Fassung des Lehrplans vor.)

Eine sprachliche Übertragung von einer Sprache in eine andere kann nur als Übersetzung (als Fertigkeit) bezeichnet werden, wenn sie eine kommunikative Funktion erfüllt. Solche Funktion ist immer entweder selbstaufgelegt oder geht von einer anderen Instanz (Person) als Übersetzungsauftrag aus.

Ohne (simulierten) ausdrücklichen Übersetzungsauftrag ist keine Übersetzung möglich. Der Auftrag:

"Übersetzen Sie folgendes Stück ins Deutsche/Afrikaanse/Englische"

ist keine Aufforderung zur Übersetzung, sondern zur wortwörtlichen Übertragung eines kontextlosen Textfragments (kein authentischer Text ist kontextlos) in Elemente einer anderen Sprache. Da das "Wozu?" eines Übersetzungsauftrags (für welche Zwecke und/oder Leser?) fehlt, ist die Übertragung funktionslos, d.h. der Ausgangssprachliche "Text" ist unvollkommen in seinen Entstehungs- und Existenzbedingungen verankert (Woher kommt er? Warum und von wem wird er in der Ausgangssprache gelesen?). Die Kontextlosigkeit verhindert das Verständnis der Aussage des Textes und somit die angemessene Textanalyse. Dieses Verständnis ist die erste Voraussetzung für die Übersetzung. Zweite Voraussetzung ist, daß bestimmt werden muß, wozu und für wen der Text übersetzt werden soll.

Eine Übersetzung kann lediglich von der Funktion her beurteilt werden. "Korrektter Sprachgebrauch" ist nur als mehr oder weniger korrekt bestimmbar, wenn bekannt ist, wozu (zu welchem kommunikativen Zweck) und welchen Kommunikationspartner die Übersetzung dienen soll. Das gilt für jeden Aspekt der Sprache von der Wortwahl, der Wahl des Registers usw. bis hin zum Textganzen. Die Sprache steht im Dienst der kommunikativen Absicht, und das heißt im Dienst des sozio-

kulturellen Umfeldes, das der Übersetzungsauftrag bestimmt. Es gibt keinen sprachlichen Transfer ohne kommunikativen und soziokulturellen Kontext, sondern nur soziokulturellen Transfer mit den Mitteln zweier Sprachen.

Solcher Transfer ist auf Schulniveau nur einleitend, bei einfachem, informativem, kulturell möglichst 'neutralem' Textmaterial und nur in die Muttersprache möglich. Keinesfalls geeignet sind literarische Texte, Fachtexte oder sonstige Texte, deren Aussage besonders stark durch ihre 'äußere' Form und/oder ihren spezifischen Wortschatz bestimmt wird. Mit der Übersetzung derart leichten, kommunikativ orientierten Textmaterials kann u.E. erst in Std 9 begonnen werden. Bis Ende Std 10 kann dann eine Teilfertigkeit/Teilkompetenz erreicht werden. Übersetzen in diesem Sinne stellt ein weiteres Lernziel, eine 5. Fertigkeit (neben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) in der Zielsprache dar.

Eine Übersetzungsaufgabe auf Schulniveau, wie sie einleitend in Std 9 und ausführlicher in Std 10 geübt und im Schulabschlußexamen geprüft werden sollte, besteht aus einem Übersetzungsauftrag und einem deutschen Text, der ursprünglich mit einer echten Mitteilungsabsicht geschrieben wurde (oder aus einem sinnvollen Teil eines solchen Textes).

Ein simulierter Übersetzungsauftrag auf Schulniveau ist der Versuch, die Übersetzungsaufgabe in einen kommunikativen Zusammenhang/Rahmen einzubetten. Dabei wird sowohl allgemein an authentische/wirkliche Übersetzungsaufträge als auch an die Interessen (die Themen) und das Sprachniveau der Schüler gedacht.

Hier folgen einige Beispiele möglicher Übersetzungsaufträge und möglichst authentischer Kurztex-te (aus SKORGE, S. et al.: Deutsch ZA 10):

1. (S. 239) (Thema: Schule, Schulprojekt)

Vielleicht bringt der folgende (verkürzte) Text aus der Jugendscala (4/5-1986, S. 45) Sie auf Ideen. Und wenn Sie ihn übersetzen, könnten Sie auch andere auf Ideen bringen!

...

2. (S. 241) (Thema: Schulsport)

Übersetzen Sie die folgenden Informationen über Sport an bundesdeutschen Schulen. (Gekürzter Text aus: Scala Jugendmagazin, Sonderheft 2/80, S. 46). Sie könnten für Leute, die nicht Deutsch können, ganz interessant sein:

...

3. (S. 244) (Thema: Werbung)

In Ihrer Schülerzeitschrift/-ung findet eine Diskussion zum Thema "Jugendliche in der Werbung" statt. Sie bringen die Übersetzung eines (verkürzten) Artikels aus der Jugendscala (6/1985, S. 8/9) als Beispiel für Jugendliche in der Bundesrepublik.

...

Aus diesen Beispielen geht hervor, daß ein authentischer Kurztext ein minimal oder gar nicht veränderter deutscher Text oder ein abgeschlossener Auszug aus solch einem Text (eine sinnvolle Einheit mit Anfang und Ende) ist, der deutschem, schriftlichem/gedrucktem Material entnommen wurde. Dazu gehört auch eine Quellenangabe (Verfasser, Ursprung (Zeitung/Zeitschrift/Buch), Seiten).

Vertaling (Standaard Graad)

Ons is van mening dat daar nie vir vertaling in die hersiene konsepkernsillabus Duits Derde Taal Standaard Graad voorsiening gemaak behoort te word nie.

Ter motivering:

Vertaling van 'n bevredigende gehalte vanuit 'n moedertaal in 'n vreemde taal is 'n uiters moeilike vorm van taalhandel en dit geld tot 'n effens mindere mate ook vir vertaling van goeie gehalte vanuit 'n vreemde taal in die eie moedertaal (wat ook nog nie volkome ontwikkel is nie). Sien ook die motivering t.o.v. ons voorstelle vir DUTS DERDE TAAL HOËR GRAAD.

Das Hilfsmittel: Wörterbuch

Ich habe mich in meinen Untersuchungen zur Übersetzungsproblematik auch mit dem damit eng verbundenen Hilfsmittel Wörterbuch befaßt. Obige Empfehlungen (Duits Derde Taal Hoër Graad) schließen keine Revisionsvorschläge zum Lehrplanaspekt Wörterbuchbenutzung ein. Das hat verschiedene Gründe: u.a. Zeit- und Platzmangel: Fülle der u.E. dringenderen Änderungen und die Tatsache, daß das Wörterbuch im jetzigen Lehrplan gar nicht erwähnt wird. Es kann aber auch im nachhinein als Versehen betrachtet werden. Deshalb ist zu hoffen, daß bisherige Vorschläge noch im weiteren Verlauf des Lehrplanrevisionsprozesses ergänzt werden können. Dann sollte auf die Wörterbuchbenutzung im schulischen DaF-Unterricht (besonders bei Hinzunahme der Übersetzung als 5. (Teil-)Fertigkeit) hingewiesen werden. So könnte etwa unter "2.1.9 Appropriate materials and media" erfolgen: "These include a bilingual dictionary and later - esp. in Std 10 - the use of a monolingual German dictionary. In translation the use of the monolingual dictionary used in first language teaching should also be considered."

Auf Art und Ausmaß der Wörterbuchbenutzung in Unterricht und

Prüfung sollte im Lehrplan nicht näher eingegangen werden, weil das in den Bereich der Unterrichtsmethodik außerhalb des Kernlehrplans fällt und eher in den zur Einführung eines neuen Lehrplans notwendigen Lehreraus- und -fortbildungsseminaren angesprochen werden sollte. In Lehreraus- und -fortbildungsseminaren wäre ferner auf die Spezifizierung geeigneter und die begründete Ablehnung weniger geeigneter Wörterbücher einzugehen.

ANMERKUNGEN

- 1 BAUSCH, K.-R. (1977): Zur Übertragbarkeit der 'Übersetzung als Fertigkeit' auf die 'Übersetzung als Übungsform'. In: Die neueren Sprachen, 1977, 517-535.
- 2 KRINGS, H. (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr 1986.
- 3 Vgl. MENCK, K. (1987): Übersetzung und Übersetzungsunterricht im Rahmen des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache an unseren Schulen. Gedanken zur Unterrichtspraxis. In: DUSA 1/1987, 26-55.
- 4 KUSSLER, R. (1988): Thema, Situation, Sprechhandlung. Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache. In: DUSA 1/1988, 1-23.
- 5 EHNERT, R. (1988): Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer 'kulturkontrastiven Grammatik'. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1988, 301-312. EHNERT zitiert aus MÜLLER-JACQUIER, B. (1988): Sind interkulturelle Lernziele überprüfbar? Unveröffentlichtes Manuskript.
- 6 RODE, R. (1988): Deutsch als Fremdsprache. Vorschläge zur Lehrplanreform zur Diskussion gestellt. Unveröffentlichtes Manuskript.
- 7 Z.B. als Reaktion auf die Aufforderung STRUCKMANNs (17): "Bis 1994 muß der überarbeitete 'neue' deutsche Lehrplan fertig sein. Vielleicht nützen wir die Zeit und legen unsere Vorschläge vor! Natürlich läßt sich nicht so leicht Konsensus erreichen. Der eine ist gegen die Übersetzung und sieht in ihr die Wurzel allen Übels, der andere verwendet sie mit Erfolg im Unterricht und als Prüfungsmethode; (...)." (STRUCKMANN, E. (1987): Widerspruch zwischen Bürokratie und Pädagogik. In: DUSA 2/1987, 15-18).

**Tagungen, Seminare, Kurse, Konferenzen
- Vorankündigungen und Berichte**

- Inhalt: 1. Vorankündigung: S A G V - Tagung
2. Bericht: Fachkongreß DaF: Transvaal
3. Bericht: Fachkongreß DaF: Natal

Vorankündigung: S A G V - Tagung

15. Tagung der Germanisten und Deutschlehrer im südlichen Afrika,
Universität Witwatersrand, Johannesburg, 3. - 6. April 1991

Der Vorstand des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (S A G V) möchte alle Mitglieder und sonstige Interessenten zur nächsten Tagung einladen, die vom 3. bis 6. April 1991 an der Universität Witwatersrand stattfindet.

Thema

Das Rahmenthema der Tagung lautet: *Geschichtserfahrung*. Das Thema dient als Anregung. Es soll ein breit gefächertes Programm angeboten werden, das die Bedürfnisse und Interessen von Germanisten und in der Schulpraxis stehenden Kollegen berücksichtigt.

Es sind bereits mehrere Beiträge (Vorträge, Workshops) zum Thema *Didaktik Deutsch als Fremdsprache* angemeldet worden. Außerdem hat das Goethe-Institut die Entsendung eines Referenten angekündigt.

Die Tagung wird nicht nur in deutscher sondern auch in englischer Sprache gehalten werden. Es wird ferner geplant, die Sprechdauer für Referenten auf 20 - 25 Minuten zu verkürzen, um mehr Gelegenheit für Diskussion zu geben.

Unterbringung

Wie bei anderen Tagungen werden auch in Johannesburg verschiedene Unterkunftsmöglichkeiten in unterschiedlichen Preisklassen zur Verfügung stehen. Besonders preiswert wird die Unterbringung in Studentenwohnheimen der gastgebenden Universität sein - ca. R50.00 pro Tag (mit Frühstück). Anmeldeformulare werden Ihnen Mitte Januar 1991 zugesandt. Sollten Sie sich dann für Unterbringung im Studentenwohnheim entscheiden, bitten wir um frühzeitige

Anmeldung bei der gastgebenden Universität.

Tagungsgebühr

Die Tagungsgebühr schließt Verpflegung (Tee/Kaffee, Mittagessen, Abendessen bzw. Empfang) und Verwaltungskosten (Druck, Porto etc) ein. Die Höhe der Gebühr (und der Studentenermäßigung) wird später mitgeteilt.

Unkostenzuschüsse

Der Vorstand hat die Absicht, über die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland um *Gesamt- oder Teilkostenzuschüsse* (für Tagungs-, Unterkunfts- und/oder Reisekosten) für teilnehmende Lehrer und Dozenten nachzusuchen. Falls Sie einen Unkostenzuschuß beantragen wollen (müßten!), teilen Sie uns das *bitte* bei Ihrer Anmeldung mit.

Anmeldung

Wir möchten Sie darum bitten, uns die Vorbereitung der Tagung zu erleichtern, indem Sie uns Ihre eventuelle Teilnahme (wo nötig einschl. Antrag um Unkostenzuschuß (für ..., in der Höhe von ...)) möglichst umgehend schriftlich oder telefonisch melden. Bitte melden Sie dabei auch, ob Sie sich u.U. für die Unterbringung in einem Studentenwohnheim der gastgebenden Universität interessieren.

Unsere Anschrift und Telefonnummer:

Sekretariat des SAGV
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville 7535
Tel.: (021) 959 2404
(021) 689 5145

Ein Rundschreiben mit einem Überblick über das Programm ist für Mitte Januar 1991 vorgesehen.

