

Das Deutschmobil – Deutsch mit Spaß und Spiel

Ein Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache für Kinder



Von Jutta Douvitsas-Gamst,
Eleftherios Xanthos und
Sigrid Xanthos-Kretzschmer.

„Das Deutschmobil“ eignet sich für Kinder ab 8 Jahren. Voraussetzung für die Verwendung des Lehrwerks ist eine flüssige Lese- und Schreibfähigkeit in der lateinischen Druck- und Schreibschrift.

„Das Deutschmobil“ ist das Ergebnis langjähriger Unterrichtsarbeit der Autorinnen im Bereich DaF für Kinder.

Emotional ansprechende Themenkreise und Situationen, originelle Aufgabenstellungen und phantasievolle, meist vierfarbige Zeichnungen sorgen dafür, daß das Deutschlernen mit diesem

Buch Spaß macht. Der Lernstoff ist kleinschrittig strukturiert und fördert sowohl kommunikative als auch kognitive Unterrichtsverfahren.

Das Deutschmobil 1:

Schülerbuch, DM 16,80
ISBN 3-12-67504-0

Arbeitsbuch, DM 12,80
ISBN 3-12-675041-9

Lehrerhandbuch, DM 14,80
ISBN 3-12-675042-7

Toncassette, DM 26,--
ISBN 3-12-675043-2

Das Deutschmobil 2:

Schülerbuch, ca. DM 17,80
ISBN 3-12-675050-8

Arbeitsbuch, ca. DM 13,80
ISBN 3-12-675051-6

Lehrerhandbuch, ca. DM 14,80
ISBN 3-12-675052-4

Toncassette, iVb.
ISBN 3-12-675053-2

Bestellungen/Informationen an:
Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung,
Postfach 106016, D-7000 Stuttgart 10

EDITION
DEUTSCH

Klett



DEUTSCHUNTERRICHT

IM
SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1991

Band 22 / Heft 1

März 1991

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 R10.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R5.00 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 31. August 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 Wörle
(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 22

Jahrgang 1991

Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
	Artikel zur vorgeschriebenen Lektüre (in DUSA 1972-1990)	5
K. van Eunen	Deutsch 1992 - Entwicklungen, Zahlen und Trends	9
M. Misch	Zu Dürrenmatts "Der Besuch der alten Dame"	16
G. Schmittinger	Deutschabteilungen stellen sich vor (III): Universität Zululand	30
K. von Delft	Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht	36
M. Chee	Literatur als Aufklärung - Jakob M.R. Lenz' Drama "Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung"	45
A. Kemp	Learning German as a Foreign Language in South Africa	69
K. Chubb	Einige empfehlenswerte Jugendbücher	75
	Vorgeschriebene Werke	77
	Zwei nützliche Angebote	79

Vorwort zu diesem Heft.

Allgemein

Die Redaktion möchte erneut darauf hinweisen, daß der Preis des *Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, der seit 1986 unverändert geblieben war, ab 1991 auf R5.- pro Heft und der Abonnementspreis auf R10.- pro Jahrgang (meist zwei Hefte) erhöht werden mußte.

Vorgeschriebene Werke

Im Vorwort zum DUSA 2/90 wurde über das Ergebnis der DUSA 1/90 beigelegten Umfrage berichtet. Unter den Vorschlägen/Wünschen kamen die Bitte um praxisbezogene Informationen zum DaF-Unterricht und um Besprechungen vorgeschriebener Literatur am häufigsten vor. In diesem Heft wird versucht, diesen Vorschlägen zu entsprechen, indem sich mehrere Artikel mit vorgeschriebener Lektüre befassen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß das nur im Hinblick auf die in allen Provinzen bzw. bei allen Erziehungsbehörden am häufigsten vorgeschriebene Lektüre (vgl. DUSA 2/90, 85-88) geschehen kann. Es hängt auch ab von dem Beitragsangebot, d.h. von Beitragern (Lehrern und Dozenten), die u.U. vor allem den Lehrern und Schülern ihrer eigenen Provinz behilflich sein wollen.