Mit freundlichen Grüßen

Karin Chubb Schriftführerin: SAGV

**Der III. Fachkongreß Deutsch für Transvaal am 15. Sept. 1990
in Pretoria**

Ein Bericht von E.W. FUNCKE
University of Pretoria

Ziel des Fachkongresses: Die Förderung des Fachs Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Universitäten im Transvaal.

1. Dr. Gilbert Hesse eröffnete als Vorsitzender den Kongreß und hieß alle Anwesenden herzlich willkommen. 85 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, das war 85 mal Erwartung, Hoffnung und guter Wille zur Mitarbeit. Regierungs- und Privatschulen, Universität, Unterrichtsbehörde und SADK saßen durch ihre Vertreter hier einen dreiviertel Tag beisammen. Die Atmosphäre widerspiegelte den Frühlingstag, der draußen herrschte - auch im Saal konnte mit gleicher Leichtigkeit allerlei Organisatorisches rasch über die Hürden gehen, unter anderem

(a) das Veranstellen von **Weiterbildungskursen**.

Ihre Aufgabe: die Entwicklung der Fähigkeit, literarische Texte kritisch zu untersuchen, zu interpretieren und zu werten.

(b) Bildung einer **Arbeitsgruppe für Deutsch-Werbung**.

Ihre Aufgabe: Schaffung einer Broschüre, die auf ansprechende Weise bei Std. 5 - Schülern Interesse für das Fach Deutsch wachrufen soll.

(c) Untersuchung der **sinkenden Schülerzahlen für Deutsch**.

Ein Antrag wurde gestellt, daß der RGN/HSRC den Grund der sinkenden Schülerzahlen für Deutsch an südafrikanischen Schulen eingehend untersucht.

2. Dr. Jens Krüger, der Generalsekretär des SADK, lenkte als zweiter Sprecher die Aufmerksamkeit vor allem auf zwei Punkte:

(a) den **Schüleraustausch** und seine erfreulich ansteigenden Zahlen. Im Berichtsjahr 1989/90 konnten 70 Schüler aus dem deutschen Sprachgebiet in Europa unser Land besuchen, 214 Schüler und 21 Deutschlehrer in Europa ihre Sprach-

und Landeskenntnisse vervollkommen. Ähnliche Möglichkeiten verspricht die Zukunft auch für Studenten. Erfreulich!

- (b) die **deutsche Siedlerfeier 1992**. Der Ankunft anderer Gemeinschaften in Südafrika wurde in den letzten Jahren gedacht. Mit der portugiesischen und französischen Ankunft lassen sich feste Jahreszahlen verbinden, mit jener der Deutschen dagegen schwer. Deren Einwanderung erfolgte permanent. Zwischen den Jahren 1657 und 1795 kamen nicht weniger als 800 Deutschstämmige ins Land. Diese Zahl erhält ihr Gewicht erst durch den Vergleich mit jener der 600 Siedler von holländischer Herkunft.

1992 soll als Gedenkjahr an die deutschen Ansiedler erinnern. Noch hat Südafrika kein deutsches Museum, das davon Kunde zu geben vermöchte. Für ein geplantes Buch über den deutschen Besiedlungs- und Kulturanteil, das mehr als eine der üblichen Festschriften sein will, liegen inzwischen 42 Beiträge vor.

3. Vom Vorjahr her war allen noch Herrn Drotzkys (Hoërskool Warmbad) Vortrag in lebendiger Erinnerung. Selten war Dürrenmatts "Besuch der alten Dame" so zielsicher und einprägsam analysiert worden. Der jetzige Sprecher näherte sich dem gleichen Thema von einer anderen und nicht weniger wichtigen Seite:

Herr F. Schütte (Schulleiter, Hoërskool Wolmaranstad) referierte über Dürrenmatts "Besuch" mit dem Blick auf das Matrikexamen. Er ging in die schulische Praxis. Das Stück läßt wie jeder literarische Stoff sowohl Inhalts- als auch Problemfragen zu.

Beide stellen äußerste Punkte dar und sollten vermieden werden. Die Nur-Inhaltsfragen (etwa, wie lange jemand wartet, wieviele Gäste kamen usw.) ermitteln in einem Examen nur, ob der Prüfling die Fakten kennt, aber nicht, ob er auch deren Zusammenhang mit dem Sinngehalt verstanden hat. Die reinen Problemfragen dagegen verlocken ins Spekulative und überschreiten oftmals die Fähigkeiten der zu Prüfenden. Ohne

genaue Inhaltskenntnis stehen sie ihrerseits auf recht unsicherem Boden.

Als Lösung bleibt die Verbindung beider Frage-Arten. Der Zeiger auf der Skala zwischen den beiden Endpunkten ist so einzustellen, daß die gestellte Frage den Schülern, dem Stoff und den amtlichen Vorschriften gerecht wird. Ein praktisches Beispiel einer passend formulierten Frage zu dem genannten Stück Dürrenmatts wäre etwa die: "Womit fängt Ills Angst an?" - Als Antwort darauf können nun alle Einzelercheinungen und zugleich ihr Zusammenhang mit dem Gesamtstück genannt werden. Wie so oft würde auch hier die Aufnahme eines Textzitates in die Fragestellung für den Prüfling eine Hilfe bedeuten.

Antworten auf derart kombinierte Fragen, die Inhalt und Probleme betreffen, verlangen angemessene Bewertungsmaßstäbe. Laut behördlicher Regel sind gewöhnlich 70% für den Inhalt und 30% für die sprachliche Darstellung zu geben. Antworten auf Fragen wie die oben genannte nach dem Beginn von Ills Angst wären ihrer kombinierten Art nach anders zu bewerten. Wenn für sie 20 Punkte vorgesehen wären, so entfielen davon 12 (60%) auf die zu nennenden Fakten und die restlichen 8 (40%) auf deren sprachliche Darlegung und Verknüpfung. Im Grunde genommen entspricht eine solche Bewertung viel genauer dem Sinn der amtlichen Vorschrift als deren oberflächliche Handhabung.

Herr Schütte hat einen Artikel über Dürrenmatts "Besuch der alten Dame" als zeitkritisches Werk ausgearbeitet. Ills Schuld wird darin konfrontiert mit der Schuld der Gemeinschaft.

4. Drs. Rudi Neitz (Deutsches Seminar, UP) zeigte in seinem Vortrag "Einübung in das Verständnis des lyrischen Schöpfungsprozesses" theoretische und praktische Schritte zum Verstehen einer Dichtung.

Der Grundsatzbetrachtung, wann und bei welchen Gelegenheiten etwas seine Wiedergabe in lyrischer Form verlangen kann, folgten praktische Beispiele. Wichtig war dabei der Hinweis auf konkrete Anlässe. In einem Beispiel waren es die Briefe

eines Sohnes von der Front, die von der Begegnung mit dem Tod berichtet hatten. Solches nicht nur für eine junge Menschen-seele Erschütternde in Wort und Form zu fassen war seit jeher ein Anlaß zum Schreiben.

Der Sprecher zeigte anhand einiger Beispiele, wie so etwas zu dichterisch geformter Aussage werden kann. Dabei kommt es - um das spezielle Thema Jugend und Tod zu verlassen - gar nicht auf Sujet und Anlaß an. Das alles bleibt sekundär. Entscheidend ist der Mensch, ist seine Haltung, mit der er dem Gegenstand begegnet. Mörike schrieb ein unvergeßliches Gedicht auf eine alte Lampe. Es ist das Einfühlkönnen, worauf es ankommt, die, wenn man so sagen will, spezielle Optik. Die Sensibilität eines Menschen läßt ihn dann erkennen und gestalten, was er bei Thema und Anlaß für wesentlich hält. Um im Bild zu bleiben: welchen Filter er der genannten Optik beigibt, Verzweiflung oder Hoffnung, Skepsis oder Glaube, Haß oder Liebe.

Es ging bei der Betrachtung nicht um die Gedichte als solche. Sie waren nur Beispiele, die zur Veranschaulichung dienten. Gezeigt werden sollte, daß nahezu alles zu lyrischer Form werden kann, selbst wenn diese sehr privat und noch fernab künstlerischer Vollendung bliebe. Gleiches offenbart sich am besten dem ihm Gleichen. Wer selbst Musik betreibt, versteht andere Musik besser. Wer selbst gelegentlich lyrische Versuche unternimmt, braucht kein großer Dichter werden zu wollen. Er wird aber jene Sensibilität in sich entwickeln, die gleich einem Schlüssel ihm auch den Zugang zum fremden Gedicht erleichtert. Der eigene lyrische Versuch, selbst wenn er anfängerhaft bleibt, schult und formt doch mit Sicherheit das Gespür für fremde und gelungene Form.

5. Fräulein Ottilie Ramonat (Hoërskool Menlopark) verwies zu Beginn ihres Referates "Vorbereitung, Darbietung und Bewertung der Stilarbeit" auf den hohen Sprachbildungswert gerade des Aufsatzunterrichts. "Er kann," zitierte sie Josef Tille, "zur Krone des Sprachunterrichts werden." Der Aufsatz gilt als ein Maßstab der Leistungsfähigkeit nicht nur des einzelnen

Schülers, sondern auch des Lehrers.

Die in mehr als einem Jahrzehnt gewonnene Unterrichtserfahrung widerspiegelte sich in dem Vorschlag der Referentin, die Aufsatzarbeit nach Möglichkeit in einem Drei-Wochen-Takt ablaufen zu lassen.

- (a) In der ersten Woche erfolgt der Einstieg in das Thema. Ein Bild, eine Redewendung (Zitat), Texte, ein Aufsatz vom Vorjahr oder auch ein Videofilm können zusätzliche Anregungen geben.
- (b) In der zweiten Woche suchen sich die Schüler weiteres Material wie auch den zur Themenbewältigung nötigen Wortschatz zusammen. Ein Gruppen- oder Klassengespräch schließt sich an und allgemeine Richtlinien für eine gute Gliederung des Themas werden gegeben. Der Aufsatz, Brief oder Dialog wird daheim geschrieben.
- (c) In der dritten Woche berichten die Schüler in der Klasse, worüber sie geschrieben haben. Für diese mündliche Arbeit erhalten sie eine Note. Die Aufsätze werden nach Möglichkeit ausgetauscht und gegenseitig berichtet. Dabei läßt sich die Aufmerksamkeit auf verschiedene Schwerpunkte lenken, z.B. auf die Zeichensetzung, auf die Zeitformen der Verben oder den richtigen Gebrauch der Adjektive. Danach werden die Aufsätze eingereicht. Einige Tage später erhalten die Schüler die von der Lehrerin korrigierten und kommentierten Arbeiten zurück. Allgemeine Fehler werden besprochen und eine vervielfältigte Liste mit deren Verbesserungen wird ausgegeben.

Fräulein Ramonat gab noch allerlei praktische Hinweise. Sie empfahl beispielsweise, die Schüler nur auf jede zweite Zeile schreiben zu lassen, da dies die Korrekturarbeit sehr erleichtert. Weiterhin sollte der zur Korrektur vorliegende Aufsatz erst einmal ganz durchgelesen werden. Der Rotstift liegt zu dieser Zeit noch still. Diese erste Lektüre formt den Gesamteindruck und ergibt die Note für den Inhalt. Danach beginnt das zweite Durchlesen mit dem Blick auf die sprachliche Darstellung. Nun bekommt der Rotstift Arbeit.

Viele Kollegen lassen den Aufsatz erst in die Kladde schreiben, berichtigen und bewerten ihn dort. Die dabei erteilte Note zählt für das Zeugnis. Danach erfolgt die Reinschrift des Aufsatzes, die abermals benotet wird. Das ist eine mögliche und gewiß gute Methode. Fräulein Ramonat setzt eine noch bessere dagegen: Der Aufsatz wird nur einmal geschrieben, also gleich so richtig und so rein wie möglich. Die dadurch ersparte Zeit wird in anderen Unterrichtsvorhaben zum Aufsatzthema investiert: in ausführlichen Kommentaren durch die Lehrerin und in mündlichen Berichten durch die Schüler.

Kollegin Ramonat hält die Klasse ferner dazu an, regen Briefwechsel untereinander zu pflegen. Im Zimmer steht ein Briefkasten - man schreibt einander Briefe, wirft sie ein und die Antworten dazu ebenfalls. Alle solche Stilarbeit sollte den Mut zur Einfachheit fördern und sollte wegführen von Phrasen und Klischees.

Fräulein Ramonat teilte ein Arbeitspapier von sieben Seiten Umfang aus. Es enthielt unter anderem drei Beispiele für einen guten, einen durchschnittlichen und einen schwachen Aufsatz. Die Bewertung dieser Arbeiten entsprach der Korrekturtabelle auf Seite 7 des Arbeitspapiers. Die senkrechte Staffelung der Tabelle bezieht sich auf die sprachliche Leistung, deren waagerechte auf den Inhalt des Aufsatzes. Wenn er nicht den erforderlichen Umfang aufweist, werden dafür Punkte nach einer weiteren Tabelle abgezogen: 180 bis 200 Wörter = korrekt; 160-180 Wörter = minus 10%; 140-160 Wörter = minus 20% usw. Alles in allem: ein höchst anschaulicher und anregungsreicher Beitrag aus der täglichen Praxis!

6. Fräulein D. van Rooyen (Buro vir Kurrikulering en Evaluering, T.O.D.) beleuchtete in ihrem Referat "Die kommunikatiewe benadering: Mondelinge werk en evaluering daarvan" das Problem des Deutschunterrichts als Fremdsprache von der mündlichen Seite her - eine gelungene Ergänzung zum vorherigen Bericht.

Sie bot einen breiten Überblick über etwa zwanzig Möglichkeiten, Schüler in Sprechsituationen zu bringen. Es war eine Summa dessen, was in den unterschiedlichen Deutschlehrbüchern empfohlen wird. Das machte die Kollegen auf manches aufmerksam, was in den von ihnen benutzten Lehrbüchern vielleicht zu kurz gekommen sein könnte und doch auch gute Einstiegsmöglichkeiten bietet.

Damit die Zuhörer in der Vielfalt dennoch die Übersicht behalten konnten, hatte Fr. van Rooyen ein 16-seitiges Arbeitspapier aufgestellt und ausgeteilt, das alle die besprochenen Vorschläge enthielt.

Einer von ihnen war beispielsweise der folgende:

Der Lehrer gibt jedem hereinkommenden Schüler ein Kärtchen mit einem Buchstaben darauf. Erwartungshaltung: Was passiert jetzt? Beim Stundenbeginn nennt er ein unlängst gelerntes Wort, z.B. "Freude". Die Schüler, die die Einzelbuchstaben zu diesem Wort besitzen, kommen nach vorn und halten ihre Kärtchen dementsprechend hoch, so daß für die anderen lesbar wird:

F R E U D E .

Das geht nicht ohne Hinweise (auf "deutsch, bitte!") seitens der Klasse und formt gleichzeitig eine Sprech-Hör-Situation. Danach untersuchen die Schüler, was sich noch an weiteren Wörtern aus dem ersten bilden läßt und schreiben alle gefundenen an die Tafel, in diesem Falle also:

DER EUER RUF REDE ER usw.

Weitere kommunikative Anregungen können an dieser Stelle nur angedeutet werden:

- Sprechspiele, etwa mit dem letzten Buchstaben eines Wortes ein neues zu beginnen
- mimische Darstellungen von Zuständen und Handlungen, die von den Teilnehmern zu benennen sind: jemand hat Angst, ist müde, schneidet sich in den Finger, hat Hunger usw.
- Gespräch über zwei (Spiel-)Telefone im Klassenzimmer,
- Erfragen eines versteckten Gegenstandes,
- Bilder, die zu beschreiben sind,
- sprachliche Wiedergabe einer Bildgeschichte usw.

Wichtig ist bei allen diesen Übungen der Einfallsreichtum, der vom Lehrer ausgehen muß. Er kann jeden Stundenbeginn auf andere und spannungsweckende Weise gestalten. Sein eigener Enthusiasmus wird sich auf die Teilnehmer übertragen. Als Motto sollte für alle derartigen Gesprächsanregungen gelten: Deutsch macht Spaß!

7. Von der Devise "Deutsch macht Spaß" läßt sich Frau O. Basson (Hoërskool Overkruin) bei ihrer Arbeit leiten. Ihr Thema "Nuwe inisiatiewe ter bevordering van Duits: die aanbied van Duitse aande" zeigte weitere Möglichkeiten aus der Praxis, Lust und Liebe der Schüler für den Deutschunterricht zu wecken.

Einmal im Monat findet ein deutscher Abend statt. Volkstänze und Lieder, Musik und nicht zuletzt Lebkuchen und anderes deutsches Gebäck zeigen dann, daß Deutsch etwas sehr Gutes und Anregendes ist. Die Eltern machen gerne dabei mit. Schüler fertigen Aufkleber an, die verkünden "Ons is 'n Duitse familie", "Ons is besonders" oder eben "Deutsch macht Spaß!". - Warum sollen für eine so gute Sache wie den Deutschunterricht nicht auch einige der Werbemethoden gebraucht werden, die uns täglich auf Schritt und Tritt begegnen? Der Erfolg jedenfalls läßt nicht auf sich warten. Die Schülerzahlen bei Frau Basson steigen an, noch im Standard 7 gibt es Neuzugänge zum Deutschunterricht.

Dr. Hesse als Vorsitzender faßte das Grundsätzliche der Referate mit den Worten zusammen "Lust und Liebe und Enthusiasmus zum Deutschunterricht wecken" und erteilte dann das Wort dem letzten Sprecher des Kongresses:

8. Herr D.J. Koekemoer (Hoofsuperintendent van Onderwys, T.O.D.) referierte über "Die posisie en toekoms van Duits aan hoërskole onder die T.O.D.: kwynende leerlinggetalle, die instelling van Duits SG, ens."

Wenn sich auch, so führte er aus, die Zukunft des Faches

Deutsch von niemandem für das kommende Jahrzehnt vorhersagen lasse, so sei doch eines zumindest sicher: Deutsch werde an denjenigen Schulen weitergeführt, wo ein Bedarf danach bestehe, sich also genügend Schüler fänden. Es liege an uns, den Lehrern also, diesen Bedarf zu wecken und auszubauen. - Damit schloß Herr Koekemoer thematisch an die vorhergegangenen Referate an. Deutsch muß anziehend sein, Deutsch muß Spaß machen.

Deutsch verschwindet an einer Schule, wenn sich dafür nur zwei oder drei Schüler finden und dagegen 60 - 70 am Biologieunterricht teilnehmen. Bei wenigstens zehn Schülern jedoch, die sich dem Fach Deutsch zuwenden, ist der Bedarf so offensichtlich, daß der Deutschunterricht weitergeführt wird. Lehrer, Schüler und Eltern fällen somit die letzte Entscheidung, ob Deutsch bleibt oder nicht.

Nach dieser grundsätzlichen Klarstellung wandte sich Herr Koekemoer verschiedenen aktuellen Einzelfragen zu:

- dem Besoldungsproblem,
- den Lehrplanfragen, z.B. jener der Übersetzungen ins Deutsche in St. 8 - 10 und der nunmehr fast alljährlichen Lehrplananpassung, die früher im Abstand von Dekaden erfolgt war,
- der Lehrplan von Deutsch als 3. Sprache sollte nicht an andere 3. Sprachen angepaßt werden, sondern diese vielmehr an Deutsch,
- Matrik-Memoranden für Verständnisfragen sollten wegfallen, da sie den jeweiligen Beurteiler zu stark festlegten und gängelten,
- ungerechtfertigte Härten sollten gemildert werden, wenn z.B. für ein Fach nur eine bestimmte Menge von Auszeichnungen zugelassen werden kann und in einem Fall von 92 Matrikulanten mit einem A in Deutsch nicht weniger als 45 von Haus aus deutschsprachig sind, so liegt eine Benachteiligung der anderen vor. Um das Fach anziehend zu machen und ungerechte Härten zu vermeiden, sollten auch in diesem Zusammenhang Neuregelungen getroffen werden.

Was Herr Koekemoer als amtlicher Vertreter des T.O.D. hinsichtlich der Methodik zu sagen hatte, fand bei allen volle Zustimmung: Es gibt die eine Methode und die andere, es gibt eine dritte, vierte und fünfte. Welche ist zu verwenden? - Jeder Lehrer ist als Mensch eine Persönlichkeit und muß sich eine Methode auswählen und zu seiner eigenen machen. Es ist diejenige, mit der er am erfolgreichsten arbeiten kann. Methoden sind zu finden, nicht vorzuschreiben.

Dr. Hesse faßte diesen Appell an die methodische Eigeninitiative des Lehrers in dem Satz zusammen, der als Motto für jeden strebenden Menschen gelten kann: "Sei, was du bist, aber werde, was du kannst!"

In seinem Schlußwort dankte er als Vorsitzender allen Referenten und Teilnehmern für ihre ausgezeichnete Mitarbeit. Es war keiner unter ihnen, der nicht neue Einsichten, Anregungen und Antworten zu so manchen Fragen gefunden hätte. Die Zusammenkunft stärkte mit ihrer guten Arbeitsatmosphäre zugleich die kollegiale Solidarität der beteiligten Deutschlehrer - rundum ein voller Erfolg.

**Lehrerfortbildungsseminar an der Deutschabteilung
der University of Zululand,
29. - 31. August 1990**

Ein Bericht von R. BERTELSMANN
University of the Western Cape

Ziel des Kongresses, der Ende August an der University of Zululand stattfand, war der Gedankenaustausch zwischen Deutschlehrern in Natal, sowie die Information über Entwicklungstendenzen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neben Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an afrikaans- und englischsprachigen Schulen nahmen auch Lehrerinnen und Lehrer der deutschen Privatschulen in Natal an der Konferenz teil. Ebenfalls anwesend war der Fachberater für Deutsch an der Nataler Erziehungsbehörde, Herr E. Struckmann, der maßgeblich an der Planung der Tagung beteiligt war, sowie der aus der Bundesrepublik entsandte Fachberater für Deutsch in Namibia, Herr A. Worbs, der einen Plenarvortrag und einen Workshop zu der Tagung beisteuerte.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem freundlichen Grußwort des Vize-Rektors Prof. Thembela, der es besonders begrüßte, daß die Lehrkräfte des Faches Deutsch in Natal sich anlässlich dieses Kongresses erstmals an der landschaftlich reizvoll, aber auch etwas abseits gelegenen University of Zululand trafen. So trüge auch dieser Kongreß zu einer allgemeinen Förderung der Kommunikation bei - ein Ziel, dem Fremdsprachenunterricht und -studium insgesamt dienen.

Nach einer allgemeinen Erörterung organisatorischer Fragen und einem ausgezeichneten Mittagessen im Phumulani-Restaurant der Universität erörterte Frau Thabzile van Zyl von der Education Faculty der gastgebenden Universität die Rolle von Deutschunterricht und -studium im Rahmen einer politischen und gesellschaftlichen Neuordnung Südafrikas. Frau van Zyl widersprach der in "progressiven" Organisationen zuweilen vertretenen Ansicht, daß das Erlernen bzw. das Studium europäischer Fremdsprachen durch die anstehende (und im übrigen völlig berechnete) stärkere Betonung der (schwarz-)afrikanischen Komponente der süd-afrikanischen Tradition und Gesellschaft nunmehr hinfällig

geworden sei. Sie betonte die Bedeutung wirtschaftlicher Beziehungen sowie die bedeutende Förderung, die insbesondere auch die University of Zululand seitens der Bundesrepublik erfahren habe. Auch den Zugang zu deutschem Kulturgut erwähnte Frau van Zyl als ein nach wie vor gültiges Argument für das Fach Deutsch.

Nach einer Teepause sprach Herr Klaus Menck von der Deutschabteilung der University of the Western Cape über das Thema "Lehrplanrevision und Übersetzung - Gedanken zum kommunikativ orientierten DaF-Unterricht". Der Beitrag ist an anderer Stelle in diesem Heft abgedruckt und wird darum hier nicht berücksichtigt.

Die letzte Plenarveranstaltung des Seminars leitete am nächsten Morgen Herr Andreas Worbs, Fachberater für Deutsch in Namibia. Unter dem Titel "Modelle zur Textarbeit" ging Herr Worbs den Fragen nach, welche Texte für den Fremdsprachenunterricht geeignet seien und wie diese eingesetzt werden könnten. Die workshop-artige Darbietung sorgte für eine angeregte Diskussion. Man einigte sich darin, daß nicht etwa allgemeinverbindliche Richtlinien festzulegen, sondern vielmehr die situations- und altersbedingten Interessen und Vorkenntnisse der Lerner zu berücksichtigen seien. Ebenso wurde betont, daß es keine verbindliche Methode zum Einsatz der Texte gebe, sondern daß die methodische Abwechslung im Umgang mit den Texten das Interesse der Lerner steigern.

Ferner betonte Herr Worbs sehr überzeugend, daß die Entscheidung für oder gegen das Fach Deutsch bei Jugendlichen meist nicht von den - im übrigen durchaus gültigen - Argumenten bestimmt werde, die Frau van Zyl angeführt hatte, sondern vielmehr davon, ob der Unterricht den Schülern Spaß mache oder nicht.

Zum Abschluß seines Beitrags empfahl Herr Worbs den Teilnehmern zwei Publikationen, die kurz erwähnt werden sollen. Es handelt sich um Bernd Kast, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheidt 1983, und die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, insbesondere Heft 2 (1990), zu dem Thema: *Arbeit mit Texten*.

Die übrigen Veranstaltungen des Kongresses mußten aus Zeitgründen als Workshops in zwei parallel verlaufenden Sektionen dargeboten werden. Zwar war den Teilnehmern der Wechsel zwischen den

Sektionen in den Pausen immer möglich, aber unvermeidlicherweise mußte wohl jede/r einige Beiträge verpassen, die er/sie gern gehört hätte. Bei der Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit des Angebots war dieser Preis eben in Kauf zu nehmen.