Aus dem Beitrag von Herrn Prof. K. von Delft (Besprechung vorgeschriebener Lyrik - s. S. 35-43) soll eine Serie werden, bei der in jedem Heft ein bis zwei Gedichte besprochen werden. Da die hier besprochenen Gedichte früher oder später auch bei Ihnen vorgeschrieben werden dürften, wäre zu empfehlen, daß Sie sich diese Hefte aufbewahren.

Es wird in diesem Heft ein Überblick gebracht über die bisher im DUSA erschienenen Besprechungen vorgeschriebener Lektüre (s. S. 5-8). Obwohl die älteren Nummern dieses Heftes meist nicht mehr erhältlich sind, wäre die Redaktion gern bereit, Ihnen eine Kopie des einen oder anderen, Sie besonders interessierenden Artikels zukommen zu lassen.

Matrik-Ergebnisse

In dem Bericht von Herrn Prof. E.W. Funcke: *Der III. Fachkongreß Deutsch für Transvaal am 15. Sept. 1990 in Pretoria* (DUSA 2/90, 46-55) wird zum Thema *Die posisie en toekoms van Duits aan hoërskole onder die T.O.D.: kwynende leerlinggetalle u.a. zu Tendenzen in der Ermessung der Matrik-Ergebnisse festgestellt* (54):

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.

Man muß annehmen, daß ein wesentlicher Prozentsatz derer, die das Fach Deutsch als Dritte Sprache in Stds 6 - 10 belegen und dann das Abschlußexamen schreiben, vollkommen oder teilweise deutschsprachige Schüler sind. Das gilt für alle Provinzen und alle Erziehungsbehörden, außer dem Department of Education and Culture, House of Representatives. Ganz oder teilweise deutschsprachige Schüler, die schon länger in Südafrika wohnen und unser Matriksystem kennen, nehmen verständlicherweise Deutsch als Dritte Sprache, weil sie ihr Deutsch damit u.U. auffrischen können und vor allem, weil sie sich dadurch einer guten Note im Matrik zu vergewissern hoffen. Deutsch als Muttersprache wird nur in wenigen Schulen angeboten und setzt Sprachkenntnisse voraus, die auch bei eher deutschsprachigen Schülern nur sehr durchschnittliche Noten erbringen dürften. In der Abschlußprüfung zählen jedoch vor allem Auszeichnungen, und die Frage, ob man eine Sprache als Erst-, Zweit- oder Drittsprache bestanden hat, wird kaum gestellt.

Die Tatsache, daß ganz oder teilweise deutschsprachige Schüler Deutsch als Dritte Sprache belegen und damit ein Fach nehmen, dessen höchsten Anforderungen sie mit Leichtigkeit gewachsen sein sollten*, d.h. daß sie hier ein "leichtes" Fach nehmen, dürfte dadurch seinen Ausgleich erfahren, daß diese Schüler sich meist weniger leicht in den Landessprachen und somit in den anderen Fächern, die durch das Medium dieser Sprachen unterrichtet werden, ausdrücken können.

(* Von afrikaans- oder englischsprachigen Schülern, die dieses Fach belegen, kann nur verlangt werden, was sie interim-sprachlich/fremdsprachig zu leisten vermögen und in der zum Lernen zur Verfügung stehenden Zeit heißt das, daß das von ihnen Verlangbare in allen Fertigkeiten von einem einigermaßen deutschsprachigen Kind bereits in Std 6 geleistet werden dürfte.)

Aus obigem Zitat geht hervor, daß in Südafrika u.U. nach einem Ermessungssystem verfahren wird, in dem die Tatsache, daß ein Fach mit Anfängerniveau teilweise von "Experten" belegt wird, gar nicht zur Kenntnis genommen wird. Das heißt, daß in der Beurteilung des Abschlußexamens Deutsch als Dritte Sprache so verfahren wird wie in Latein, Französisch und (wohl noch) in Xhosa usw. - also, als ob alle Schüler Anfänger wären.

Indem "nur eine bestimmte Menge von Auszeichnungen zugelassen werden kann" (obiges Zitat), werden diese für die besten Leistungen vergeben, d.h. für solche, die die normalen Anforderungen, die an dieses Fach gestellt werden können, wahrscheinlich bei weitem übertreffen.