Die Workshops werden im folgenden nicht streng chronologisch, sondern eher nach thematischen Gesichtspunkten besprochen. Herr H. B. Mota vom Department of Drama der Universität Zululand zeigte in seinem Beitrag zum "Drama im Unterricht", daß das schauspielerische Element nicht in der Klasse fehlen darf. Der Einsatz des Schauspielerischen diene der Simulation des Lebens, auf die es im kommunikativ orientierten (Fremdsprachen-) Unterricht ankomme. Herr Mota brachte auch die am ernsthaftesten am Workshop Beteiligten zur selbstvergessenden Anteilnahme. Man vergaß dabei fast, wer und wo man war und wurde sich so eventuell aufs neue dessen bewußt, daß die Aufgabe des Lehrers nicht nur darin liegt, das Was und Wie des Faches zu erklären, sondern dies nach Möglichkeit vorzuführen. So würde z.B. ein sich völlig als deutscher, englisch- und afrikaansunkundiger Tourist gebärdender Lehrer auch die deutschsprachigen oder die dolmetscherischen Fähigkeiten seiner Schüler am ehesten herausfordern.

Auch Herrn J. F. Pfaffe, dem Leiter der Deutschen Schule in Durban, gelang es, die Teilnehmer seines Workshops in ein szenisches Spiel zu verwickeln, das die Handlung der Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchardt zum Inhalt hatte. Die Methode erwies sich als besonders geeignet, zum Nachdenken über die Motive und Folgen von Vorgängen und Handlungen anzuregen, die der Text nur knapp erwähnt. Was bewegt zum Beispiel den Lehrer dazu, seinen - noch sehr jungen - Schülern zu sagen, die Opfer des Bombenangriffs der vorigen Nacht würden von den Ratten gefressen? Sehr wirksam war auch die Aufspaltung der Figuren in eine "innere" und eine "äußere" Figur, die von zwei verschiedenen Teilnehmern dargestellt wurden. Während die "innere" Person die verborgenen Gedanken und Gefühle der betreffenden Figur ausdrücken mußte, spielte die "äußere" Person die Handlungen und Äußerungen dieser Figur durch, und der Unterschied oder Gegensatz zwischen beiden brachte ein oftmals überraschendes neues Textverständnis. Der Erkenntnisgewinn wird noch erhöht, wenn derselbe Teilnehmer oder Schüler abwechselnd den "inneren" und den

"äußeren" Aspekt einer Figur oder gar verschiedener Figuren zu spielen hatte.

Das "psychodramatische Spiel" als Methode einer "Literaturbearbeitung im direkten persönlichen Kontext" (so der Titel von Herrn Pfaffes Beitrag) ist anregend und erfrischend und bringt die Lerner dazu, sich ein Verständnis des betreffenden Textes handelnd zu erarbeiten. Da außerdem noch eine Video-Aufnahme von einer Schülerbearbeitung von Kafkas Fabel *Vor dem Gesetz* gezeigt wurde, blieb für eine Einführung in die theoretischen Grundlagen dieser Methode leider wenig Zeit. Sicher würden viele Leser eine solche Einführung begrüßen, bevor sie das Konzept eventuell im eigenen Unterricht erproben.

Ebenfalls mit einer Videoaufzeichnung illustrierte Frau R. Bodenstein die Methode der Suggestopädie, die seit einigen Jahren an der Universität Stellenbosch im Sprachunterricht erprobt wird. Gezeigt und besprochen wurde u. a. die "musische Phase", die zwar nur etwa 20% der Unterrichtszeit ausmacht, aber wegen ihrer Abweichung von herkömmlichen Lehrmethoden besonderes Interesse auf sich gezogen hat. In dieser Phase wird der Unterrichtstext zur Begleitung von Barockmusik langsam vorgelesen, während die Lerner sich nur auf den *klanglichen*, nicht aber den *inhaltlichen* Aspekt der Mitteilung konzentrieren. Damit soll erreicht werden, daß die beachtlichen nicht-kognitiven Kapazitäten des menschlichen Gehirns, die im herkömmlichen Sprachunterricht meist vernachlässigt werden, zum Lernen der Fremdsprache mobilisiert werden. Allerdings betonte Frau Bodenstein, daß das dilettantische "Ausprobieren" dieser Methode ohne gründliche Ausbildung unverantwortlich und eventuell sogar für die Lerner gefährlich, also unter allen Umständen zu vermeiden sei. Dagegen hatte ich den Eindruck, daß andere Elemente des suggestopädischen Ansatzes ohne großes Risiko in andere Unterrichtspraktiken übernommen werden könnten: Die ansprechende Einrichtung des Unterrichtsraums, seine sorgfältige Ausstattung mit Gegenständen, die zum Gesprächsanlaß werden können, die (vielleicht eher vorübergehende) Annahme einer fiktiven Identität durch die Kursteilnehmer (in der "richtigen" Suggestopädie behalten die Teilnehmer diese Identität offenbar bis zum Ende des Kurses). Allerdings können schon diese Elemente leicht an dem Geld- und Zeitmangel scheitern, der die

Unterrichtspraxis in Südafrika wohl in zunehmendem Maße bestimmen wird. Die grundsätzlichen Überlegungen zu einer nicht ausschließlich kognitiven, sondern den ganzen Menschen einbeziehenden Lehr- und Lernpraxis enthalten dagegen eine Fülle von Anregungen, die für viele Aspekte eines künftigen südafrikanischen Bildungssystems, von der Alphabetisierung bis zur Erwachsenenbildung, von großer Bedeutung sein dürften.

In einem Beitrag zur Literaturdidaktik erläuterte Frau Dr. Regine Fourie (Universität Natal, Pietermaritzburg) Grundbegriffe der Semiotik und illustrierte ihre Anwendung anhand von einigen Textbeispielen. Die Methode hat den Vorteil, daß sie Lernern ohne besonderen Aufwand an technischen Mitteln das Werkzeug an die Hand gibt, verschiedene Bedeutungsebenen eines Textes sowie den Wechsel von einer Ebene zur anderen genau zu identifizieren und zu beschreiben.

Der Beitrag von Herrn W. Dedekind (Hoërskool Gert Maritz) befaßte sich mit den Bewertungskriterien von Aufsätzen im Matrikexamen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, einige Aufsätze zu bewerten. Der anschließende Vergleich der Benotungen ergab eine weitgehende Übereinstimmung in den Ergebnissen, was eventuellen Befürchtungen hinsichtlich einer allzu strengen Auslegung der Bewertungs-memoranden entgegenwirkte. Es herrschte Übereinstimmung darüber, daß im Aufsatz die Ausdrucksfähigkeit der Prüflinge höher zu bewerten sei als morphologisch-syntaktische Korrektheit, zumal diese in anderen Teilen des Fragebogens geprüft werde.

Richard Bertelsmann (University of the Western Cape) stellte eine selbstverfaßte Tonbildschau zur Geschichte Deutschlands zwischen 1945 und 1961 vor. Der in englischer Sprache und neckischen Reimen verfaßte Text, mit Musik untermalt und auf das historische Bildmaterial abgestimmt, stellte den genannten Zeitraum unter zwei Gesichtspunkten dar: Dem allmählichen Aufatmen nach Krieg und Hungersnot, und die westdeutsche Annäherung an amerikanische Vorbilder unter dem Zeichen des "kalten Krieges". Die Schau, die für den Einsatz im Deutsch- und Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten konzipiert ist, soll durch ähnliche Programme zum Zeitraum 1961 - 1990 und 1871 - 1945 ergänzt werden.

Weitere Veranstaltungen (Workshops) waren

A. Worbs (Fachberater: DaF, Namibia): "Unterrichtsanalysen: Vorgabe von Unterrichtssequenzen - Besprechung dieser Sequenzen - Entwicklung von Alternativen"

(Herr Worbs zeigte eine Videoaufnahme von einer mäßig gelungenen Unterrichtsstunde: Wortschatzarbeit in Standard 10. Es folgte eine lebhaft Besprechung der positiven und negativen Aspekte der Stunde.)

A. Engel (University of Durban-Westville): "Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. Erfahrungsaustausch - Probleme und methodische Vorschläge"

H. Sturm (Höhere Schule Hermannsburg): "Neue Methoden im Deutschunterricht (kommunikative Ansätze)"

H. Sturm: "Deutschlernen mit Rockmusik"

E. Bodenstein (University of Zululand): "Lieder im Unterricht"

L. de Neuilly Rice, G. Schmittinger (University of Zululand): "Der Computer als Hilfsmittel"

A. Kemp (University of Natal, Durban): "Probleme des Fremdsprachenlehrers, der selbst die Sprache als Fremdsprache gelernt hat"

(Frau Kemps Beitrag erscheint im nächsten Heft.)

Zuletzt sprach Herr U. Göhring (Schulleiter der Wartburg Primary) von den deutschen Siedlerfeiern, die für 1992 im ganzen Lande und auf vielen Ebenen geplant werden. Er schloß mit einem herzlichen Appell an alle Deutschlehrer, sich und die Schüler doch an diesen Feiern mit Veranstaltungen eigener Art (deutschen Abenden, Bühnenstücken) oder in Zusammenarbeit mit anderen diesbezüglichen Initiativen zu beteiligen.

Der Beteiligung der Lehrer an den Veranstaltungen, ihren Fragen und Vorschlägen, den Gesprächen in den Pausen und am Abend konnte man entnehmen, was alle bei der Verabschiedung bestätigten: Es war eine notwendige und gelungene Tagung gewesen. Daß man am liebsten und am besten lernt, wenn es einem Spaß macht, wie u.a. Herr Struckmann und Herr Worbs wiederholt betont hatten, hatte man wieder einmal am eigenen Leibe erfahren.

EINIGE EMPFEHLENSWERTE JUGENDBÜCHER

zusammengestellt von Karin CHUBB
University of the Western Cape

Erläuterung: Die hier aufgeführten Bücher sind nach den Richtlinien des Lehrplans ausgewählt, eingedenk der Forderung nach Texten, die Alltag und gegenwärtige Realität der Zielkultur sprachlich und inhaltlich reflektieren. Altersbedingte Interessen werden dabei schwerpunktmäßig berücksichtigt.

Christine Nöstlinger: *Oh, du Hölle! Julias Tagebuch*
Beltz und Gelberg, Weinheim und Basel 1986

Ein humorvoll und amüsant geschriebenes, spannendes Buch, das die Welt einer 14jährigen aus ihrer Perspektive wiedergibt. Mit den alltäglichen Aufregungen und großen und kleinen Sorgen können jugendliche Leser sich leicht identifizieren - damit sind Schreib- und Sprechkanäle für den Unterricht gegeben.

Ab Std 8

Leonie Ossowski: *Die große Flatter*
Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1982

Dieser Roman führt in harte soziale Probleme ein. Hintergrund der Handlung ist eine Barackensiedlung, in der die Menschen in viel zu kleinen Wohnungen zusammengepfercht leben müssen. Alkoholismus, Gewaltausübung innerhalb der Familie, Arbeitslosigkeit und materielle Not gehören zum Alltag dieser sozialen Randgruppe. Der Weg in die Kriminalität liegt nahe für Jugendliche, die sich täglich gegen Vorurteile und Geringschätzung wehren müssen.

Std 9

Dieter Schenk: *Der Wind ist des Teufels Niesen*. Die Geschichte eines jungen Zigeuners. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 463, Hamburg 1988
In dieser spannenden Geschichte wird ein junger Sinti namens Merzeli fälschlich wegen Ladendiebstahl angeklagt, "weil Zigeuner doch bekanntlich immer stehlen". Astrid, die sich mit Merzeli angefreundet hat, lernt durch ihn etwas über die Geschichte und Kultur der Sinti und über die Not und Verfolgung, der sie während der Nazi-Zeit ausgesetzt waren. Sie erfährt auch, daß die Sinti heute noch mit Mißtrauen und Ablehnung betrachtet werden. (Dieser Roman läßt sich z.B. gut mit Wolf Dietrich Schnurres Erzählung "Jenö war mein Freund" zu einer Unterrichtseinheit verbinden.)

Ab Std 8/9

Deutschabteilungen stellen sich vor (II): Universität Kapstadt

Gunther PAKENDORF
University of Cape Town

1. An der Universität Kapstadt sind die Humanwissenschaften in zwei Fakultäten vertreten, einmal in der Sozialwissenschaftlichen und zum anderen in der Geisteswissenschaftlichen ("Faculty of Arts"). Letztere besteht hauptsächlich aus Geschichts- bzw. Sprach- und Literaturwissenschaften. Zu ihr gehört auch die Deutschabteilung, die offiziell *Department of German Language and Literature* heißt und schon seit 1923 als eigenständiges Institut existiert.¹

Fremdsprachen hatten von den Anfängen der Universität an einen festen Platz im Lehrangebot. Die "South African College School", aus der später die Universität hervorging hat ihr Entstehen im Jahre 1829 unter anderem der Überzeugung einiger angesehener Personen in Kapstadt zu verdanken,

"that no means exist for attaining experience in the structure or literature of the tongues which serve as channels of communication in other countries".²

Allerdings war Deutsch lange Jahre Teil eines größeren Fremdspracheninstituts. So war am Anfang dieses Jahrhunderts Willem Sybrand Logeman als Leiter dieses Instituts zuständig für Deutsch, Niederländisch und Französisch; er war nicht nur mehrsprachiger Philologe, sondern zugleich Begründer der Universitätsbibliothek.

Der erste Lehrstuhlinhaber nach 1923 war James Boyd, unter dessen Regie die Abteilung beständig wuchs. Zu dem Angebot gehörten damals auch Deutschkurse für Volkswirtschaftler und Ingenieure; gleichzeitig war Boyd auch für Gotisch für Anglisten und Afrikanisten (d.h. aus der Abteilung Afrikaans-Niederlands) zuständig. Er kündigte 1926 und kehrte nach England zurück, wo er es später als inzwischen international renommierter Germanist zum Professor an der Universität Oxford brachte.

Boyd's Nachfolger wurde Johannes Prinz, Ehemann der Künstlerin

Irma Stern. Als Boyd 1923 angestellt wurde, kam es zu den ersten Studentenkrawallen an UCT, denn die Studenten waren mit Boyds Anstellung nicht einverstanden und wollten Prinz an seiner Stelle sehen. Interessanterweise hatten sie nicht nur den Studentenausschuß (SRC) hinter sich, sondern sogar der Senat erklärte sich solidarisch mit ihnen.³ Als Prinz 1927 Professor wurde, hatte die Abteilung bereits 140 Studenten, neben Prinz aber nur eine weitere Lehrkraft.

Nach Prinz war Joachim Rosteutscher Leiter des Instituts. Mit seiner breiten Bildung aus der europäischen Tradition - er hatte einen PhD aus Cambridge - hat Rosteutscher in seiner langjährigen Amtszeit von 1937 bis 1973 nicht nur der Universität Kapstadt, sondern auch der südafrikanischen Germanistik seinen Stempel aufgedrückt. Seine Arbeiten zu Hölderlin und Rilke und sein Anteil an der Gründung des südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV) sind dauernde Zeichen seiner Bedeutung.

Der gegenwärtige Lehrstuhlinhaber Peter Horn wurde 1974 Rosteutschers Nachfolger. Mit ihm wurde eine Wende in zweierlei Richtung unternommen: Das eine war der Anschluss an die theoretisch und interdisziplinär stärker fundierte Germanistik, wie sie sich seit den späten sechziger Jahren in Deutschland herausgebildet hatte; das andere war eine stärkere südafrikanische Orientierung, für die Horn mit seinen Gedichten und Stellungnahmen zur südafrikanischen Literatur, Kultur und Politik besonders qualifiziert ist. Mit Horn wurde die Tradition des international gewürdigten Beitrags der Kapstädter Germanistik fortgesetzt und ausgebaut.

Das läßt sich an dem beständigen und starken Beitrag der Kapstädter Germanisten an Tagungen des SAGV, an Workshops und Kolloquia erkennen, der seinen Niederschlag in verschiedenen Publikationen findet an erster Stelle in dem *Acta Germanica*, auf deren Herausgeberschaft die Abteilung auch vertreten ist. Auch an internationalen Tagungen und Kongressen nehmen Vertreter der Abteilung regelmäßig teil; Veröffentlichungen in internationalen Fachzeitschriften sind weitere Zeichen der regen Forschungstätigkeit der Abteilung. Mitglieder der

Abteilung sind auch in südafrikanischen Organisationen vertreten und nehmen häufig an der öffentlichen Diskussion zu Fragen von Kultur und Politik in Südafrika in der Form von Vorträgen, Artikeln und Rezensionen teil.

Gegenwärtig sind außer dem Professor fünf Dozenten in der Abteilung tätig. Die Anzahl der Studenten ist über die Jahre hinweg weitgehend gleich geblieben, und schwankt zwischen 140 und 160. Davon machen die Postgraduierten einen verhältnismäßig starken Anteil aus: gegenwärtig sind drei Doktoranden und acht Magisterkandidaten in der Abteilung eingeschrieben, während seit 1988 fünf Magisterkandidaten ihre Arbeiten zum Abschluß gebracht haben.

Die Abteilung versteht sich an erster Stelle als literaturwissenschaftliches Institut. Auf diesem Gebiet sind ihre Mitarbeiter qualifiziert, und dort zeichnen sie sich aus. Das Hauptgewicht nicht nur der Forschung, sondern auch der Lehre liegt auf literaturwissenschaftliche Seite. Das bedeutet nicht, daß der Bereich Sprache gänzlich vernachlässigt würde, denn auch dort hat die Abteilung bereits Spuren hinterlassen.⁴

2. Der Kurs Deutsch für Anfänger, an der UCT German Intensive genannt, ist in bezug auf Voraussetzungen, Lernziele und Gestaltung des Unterrichts mit ähnlichen Kursen an südafrikanischen Universitäten - die als "Introductory German", "Duits Spesiaal" o.ä. bekannt sind - durchaus vergleichbar. Das heißt, daß es sich hier um einen Einjahreskurs handelt, der für Teilnehmer gedacht ist, die über keine, bzw. sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Der Intensivkurs will Teilnehmern zwar praktische Sprachkenntnisse vermitteln, d.h. auch die aktiven Fertigkeiten fördern, dient aber zugleich als Vorstufe zum Literatur- und Sprachstudium im ersten Studienjahr (Deutsch I). Der Abschluß dieses einjährigen Anfängerkurses ist also dem Schulabschluß "Matric German Third Language" akademisch gleichwertig. Daher liegt das Schwerpunkt zur einen Hälfte auf praktischer Spracherwerbung, zur anderen auf formaler Grammatik.

Der Kurs besteht aus sieben Unterrichtsstunden je 45 Minuten pro Woche: Drei Stunden befassen sich mit formaler Grammatik,

zwei mit Lesetexten; hinzu kommen eine Stunde Konversation und eine im Sprachlabor. Diese Einteilung gilt für das ganze akademische Jahr. Die Studenten haben pro Woche eine schriftliche Übung zu erledigen und schreiben überdies vier kleinere Prüfungen ("class tests") pro Semester; das erste Semester wird mit einer, das zweite mit zwei schriftlichen Klausuren abgeschlossen. Zu einem kleinen Test im Sprachlabor je Semester kommt am Ende des Jahres eine mündliche Prüfung von 10 Minuten, in Anwesenheit der zuständigen Dozenten wie des "external examiners", hinzu. Die formale Grammatik wird aufgrund pragmatischer Überlegungen und nicht nach einem stringenten theoretischen DaF-Modell bundesdeutscher Provenienz gestaltet.

Einziges vorgeschriebenes Lehrwerk ist *Deutsch heute* von Moeller/Liedloff⁵ das seit 1988 anstelle der bekannten *Deutschen Sprachlehre für Ausländer* von Schulz/Griesbach benutzt wird. Im Gegensatz zu dem Werk von Schulz/Griesbach ist *Deutsch heute* auf die spezifischen Probleme englischsprachiger Lerner ausgerichtet. Methodische Grundlage bildet freilich auch hier die - zwar angepaßte und angewandte - formale Grammatik. *Deutsch heute* bemüht sich um ein aktuelles und möglichst breites Bild der deutschsprachigen Länder und läßt sich gut als Grundlage zur Deutschlandkunde wie zum Leseunterricht anwenden. Alle Komponenten des Sprachkurses: Wortschatz, Grammatik, Gesprächsthemen und Lesestücke werden übersichtlich dargeboten und auf ideale Weise miteinander integriert, so daß sie sich im Unterricht, in schriftlicher und mündlicher Praxis gegenseitig ergänzen.

3. Der reguläre erste Jahrgang, *Deutsch I*, unterscheidet sich nicht wesentlich von entsprechenden Kursen an anderen südafrikanischen Universitäten, die Studenten mit der Qualifikation "Matric German Third Language", German Intensive oder einer anerkannten Entsprechung zum Studium zulassen. Der Kurs will als Einführung in das Studium der deutschen Literatur verstanden werden und baut sich auf vier größeren Blöcken auf, die so verteilt sind, daß pro Semester jeweils 2 Teilkurse absolviert werden. (Alle Kurseinheiten die in der Abteilung angeboten werden, bestehen aus drei Unterrichts-

stunden je 45 Minuten pro Woche.)

Das erste Semester führt die Studenten in Methoden und Techniken des Literaturstudiums sowie in das Studium des Dramas ein; darüber hinaus soll der fortgeschrittene Sprachunterricht die Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen. Im zweiten Semester wird die Einführung in das Literaturstudium auf Lyrik und Novelle erweitert und durch einen Überblick über die Literaturgeschichte ergänzt. Es werden weder Sprachlabor- noch Konversationsstunden angeboten.

Im Laufe des Jahres haben die Studenten schriftliche Aufgaben zum Sprachkurs und zur Lyrik sowie Aufsätze zu Drama, Novelle und Literaturgeschichte einzureichen; die Note für die Jahresarbeit ergibt 40% der Gesamtnote ("final mark"). Es werden drei schriftliche Prüfungen geschrieben, eine im Juni und zwei am Ende des Jahres; sie ergeben weitere 40% der Jahresnote, während die restlichen 20% aufgrund der mündlichen Prüfung von 15 Minuten pro Student zu Jahresende errechnet werden.

4. Wie an vielen südafrikanischen Universitäten ist die Zielgruppe der Kapstädter Deutschabteilung keineswegs homogen, sondern setzt sich aus einer großen Mischung mit verschiedensten Voraussetzungen - von Muttersprachlern mit Abitur zu Englisch - und Afrikaanssprachigen mit rudimentären Deutschkenntnissen - zusammen. Das Ideal einer Aufteilung aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Kompetenz ist wegen mangelnder Ressourcen nicht realisierbar. Die Alternative - keineswegs eine Lösung des Problems! -, für die sich die Deutschabteilung an UCT entschlossen hat, ist die Möglichkeit zusätzlicher Arbeit für zusätzlichen "Kredit", das sogenannte German Higher. Das läuft darauf hinaus, daß in Ausnahmefällen Studenten mit besonderen Voraussetzungen und mit Erlaubnis des Vorstandes (Head of Department) von Deutsch I bis III pro Jahrgang zwei zusätzliche "advanced options" belegen dürfen, m.a.W. sechs statt der vorgeschriebenen vier pro Studienjahr. Nach drei Jahren wird ihnen dann ein zusätzlicher "Kredit" angerechnet, d.h. sie schließen ihren B.A. nicht mit Deutsch III, sondern mit Deutsch Additional ab.

5. Für das Studienangebot für die Jahrgänge Deutsch II bis Honours hat die Kapstädter Deutschabteilung vor etwa zehn Jahren ein eigenes System eingeführt, das sich trotz gelegentlicher Probleme mit der Universitätsverwaltung im großen und ganzen sehr gut bewährt hat. Das System stellt so etwas wie eine Anpassung des deutschen Studienganges an südafrikanische Verhältnisse dar. Im wesentlichen läuft es darauf hinaus, daß die stufenweise Unterscheidung zwischen den Jahrgängen mit einzelnen Ausnahmen nicht mehr gilt.

Die Ausnahmen sind zum einen die jeweiligen obligatorischen Sprach- und Stilistikurse für Fortgeschrittene für den zweiten bzw. dritten Jahrgang, und zum anderen die ältere Literatur. Der Begriff "ältere Literatur" ist etwas weit gefaßt und umfaßt alle Literatur vor ca. 1750. Wer sich für Additional oder Honours interessiert, muß im Laufe seines BA-Studiums zwei Kurse aus der älteren Literatur absolviert haben; die Wahl der Teilkurse für das Honours-Jahr muß gleichfalls zwei aus dem älteren Bereich einschließen.

Alle anderen Kurse, advanced options genannt, sind fakultativ und nähern sich dem deutschen Seminarsystem. Das hat seine Konsequenzen. Ein wesentlicher Vorzug ist, daß die Studenten dadurch von den Zwängen des Stundenplans befreit sind: die Wahl der "option" ist frei, so daß Studenten ihren Stundenplan flexibler gestalten können. Das System erlaubt der persönlichen Präferenz der Studenten auch größeren Spielraum, so daß sie auch gelegentlich lassen können, was sie nicht interessiert.

Der Verzicht auf Staffe lung bedeutet, daß ein mehr oder weniger gleiches Niveau in allen "options" gehandhabt wird, so daß Studenten aus dem zweiten oder dritten Jahrgang vor der Herausforderung stehen, mit älteren und erfahreneren Kommilitonen an Seminaren teilzunehmen. Im Unterricht werden wegen Niveauunterschieden von Zeit zu Zeit Zugeständnisse gemacht, die eigentliche Differenzierung liegt jedoch bei den schriftlichen Arbeiten, wo je nach Jahrgang höhere Ansprüche gestellt werden.

Da alle betroffenen Studenten am Anfang jedes neuen Studienjahres vor der gleichen Auswahl stehen, wäre bei gleich-

bleibendem Angebot die Möglichkeit der Wiederholung recht groß. Daher werden jedes Jahr - oder genauer, da es sich jeweils um Semesterkurse handelt, jedes Semester - völlig neue Themen angeboten. Das bedeutet also, daß das Angebot fortgeschrittener Themen zur Literaturwissenschaft sich von Jahr zu Jahr ändert, so daß die Dozenten einerseits die Möglichkeit bekommen, sich mit einer großen Streubreite an Themen und Inhalten zu beschäftigen und andererseits stets neues Material aufzuarbeiten haben. (Selbstverständlich kann nicht jedes Jahr alles neu sein, vorgeschriebene Texte wiederholen sich von Zeit zu Zeit und größere Blöcke wie Klassik, Realismus, Moderne kommen öfter "dran", nur freilich meist mit unterschiedlichen Inhalten.)