Daraus dürften sich u.a. folgende das Fach Deutsch (als Dritte Sprache) und dessen Zukunft im Schulunterricht in Südafrika in *äußerstem Maße belastende* Konsequenzen ergeben:

Alle Ergebnisse in dem Fach werden dementsprechend reduziert: Wenn die gestattete Zahl der Auszeichnungen (als Prozentsatz der Gesamtzahl der Kandidaten, die die Prüfung schreiben) festliegt, dürfte das auch für die anderen "Symbole" (B, C, D usw.) gelten. Wenn also die Hälfte oder Dreiviertel der A-Symbole an Deutschsprachige vergeben werden, heißt das, daß die besten englisch- und afrikaanssprachigen Kandidaten (die unter normalen Umständen ein "A" verdient und bekommen hätten) ein "B" bekommen, die "B"-Kandidaten ein "C" usw. In Abschlußexamen bzw. bei Erziehungsbehörden, wo das tatsächlich der Fall sein dürfte, hieße das mit aller Wahrscheinlichkeit, daß in den meisten Fällen, wo ein Schüler Deutsch als Dritte Sprache belegt hat, das für alle (sechs) Fächer vergebene Durchschnittssymbol über dem Symbol für Deutsch liegen dürfte.

Man kann sich gut vorstellen, was das bei unserem auf Matrikexamenergebnisse ausgerichteten Unterrichtssystem für

Auswirkungen auf die Schülermotivation, Deutsch als Fach zu wählen und auf die Lehrermotivation, Deutsch als Fach unterrichten zu wollen und den Schülern empfehlen zu können, haben muß.

Die Redaktion bittet um Stellungnahmen zu diesem Problem (auch anonym), u.a. um das Gespräch darüber anzuregen und um die Ausmaße und Auswirkungen dieser Problematik im Deutschunterricht an unseren Schulen zu dokumentieren.

Im Namen der Redaktion
Klaus Menck

ARTIKEL ZUR VORGESCHRIEBENEN LEKTÜRE
(in DUSA 1972-1990)

1. (2/72, 3-16) R. Nethersole: *Umgang mit Gedichten - Bemerkungen zu fünf Gedichten von Johann Wolfgang von Goethe* (allgemein / *Erlkönig / Der Fischer / Der König in Thule / Willkommen und Abschied / Gefunden*)
2. (2/72, 17-19) A.S. Gouws: *Zum Thema: Vorgeschriebene Werke an der höheren Schule - ein kurzer Beitrag zur Praxis des Deutschunterrichts in Südafrika* (allgemein)
3. (1/74, 3-19) R. Kußler: *Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika* (allgemein / *Handke: Der Rand der Wörter I / Handke: Publikumsbeschimpfung*)
4. (1-2/76, 4-25) R. Kußler: *Für einen lehrplangerechten Literaturunterricht. Methodologische Anregungen zur Überwindung einer verfehlten Praxis* (allgemein / *Glinz: Angst / Lessing: Der Besitzer des Bogens*)
5. (1/77, 3-6) D. Esslinger: *Für eine situationsbezogene Systemkritik. Eine Erwiderung auf Rainer Kusslers Anregungen* (allgemein)
6. (1/77, 7-25) K. Menck: *S. Lenz' "Das Wrack and other stories". Lehranalysen für den südafrikanischen Deutschunterricht* (allgemein / *Ein Haus aus lauter Liebe / Nur auf Sardinien / Der Läufer / Der Amüsierdokter*)
7. (1/77, 26-31) A. Blumer: *"Was alle angeht, können nur alle lösen". Dürrenmatts "Physiker" als südafrikanische Schullektüre* (Dürrenmatt: *Die Physiker*)
8. (2/77, 8-27) K. Menck: *S. Lenz' "Das Wrack and other stories". Lehranalysen für den südafrikanischen Deutschunterricht (Fortsetzung)* (*Das Wrack / Lukas, sanftmütiger Knecht / Der seelische Ratgeber / Die Nacht im Hotel / Stimmungen der See / Mein verdrossenes Gesicht / Schwierige Trauer*)
9. (1/78, 4-20) K. Köhnke: *Storms "Schimmelreiter": Zur Bedeutung des Rahmens* (Storm: *Der Schimmelreiter*)
10. (2/78, 3-14) M. Misch: *Der Märtyrer seiner Rolle: Bemerkungen zu Kellers "Kleider machen Leute"* (Keller: *Kleider machen Leute*)
11. (1/79, 2-6) R.O. Rode: *Max Frischs "Biedermann" und die Brandstifter* im Fremdsprachenunterricht (s. Titel)
12. (1/79, 7-34) R. Nethersole: *Moderne Lyrik im Unterricht. Interpretationshilfen und -vorschläge zu Gedichten von Benn, Heym, Brecht, Bachmann und Celan* (allgemein / *Benn: Ein Wort / Heym: Der Gott der Stadt / Brecht: An meine Landsleute / Brecht: Rückkehr / Bachmann: Die gestundete Zeit / Celan: Heute und morgen*)
13. (1/79, 35-45) R. Kußler: *Es ändert sich gar nichts - es muss sich was ändern. Zur Einführung in Max Frischs "Biedermann und die Brandstifter" und seine Behandlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht* (s. Titel)
14. (2/79, 1-3) F. Grenz: *Diskussionsbeitrag zu Kusslers Methode, Frischs "Biedermann" zu unterrichten* (Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*)
15. (2/79, 4-31) U. Plüddemann: *Heinrich Böll: "Das Brot der frühen Jahre". Lehrpraktische Analyse* (s. Titel)
16. (1/80, 6-27) G. Günzel: *Friedrich Dürrenmatt "Die Physiker". Eine Einführung für den fremdsprachigen Deutschlehrer* (s. Titel)
17. (1/80, 28-37) R. Kußler: *Erwiderung auf Friedemann Grenz' Diskussionsbeitrag zu meinen Hinweisen zur Behandlung von Frischs "Biedermann" im fremdsprachlichen Deutschunterricht* (Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*)
18. (1/80, 38-54) F. Grenz: *Die Warum-Frage im Literaturunterricht und ihr Nutzen am Beispiel der "Physiker" von Friedrich Dürrenmatt* (Dürrenmatt: *Die Physiker*)
19. (2/80, 15-26) F. Grenz: *Meyers "Amulett": Novelle der dialektischen Negation* (Meyer: *Das Amulett*)
20. (2/80, 27-38) G. Dedekind: *Bergengruens "Kaschubisches Weihnachtslied". Eine Interpretationshilfe* (s. Titel)