Auch die Prüfungsordnung unterscheidet sich von anderen vergleichbaren Kursen. Es werden nämlich keinerlei schriftliche Prüfungen für die "advanced options" geschrieben. (Die Ausnahme bilden hier wieder die fortgeschrittenen Sprachkurse.) Die Bewertung der studentischen Leistungen wird nach einem 40+40+20 - Schema errechnet: 40% für schriftliche Arbeiten, 40% für den "langen Aufsatz", d.i. eine längere Examensarbeit, die am Ende des Jahres eingereicht werden soll, und 20% für die mündliche Prüfung. Wie schon angedeutet wird bei all diesen Bewertungen nach der Devise differenziert: je höher der Jahrgang, desto höher die Ansprüche - so dauert z.B. die mündliche Prüfung für Deutsch II 20 Minuten, für Deutsch III 30 Minuten, für Honours eine Stunde. Der "lange Aufsatz" hat den Status einer Examensarbeit, wird von internem und externem Prüfer bewertet und ist als allmähliche Einführung in die Disziplin wissenschaftlicher Forschung gedacht.

Studenten haben eine längere schriftliche Arbeit "advance option" zu erledigen. Eine kürzere Fassung bzw. Vorüberlegungen zum Thema des Aufsatzes werden in der Form eines Referates mündlich im Seminar vorgetragen und diskutiert, wonach die endgültige Fassung in der Regel 14 Tage später eingereicht wird. Aufsatzthemen werden individuell vergeben, d.h. zeitlich auf das ganze Semester verteilt, so daß idealiter jeder Student ein eigenes Thema zu einem eigenen Termin zu bearbeiten hat. Dieses System ist in mancher Hin-

sicht anspruchsvoller und wohl auch idealistischer, dafür aber auch weniger schulmäßig als das konventionelle Studium an süd-afrikanischen Universitäten, das von unseligem Examenszwang, Büffeln und Prüfungsstress gekennzeichnet ist.

Für Studenten im regulären Deutsch II und III Kurs werden 4 Kurseinheiten pro Jahr verlangt, d.h. in der Regel der obligatorische Sprachkurs plus drei "advanced options". Wer sich nicht für den Sprachkurs interessiert, hat die Möglichkeit, sich durch eine kleine Prüfung zu Beginn des Semesters von der Spracharbeit zu befreien; in solchen Fällen muß anstatt des Sprachkurses eine vierte "advanced option" belegt werden. Für "Additional" sind sechs, für Honours sieben "advanced options" vorgeschrieben.

ANMERKUNGEN

- 1 Siehe William RITCHIE: *The History of the South African College 1829-1918*. Zweibändig. Kapstadt: Maskew Miller, 1918 und Eric A. WALKER: *The South African College and the University of Cape Town 1829-1929*. Kapstadt: Cape Times, 1929.
- 2 WALKER A. (Anm. 1), S. 11.
- 3 Für diese und andere Informationen bin ich dem Kollegen aus dem Department of History an UCT, Dr. Howard Philips zu Dank verpflichtet.
- 4 Siehe z.B. die Arbeit, die aus der Kapstädter Abteilung hervorgegangen ist: Ulrich KLINGMANN: *Deutsch als Fremdsprache. Ein grammatikorientiertes Arbeits- und Übungsbuch*.
- 5 Jack MOELLER/Helmut LIEDLOFF, *Deutsch heute*. Grundstufe, Boston: Houghton Mifflin.

REZENSIONEN

Wie bringt man eine Stoffmenge, die nach Angabenfülle und Bedeutungsreichtum gut und gern zwei- bis dreitausend Seiten füllen würde, wie bringt man sie in einem einzigen Band auf 516 Seiten unter? Bernd Balzer und Volker Mertens haben diese Aufgabe erstaunlich gut gelöst in dem soeben erschienenen Werk

Deutsche Literatur in Schlaglichtern. Herausgegeben von Bernd Balzer und Volker Mertens in Zusammenarbeit mit weiteren Mitarbeitern und Meyers Lexikonredaktion; Meyers Lexikonverlag, Mannheim/Wien/Zürich 1990, ISBN 3-411-02702-9.

Als Mitarbeiter werden weitere zwölf Wissenschaftler genannt. Die von ihnen verfaßten 22 Kapitel des Werkes folgen teilweise der bekannten Epocheneinteilung, gruppieren teilweise aber auch neu.

Volker Mertens:

1. Beginn und Entwicklung der Schriftlichkeit bis zum Jahre 1000
2. Neubeginn mit deutscher Schriftlichkeit (1050-1220)
3. Vor- und frühhöfische Literatur (1050-1170)
4. Die hochhöfische Zeit (1170-1230)
5. Späthöfische und andere Literatur im 13. Jahrhundert
6. Alte und neue Formen im 14. Jahrhundert

Ursula Schulze:

7. Literatur im ausgehenden Mittelalter (15. Jh.)
8. Literatur im Zeitalter der Reformation (16. Jh.)

Birgit Neugebauer:

9. Barock (17. Jh.)

Ursula Albert:

10. Aufklärung (1680-1789)

Matthias Dannenberg:

11. Sturm und Drang (1770-1785)

Monika Lemmel:

12. Weimarer Klassik (1775-1832)

Hans Schumacher:

13. Romantik (1788-1835)

Bernd Balzer:

14. Zwischen Restauration und Revolution - der deutsche Vormärz (1815-1849)

15. Realismus und Gründerzeit (1850-1890)

Karl-Heinz Hartmann:

16. Naturalismus (1880-1895)

Manfred Köppen:

17. Fin de Siècle

Reiner Matzker:

18. Die Literaturrevolution des Expressionismus (1910-1925)

Andreas Solbach:

19. Literatur der Weimarer Republik (1918-1933)

Klaus Siebenhaar:

20. Literatur im Dritten Reich und Exilliteratur

Bernd Balzer:

21. Nachkriegszeit, Gegenwart

Horst Domdey:

22. DDR-Literatur

Gewöhnlich wird in einer Besprechung nicht die Inhaltsangabe eines Werkes wiedergegeben. Wenn das hier dennoch geschieht, so liegen zwei Gründe dafür vor. Einmal wurden bei dieser Gelegenheit die einzelnen Mitarbeiter vorgestellt - Namen, von denen viele schon einen Klang in der gegenwärtigen Germanistik haben und die für die Qualität des Werkes bürgen. Zum anderen soll die Kapitelangabe auf die Ausgewogenheit der Darstellung hinweisen. In vielen Literaturgeschichten der letzten Zeit wurde die ältere Dichtung - immerhin fast ein Jahrtausend - viel zu summarisch in einem einzelnen Kapitel abgehandelt. Daß sich dieses Werk solcher Tendenz entgegenstellt, beweist Mut und Einsicht. Wie hätte obendrein Volker Mertens, der den Sammelband "Epische Stoffe des Mittelalters" (Kröner-Verlag 1984) herausgab und sich als profunder Kenner

erwies, anders handeln können?

Selten ist eine so faktenreiche und dennoch leicht, ja mit Vergnügen lesbare Literaturgeschichte geschrieben worden. Man schlägt willkürlich eine Seite auf und liest dort:

Ludwig Tieck, den Hebbel (-> 15.20) den König der Romantik nannte, war der am 31. Mai 1773 in Berlin geborene Sohn eines Seilermeisters. Sein Gymnasiallehrer Friedrich Eberhard Rambach gewann ihn als Mitarbeiter an Prosawerken in der Nachahmung englischer Schauerromantik. Als unersättlicher Leser machte er sich mit allen Stilen und Gattungen der Weltliteratur bekannt. Als produktiver Lohnschreiber in den literarischen Unternehmungen des Aufklärers F. Nicolai gerät er in eine Krise, die man als Widerspruch zwischen Verstand und Gefühl, Alltag und Poesie, Wirklichkeit und Ideenwelt, Gegenwart und Vergangenheit beschreiben kann. (S. 256)

Kritisieren heißt wörtlich: Dinge miteinander vergleichen. Das soll hier auch geschehen. In einem halben Dutzend zu Vergleichszwecken aufgeschlagenen Literaturgeschichtswerken findet sich nirgends eine solche Einleitung zum Leben und Werk Ludwig Tiecks, keine andere war so kurz, anschaulich und treffend gehalten wie diese. Wenn es den Ausdruck "intellektuelle Eleganz" gäbe, so müßte man ihn hier verwenden. Diese Feststellung gilt durchgehend für das gesamte Werk. Es zu lesen macht Vergnügen.

Der Titel "Literatur in Schlaglichtern" kündigt bereits an, daß aus einem komplexen Ablauf das Wichtigste hervorgehoben wird, anderes dafür im Dunkel bleibt. Schlaglichter schaffen Kontraste, beleuchten, was im gleichmäßigen Dahinströmen literarischer Betrachtung sonst übersehen würde. Sie setzen Akzente. Der bewußte Verzicht auf Vollständigkeit bedeutet aber "nicht nur Reduktion, sondern Orientierung". Das verspricht das Vorwort und das hält das Werk.

Gesellschaft und Literatur werden in engstem Zusammenhang gesehen. Eine Literaturgeschichte, die alle gesellschaftliche Entwicklung ignorierte, wäre schon am Erscheinungstag veraltet. Das Buch verfällt aber auch nicht in das andere Extrem, die Dichtung nur als Anhang zur Sozialgeschichte zu sehen. Mit überzeugender Ausgewogenheit behandelt es vielmehr die jeweiligen zeitgeschichtlichen Voraussetzungen, den Autor und sein Werk und schließlich dessen Aufnahme und Wirkung bei den Lesern.

Faszinierend ist dabei die Signalfunktion der einzelnen Teilüberschriften. Von ihnen geht aufreizende Verlockung aus. Sie versprechen eine interessante Darstellung, die dann auch wirklich geliefert wird. Einige Beispiele aus dem 21. Kapitel: Der Mythos vom "Nullpunkt". Zwischen Schuld und "Persilschein". "Kahlschlag" oder - die neue Sprache. Vom Altern der "jungen Generation" - die Gruppe 47. Lähmende Meisterschaft - Thomas Mann und Hermann Hesse. "Blechtrommler" und Wahltrommler - Günter Grass. "Der gute Mensch aus Köln" - Heinrich Böll.

Diese Handvoll bunter Beispiele zeigt zugleich die Anspielungs- und Verweisungslust der Formulierungen. Günter Grass: Wer würde nicht durch dieses Wortspiel daran erinnert, daß der Autor der "Blechtrummel" auch seinerzeit die Wahltrummel für Willy Brandt gerührt hatte? Wenn Heinrich Böll als "der gute Mensch aus Köln" titulierte wird, so ruft das den Gedanken an Brechts Stück vom "guten Menschen von Sezuan" wach und lockt zum Nachdenken, ob ein solcher Vergleich zu Recht oder nur im Spaß gezogen werden könnte. So ist es mit allen diesen Teilüberschriften. Enthält das "Altern der jungen Generation" nicht einen gewollten Widerspruch, den man auf den Seiten 436 bis 438 erklärt und aufgelöst finden möchte?

Witz und Einfallsreichtum gestalten trockenes Tatsachenmaterial zu amüsanter Lektüre. Ein letztes Beispiel für die Anspielungstechnik. Über einen Roman von Erich Loest, der bei den DDR-Behörden unbeliebt und dennoch nicht einfach zu verbieten war, heißt es: "Ein kleiner Verlag erhält den Auftrag, mit einer einmaligen Auflage von 10 000 Exemplaren (...) den Roman zu beerdigen" (S. 476). Dieses "beerdigen" ist zugleich eine Anspielung auf Loests Bericht "Der vierte Zensor" (Köln 1984), der gemäß seinem Untertitel "Entstehen und Sterben eines Romans in der DDR" dokumentiert.

Solche geschliffene stilistische Meisterschaft vermeidet den trockenen Lehrbuchton. Lesen wird zum Vergnügen. Eine stärkere Aufgliederung des Druckbildes in kleinere Textabschnitte hätte freilich noch größere Leserleichterung gebracht, doch wohl auch mehr Platz verlangt. Dieses Zugeständnis konnte man leider nicht machen, wenn man keinen dickleibigen Wälzer schaffen wollte. Mit

seinen über fünfhundert Seiten ist das Buch gerade noch handlich genug. Die Leute in der Lexikonredaktion wollten eben kein Lexikon schaffen. Meister ihres Faches, haben sie sogar die in jedem Buch vorhandenen Druckfehler so gut zu verstecken gewußt, das bis jetzt keiner davon zu finden war.

Ein paar Hinweise auf die technische Aufmachung des Werkes: Im Anhang findet sich die Bibliographie, S. 483-499. Sie ist zu jedem der 22 Kapitel gesondert erstellt. Für die ältere Literatur bis einschließlich Kapitel 8 (Reformation) ist sie jeweils dreigegliedert in "Ausgaben", "Gesamtdarstellungen" und "Einzeldarstellungen". Um Parallelnennungen zu vermeiden, wird auf die gleichen Angaben in vorhergehenden Kapitelbibliographien verwiesen. Man hat die Bibliographie so aktuell wie möglich zu halten versucht; es werden Werke von 1985, 1987 und bis 1988 darin genannt. Auch dieses trägt zum hohen Informationswert des Buches bei.

Das Register auf den Seiten 501 bis 516 erscheint im Kleindruck. Der spart zwar Platz, ist aber Augenpulver. Schade! Es enthält etwa 1800 Namen und nennt neben Verfassern von Texten auch Personen aus Politik und Kulturleben, sofern sie für die Literatur bedeutsam sind. Schön ist es, daß hinter jedem Namen Angaben über die Lebensdaten angeführt werden. Jede einzelne Textnennung ist durch die Seitennummer angegehen, auf eingehendere Behandlung verweisen Seitenzahlen im Fettdruck.

Ein praktischer Versuch sollte Näheres zeigen. Willkürlich sei vom Buchstaben A ein Name ausgewählt: Adorno, Theodor W. (*1903, †1969) 421, 437, 442, 444. Die Seite 421 (Kapitel 20, Abschnitt 27: Exil in den USA) nennt Adorno zusammen mit anderen Mitgliedern des Frankfurter Institutes für Sozialforschung und beschreibt die Schwierigkeiten der Arbeit im Exil. Die Seite 437 (21.8) berichtet von Adornos Theorie des "autonomen Kunstwerks" und dem Verhältnis zur Gruppe 47. Auf Seite 442 (21.13) wird Adornos vielzitatierter und oft mißverständener Satz "Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben ist barbarisch" näher erläutert. Schließlich findet sich auf Seite 444 dazu mit dem Blick auf Paul Celan: "Mit seinem Schaffen hat er wie kein anderer das Diktum Adornos widerlegt und dessen Widerruf (1966) erschrieben: "Das ... Leiden hat soviel

Recht auf Ausdruck wie der Gemarterte zu brüllen; darum mag es falsch gewesen sein, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben." - Daß übrigens Adornos Satz immer noch die Gemüter bewegt, beweist Günter Grass' Frankfurter Poetik-Vorlesung 1989 unter dem Titel "Schreiben nach Auschwitz" (Textabdruck in DIE ZEIT Nr. 9, 23.2.1990, S. 17-19).

Erwähnenswert sind auch die sparsam, aber treffsicher ausgewählten Illustrationen, die Information und Auflockerung bringen: verkleinerte Wiedergaben von Textseiten und Titelblättern, Dichterbildnisse, Bühnenbildskizzen oder andere zeitgenössische Bilder, teils farbig und teilweise schwarz-weiß.

Zum Schluß bliebe die Frage nach der Zielgruppe des Buches. Daß es Germanisten dringend zu empfehlen ist, steht außer Zweifel. Wer von den Lehrern und Dozenten es nicht selbst anschafft, sollte wenigstens dafür sorgen, daß es in die ihm zugängliche Bücherei gelangt. Dort wird er sich bald mit ihm anfreunden. Für fortgeschrittene Studenten ist es gleichermaßen wertvoll. Es dürfte auf der Liste der vorgeschriebenen Bücher manches andere ersetzen. Für Anfänger wäre es wohl ein wenig schwierig wegen seiner gedrängten Stofffülle.

Persönlich: In meinem Regal stehen mancherlei gute und sehr gute Werke zur Literaturgeschichte; dennoch wird dieses Buch künftig das sein, nach dem ich zuerst zu greifen gedenke. Inhaltsreich, aktuell und geistvoll geschrieben ist es ein Werk, das wirklich empfohlen werden kann.

Eberhard W. FUNCKE

Dora Sakayan/Christine Tessier: Rede und Antwort. Übungen zum dialogischen Sprechen mit Cassette. Max Hueber Verlag, 1989, ISBN 3-19-001482-5. Preis: ca. R 69,00 (DM 36,00)

Die systematische Ausbildung der Sprechfertigkeit gehört zu den wichtigsten Lernzielen eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Der Lerner soll in der Fremdsprache eine kommunikative Kompetenz erwerben, damit er sich in alltäglichen Gesprächssituationen behaupten und seine Absichten und Meinungen angemessen formulieren kann.

Der südafrikanische DaF-Lehrer steht allerdings immer wieder vor dem Problem, wie dieses Lernziel am besten zu erreichen ist, weil Schüler und Schülerinnen meistens im Unterricht nicht genug Übung im kommunikativen Gebrauch der deutschen Sprache erhalten. In anderen Ländern, z.B. in Europa, ist das anders, da Fremdsprachenlerner dort "Sprachferien" in den Ländern der Zielsprache machen können und somit Gelegenheit erhalten, ihre Sprechfähigkeit zu verbessern. Sie sind durch ihren Aufenthalt im fremdem Land gezwungen, in "wirklichen" Situationen reden und antworten zu müssen. Da diese Möglichkeit für den DaF-Lerner in Südafrika in der Regel nicht besteht, muß der Unterricht weiterhin Redeanlässe und Sprechsituationen für Rollenspiele quasi "künstlich" bereitstellen.

Das kleine Übungsbuch "Rede und Antwort" aus dem Hueber Verlag mit der dazugehörenden Cassette könnte gerade auf dem Gebiet der Ausbildung der Sprechfertigkeit eine große Hilfe sein. Es bringt "Übungen zum dialogischen Sprechen" - so sein Untertitel - und richtet sich "an all diejenigen, die mit den Grundstrukturen der deutschen Grammatik und einem elementaren Wortschatz vertraut sind." Ich rate jedem DaF-Lehrer an Schule und Universität dringend, es sich zu bestellen und die Übungen einmal auszuprobieren. In der Einführung wird Konzeption und Aufbau des Buches vorgestellt. Da heißt es:

"Im Mittelpunkt ... steht die systematische Einführung, Festigung und Wiederholung sogenannter Redemittel. Unter Redemitteln verstehen wir Wörter, Syntagmen und Sätze, die uns als "Fertigteile" zum Ausdruck von Absichten und Einstellungen zur Verfügung stehen und die für die Sprechfähigkeit eine entscheidende Rolle spielen ..."

Als Übungsform werden "Minidialoge" mit zwei bis vier Äußerungen zwischen zwei Gesprächspartnern eingesetzt, "in die die Redemittel eingebettet sind."

Das Buch enthält 15 Kapitel, die bewußt nicht nach grammatischen Gesichtspunkten, sondern nach Sprechabsichten gegliedert sind. Diesen Sprechabsichten sind sofort die Reaktionen des anderen Sprechers (bzw. des Rollenpartners) zugeordnet als positive, negative oder auch als unsichere Reaktion. In Kapitel 3, beispielsweise, lautet die Sprechabsicht: Wir bitten um Information. Die Reaktion (Wir reagieren auf eine Bitte um Information) kann a) positiv, b) negativ, c) unsicher ausfallen. In Kapitel 9 geht es um Preise. Die Sprechabsicht lautet: Wir erkundigen uns nach den Preisen. Darauf folgt: Wir reagieren auf die Preise a) positiv, b) negativ.

Die dialogeröffnenden Redemittel ("Stimuli") sind der A-Teil der Kapitel, die positiven oder negativen bzw. unsicheren Reaktionen auf die als Stimulus gegebene erste Äußerung sind im B-Teil enthalten. A-Teil und B-Teil jedes Kapitels sind jeweils in vier Abschnitte eingeteilt:

1. Übersicht über die gängigsten Redemittel zu einer Sprechabsicht;
2. Zwei Minidialoge, in denen die kommunikative Funktion der Redemittel illustriert wird;
3. Übungen zur weiteren Anwendung und Festigung der Redemittel in Minidialogen;
4. Aufgaben zur freien Anwendung der Redemittel in bestimmten Situationen.

Die Einführung in das Buch enthält auch eine Anweisung, wie sich die Autoren die Arbeit gedacht haben.

Schritt 1:

Redemittel sollen zunächst als "lexikalische Einheiten" ohne Berücksichtigung der "zugrundeliegenden grammatischen Strukturen" gelernt werden.

Die Redemittel zur Sprechabsicht "Wir bitten um einen Gegenstand" (Kapitel 2) sind beispielsweise wie folgt aufgelistet und schließen konjunktivische Sätze mit ein:

Kannst du mir... zeigen?	Darf ich ... haben?
Können Sie leihen?	Dürfte ich
Könntest du geben?	Kann ich
Könnten Sie	Könnte ich
Würdest du	
Würden Sie	

Hast du ... ?	Gib mir ... !
Haben Sie ... ?	Geben Sie
Hättest du ... ?	Leih
Hätten Sie ... ?	Leihen Sie

Die Redemittel für 2B (Wir reagieren auf eine Bitte um einen Gegenstand) lauten

- | | | | |
|-------------|---------------------------------|---------------------|--------------|
| a) positiv: | (Na) klar! | Selbstverständlich! | Bitte schön! |
| | (Ja) gerne! | Natürlich! | Hier bitte! |
| | | (...) sofort! | |
| b) negativ: | (Es) tut mir leid, ich habe ... | | |
| | Leider habe ich ... | | |
| | Ich fürchte, es ist ... | | |

Schritt 2:

Die Lerner sollen danach die Beispiele von der Cassette hören, häufig nachsprechen und in Partnerarbeit "spielen".

Schritt 3:

Auch die sich anschließenden Übungen, zu denen immer Musterbeispiele in den Minidialogen gegeben werden, sollen in Partnerarbeit gemacht werden.

Schritt 4:

Die abschließenden Aufgaben dienen der Festigung und sind für die Gruppenarbeit geeignet. Sie könnten eventuell sogar schriftlich bearbeitet werden.

Voraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit diesen Übungen ist ein elementarer Wortschatz und eine gewisse Vertrautheit mit den Grundstrukturen der deutschen Sprache. Ein Anfänger könnte mit der folgenden Übung noch nicht viel anfangen:

Sie brauchen verschiedene Dinge. Was sagen Sie in folgenden Situationen? b) Ihnen fehlt eine Briefmarke. i) Ihr Feuerzeug funktioniert nicht mehr.

Das Buch eignet sich für den Einsatz an Schule und Universität. An

der Universität könnte man die ersten dialogischen Übungen aus "Rede und Antwort" bereits am Ende eines Anfängerkurses machen. In der Schule würde man eventuell in Std VII oder VIII mit dem Buch und der Cassette arbeiten.

Die dem Buch beigegebene Cassette enthält die als Beispiele gegebenen Minidialoge, ebenfalls die Musterbeispiele zu den Übungen und einige längere Gespräche, die sich zur Schulung des Hörverstehens eignen. Leider klingen die Sprecher auf dem Tonträger zuweilen etwas steif und freudlos. Man wünschte sich mehr Variation und Ausdruckskraft in den Stimmen.

"Rede und Antwort" ist nach Sprechabsichten gegliedert. Dennoch haben die Autoren dem Buch im Anhang ein Grammatikregister angefügt. Aus diesem ist ersichtlich, in welchen Übungen bestimmte grammatische Strukturen in Erscheinung treten. Dadurch kann ein Lehrer, der das Buch als kursbegleitendes Material benutzen will, Übungen zu verschiedenen Sprechabsichten auswählen, die das von ihm gerade behandelte Grammatikkapitel in einer kommunikativ sinnvollen Form verstärken und wiederholen.

Einige Übungen aus dem Buch sind an der University of the Western Cape im "Outreachkurs"* bereits erfolgreich ausprobiert worden. Ich halte das Buch für sehr geeignet, dialogisches Sprechen in den Gesprächssituationen des Alltags besser zur Geltung kommen zu lassen, weil die nötigen Redemittel dazu in den kleinen Minidialogen systematisch eingeführt und dann geübt werden. Ich möchte das Buch und die Cassette DaF Lehrkräften zur Anschaffung sehr empfehlen. Gesamtkosten des Buches einschließlich Cassette: DM 36,00.

Friedrich WITTENBERG

ANMERKUNG

* Nicht-akademischer Anfängerkurs der University of the Western Cape für Erwachsene. Über die Abendkurse "Deutsch für Anfänger" der University of the Witwatersrand, die einen ähnlichen Zuschnitt haben, wurde in DUSA 21/1990 Heft 1 (S. 17-27) berichtet.

Barbara Subik und Helen Kurdynovsky: Deutsch im Alltag. München: Hueber, 1988. Erstmals veröffentlicht unter dem Titel "Deutsch sprechen im Alltag", Reihe "Kommunikationskurse", hg. Friedhelm Denninghaus und Barbara Subik. 166 S. ISBN 3-19-001483-3.

Lehrziel dieses Lehrbuches ist die Sprechfertigkeit in Alltagssituationen im deutschen Sprachraum. Der Kurs fördert vor allem die Fertigkeiten Sprechen und Hörverständnis.

Die Autorinnen schlagen vor, daß Lehrwerk in einem Intensivkurs von etwa zwei Wochen oder in 44 Doppelstunden über längere Zeit durchzunehmen.

Der Kurs bietet Lernern mit Sprachkenntnissen die Gelegenheit zur Verbesserung der Sprechfertigkeit in spezifischen Situationen, oder Anfängern eine dialogorientierte Einführung in die deutsche Sprache, die nicht an das Erlernen einer strukturierten Grammatik gebunden ist.

Im Teil A jedes Kapitels werden alltägliche Sprechhandlungen in Musterdialogen präsentiert. Dabei wurde der Katalog C (Situationen) des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache zum Ausgangspunkt genommen und wurden die Redemittel des Katalogs A (Intentionen) verwendet. Der grammatische Schwierigkeitsgrad wechselt zwar innerhalb eines Kapitels, aber die schwierigeren Situationen, die freiere Antworten erfordern, werden in den späteren Kapiteln behandelt. So sind z.B. die definiten, indefiniten und possessiven Artikel und die Personalpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ bereits in den Kapiteln 3 bis 5 enthalten. Da die Sprechfertigkeit in spezifischen Situationen gefördert werden soll, werden jedoch keine weiterführenden Texte gegeben.

Teil B des Kapitels bietet eine Übersicht der verschiedenen Redemittel, die in der Situation möglich sind. Sie sind nach Sprechintentionen geordnet; in Kapitel 16 (Verabschiedung) z.B.:

Sie sind zu Besuch und wollen nach Hause: ...

Sie wollen sich von Ihrem Gastgeber verabschieden: ...

Sie sind selbst der Gastgeber und Ihre Gäste wollen gehen:

...

So können Sie anderen Personen Grüße bestellen: ...
 Jemand bittet Sie, Grüße zu bestellen. Sie können sagen: ...
 Als Gastgeber sagen Sie am Ende der Verabschiedung: ...

Die Übungen in Teil C beziehen sich ausschließlich auf diese Redemittel.

Im Anhang befindet sich eine Kurzgrammatik zu jedem Kapitel und eine Konjugationstabelle der wichtigsten Verben im Präsens.

Durch die Toncassetten mit den Dialogen (Hueber Nr. 1.1483) und den Übungen (Hueber Nr. 2.1483; 3 Cassetten) kann das Werk auch zum selbständigen Lernen verwendet werden. Arbeitstransparente mit den Zeichnungen der A-Teile stehen zur Verfügung (Hueber Nr. 3.1483).

Einfache Zeichnungen skizzieren die Situationen. Besonders wichtig sind Fotos, etwa von Telefonzellen, Gebrauchsanweisungen auf Münzfernsprechern, Fahrkartenautomaten oder von Geschäften (Schnellreinigung, Kaufhaus, Tankstelle mit Selbstbedienung usw.) und Abdrücke von vielen Formularen, Fahrscheinen, Speisekarten und Glückwunschkarten, die dem Lerner die Orientierung in deutschsprachigen Ländern vereinfachen werden.

In Südafrika könnte dieses Lehrwerk als Zusatzmaterial im Sprachkurs für Anfänger an der Universität verwendet werden, und an der Schule ab Standard 7, da die Redemittel und Abbildungen viele Sprechhandlungen und landeskundliche Informationen geben, die nicht in allen gängigen Lehrwerken enthalten sind. Es wäre auch zur Vorbereitung auf eine Reise zu empfehlen, besonders wenn der Interessent (wie so oft) nur wenige Monate vor seiner Reise schnell etwas Deutsch lernen will und/oder vollberuflich tätig ist.

Janina WOZNIAK

LISTE EINGEGANGENER BÜCHER

HUEBER

- Verstehen Sie das? Übungen zum Hörverständnis für Deutsch als Fremdsprache. 1982
- Sakayan, Dora/Tessier, Christine: Rede und Antwort. 1989**
- Hermann, Karin: Reading German History. A German Reading Course for Beginners. 1988
- Hermann, Karin: Reading German History. A German Reading Course for Beginners. Key and Study Tips. 1990
- Begleitübungen zur Grundstufe. Deutsch als Fremdsprache 2. 1990
- Begleitübungen zur Grundstufe. Deutsch als Fremdsprache 2. Lösungen. 1990
- Subik, Barbara/ Kurdynovsky, Helen: Deutsch im Alltag. 1988**

KLETT

- Hunfeld, Hans: Sprichwörtlich. 1989*
- Eppert, Franz: Sprichwörter und Zitate. 1990
- Sprachbrücke 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. 1987
- Sprachbrücke 1. Arbeitsheft Lektionen 1-7. 1988
- Sprachbrücke 1. Arbeitsheft Lektionen 8-15. 1989
- Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht. 1990
- Sprachbrücke 1. Wortschatz kontrastiv Deutsch - Englisch. 1989
- Sprachbrücke 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. 1989
- Sichtwechsel. Arbeitsbuch. 1988
- Kleine Deutschlandkunde. Ein erdkundlicher Überblick von

Gerhard Friedrich Schmid. 1989*

- Wirtschaft im Ohr 1. Hörtexte und Verständnisübungen. Übungsbuch. 1990
- Wirtschaft im Ohr 1. Hörtexte und Verständnisübungen. Lehrerheft. 1990
- Das Deutschmobil. DaF für Kinder. Lehrbuch 1. 1990
- Das Deutschmobil. DaF für Kinder. Arbeitsbuch 1. 1990
- Das Deutschmobil. DaF für Kinder. Lehrerhandbuch 1. 1990
- Kövary, G./Reben, E./Bäurle, R.: Gute Nacht allerseits. Drei Kurzhörspiele. 1984
- Eppert, Franz: Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache. 1988
- Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit. 1987

LANGENSCHIEDT

- Richtiges Deutsch. Praktische Grammatik der deutschen Sprache von M. Flückiger und P. Gallmann. 1988
- Alles Gute! Ein deutscher Fernesehsprachkurs. Begleitbuch. 1989
- Eindrücke - Einblicke. Ein Programm für die Mittelstufe. Textbuch. 1985
- Eindrücke - Einblicke. Ein Programm für die Mittelstufe. Arbeitsbuch. 1985
- Dem Frieden entgegen - Ein Lesebuch. 1989*

MASKEW MILLER LONGMAN

- Erich Kästner: Drei Männer im Schnee. 1987

(* Wurde in DUSA 1/90 rezensiert.
 (** Wird in diesem Heft rezensiert.)

LISTE DER VORGESCHRIEBENEN WERKE DaF

AUTOR	TITEL	STD	JAHR
1. TRANSVAAL			
Bergengruen	Der Teufel im Winterpalais (MacMillan)	9	1991/92
Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum (Academica)	10	1992/93
Horn/Kruger	Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)	9	1991/92
		10	1992/93
2. NATAL			
	Arbeitstexte für den Unterricht, Band III (Reclam Blaue Reihe)	8	1991/92
Borchert	Selected Short Stories (Pergamon)	9	1992
	Deutsch 2000 Graded German Reader, Band II (Max Hueber)	8	1991/92
Dürrenmatt	Die Panne (Arche)	10	1991
Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker (Rowohlt)	10	1991
Echtermeyer	Deutsche Gedichte (A. Bagel Verlag)	9	1991/92
		10	1991/92
Eppert	Kleine deutsche Prosa (Klett)	8	1991/92
Fontane	Unterm Birnbaum (Reclam)	9	1991
Goes	Unruhige Nacht (MacMillan)	10	1992
Hirschgraben	Lesereihe: Erzählungen der Gegenwart, Teil 3 (Hirschgraben Verlag)	9	1991
Kessler	Deutsch für Ausländer, Teil 2b (Verl. für Sprachmethodik)	8	1991/92

AUTOR	TITEL	STD	JAHR
Klier u.a.	Deutsch I (Diesterweg)	8	1991/92
Klier	Deutsche Erzählungen, Bd. 1 (Max Hueber)	9	1992
Lenz	Das Feuerschiff (Bange)	10	1991
Lenz	Das Wrack and other stories (Heinemann)	9	1992
Lenz	Der Mann im Strom (dtv)	10	1992
Orton	Agent Y 13 (Harrap)	8	1991/92
Westermann	Lesebuch No. 5 (Westermann Verlag)	8	1991/92
Zweig	Schachnovelle (Fischer)	10	1992

3. ORANJE-FREISTAAT

Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker (Houghton Mifflin)	9	1992
Horn/Krüger	Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)	9/10	1992/93
Kästner/Avenant	Drei Männer im Schnee (Maskew Miller)	10	1991
Kussler	Textbuch Lyrik (Max Hueber)	9/10	1992/93
ter Haar	Oleg oder die belagerte Stadt (dtv)	9	1992
Trümpelmann	Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung (Van Schaik)	10	1991
Voegeli	Die Wunderbare Lampe (Wolters)	10	1993

4. KAP

Busch	Max und Moritz (Diogenes)	8	1991
-------	------------------------------	---	------

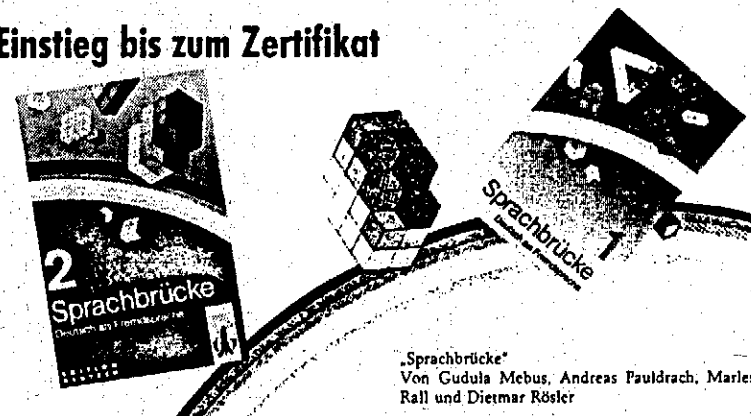
AUTOR	TITEL	STD	JAHR
Dürrenmatt	Der Verdacht (Rowohlt)	10	1991
Ehlert	Wolle von den Zäunen (Rowohlt)	9	1991
Gehrts	Nie wieder ein Wort davon (dtv)	10	1991
Kästner	Drei Männer im Schnee (Ullstein)	9	1991
Kästner	Die verschwundene Miniatur (Ullstein)	10	1991
Krollpfeiffer	Alles nur Euch zuliebe (dtv)	9	1991
Kussler	Textbuch Lyrik (Max Hueber)	8/9/ 10	1991
Lenz	Ein Haus aus lauter Liebe und andere Erzählungen (Klett)	8	1991
Lenz	Das Feuerschiff (Easy Readers)	8	1991
Mattheus	Krümml als Detektiv (University Press)	8	1991
Schmitz	Anruf für einen Toten (Klett)	8	1991

5. ADMINISTRATION: HOUSE OF REPRESENTATIVES

Grün von der	Friedrich und Friederike (Rotfuchs 391)	8	1991
Korschunow	Ein Anruf von Sebastian (dtv)	9	1991
Kussler	Textbuch Lyrik (Max Hueber)	8/9	1991
-ky	Heißt du wirklich Hasan Schmidt? (Rotfuchs 360)	9	1991
Ladiges	Hau ab, du Flasche! (Rotfuchs 178)	8	1991
O'Sullivan	I like you - und du? (Rotfuchs 323)	8	1991

AUTOR	TITEL	STD	JAHR
Rodrian	Viel Glück, mein Kind (Rotfuchs 186)	9	1991
Schliwka	Salto abwärts (dtv junior)	9	1991
Skarmeta	Nixpassiert (Rotfuchs 263)	8	1991

Sprachbrücke: Vom erfolgreichen Einstieg bis zum Zertifikat



„Sprachbrücke“
Von Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene
Rall und Dietmar Rösler

„Sprachbrücke“ ist ein Grundstufenlehrwerk und führt in 2 Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Es richtet sich an Erwachsene und Jugendliche, die außerhalb der deutschsprachigen Länder die deutsche Sprache erlernen.

Lernziel: Interkulturelle Kommunikation

Das übergreifende Lernziel von „Sprachbrücke“ ist die Erarbeitung von Strategien, die das Verstehen der deutschen Sprache und Kultur ermöglichen. Das Lehrwerk regt zum Nachdenken über die eigene Sprache und Kultur des Lerners an und stellt die sprachlichen Mittel zum Sprach- und Kulturvergleich bereit.

Deutsch lernen außerhalb der deutschsprachigen Länder

„Sprachbrücke“ berücksichtigt nicht nur die besonderen Bedingungen des Deutschunterrichts in nicht-deutschsprachiger Umgebung, sondern ebenso die speziellen Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden außerhalb des Zielsprachenlandes.

„Sprachbrücke“ bereitet vor allem auf deutsche Sprachkontakte im eigenen Land sowie auf die Auseinandersetzung mit deutscher Sprache und Kultur anhand verschiedenster Texte und Dokumente vor.

Bitte fordern Sie den Werkprospekt P 671037 an!

Sprachbrücke 1		
Lehrbuch	5571	DM 19,80
2 Cassetten zum Lehrbuch	55717	DM 44,--
Handbuch für den Unterricht	55713	DM 19,80
Einsprachiges Arbeitsheft		
Lektionen 1-7	55715	DM 10,80
Einsprachiges Arbeitsheft		
Lektionen 8-15	55716	DM 12,80
Kontrastives Arbeitsbuch		
Englisch	ivb	
Glossar Deutsch-Englisch	55751	DM 9,80
1 Cassette zu den		
Arbeitsheften	557151	DM 29,80

Sprachbrücke 2		
Lehrbuch	5572	DM 18,80
Handbuch für den Unterricht	ivb	
Arbeitsbuch	ivb	
1 Cassette zum Lehrbuch	557215	DM 44,--

Vertrieb:
Ernst Klett Verlag
für Wissen und Bildung
Postfach 10 6016
D-7000 Stuttgart 10

Klett



EDITION
DEUTSCH