21. (1/81, 4-27) K. von Delft: *Noch einmal "Biedermann und die Brandstifter"* (Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*)
22. (1/81, 28-46) D. Esslinger: *Friedrich Dürrenmatt "Die Physiker"*. Materialien und methodische Überlegungen für Lehrer (s. Titel)
23. (1/82, 2-11) U. Klingmann: *Lehrstück mit Lehre. Dürrenmatts "Der Besuch der alten Dame"* (s. Titel)
24. (1/82, 37-72) K. von Delft: *Dürrenmatts "Besuch der alten Dame"*. Anmerkungen zum besseren Verständnis. Wort- und Sach-erläuterungen (s. Titel)
25. (1/83, 1-22) G. Crowhurst-Bond: *Conrad Ferdinand Meyer: "Das Amulett"* (s. Titel)
26. (2/83, 41-51) K. Köhnke: *Die "arge List" des Tyrannen Dionys zu Schillers Ballade "Die Bürgschaft"* (Schiller: *Die Bürgschaft*)
27. (1/84, 30-37) (K. von Delft:) *Dürrenmatt - "Der Richter und sein Henker"* (s. Titel)
28. (1/84, 38-42) (K. von Delft:) *Schiller - "Die Worte des Glaubens"* (s. Titel)
29. (2/84, 23-54) F. Wittenberg: *Die Kurzgeschichte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (zur Behandlung der Kurzgeschichten in der Anthologie "Deutsche Kurzgeschichten", hrsg. von Pratz-Thiel, Diesterweg Verlag) (allgemein)
30. (1/85, 11-20) U. Plüddemann/F. Wittenberg: *Die Prüfungsaufgaben zu den vorgeschriebenen Prosawerken im Matrikexamen der Kapprovinz 1984 - Eine kritische Auseinandersetzung* (allgemein)
31. (1/85, 44-51) M. Braun: *Gerd Gaiser "Der Mensch, den ich erlegt hatte"* (s. Titel)
32. (1/85, 52-64) R. Kußler/R. Rode: *Anregungen zur Planung, Durchführung und Prüfung der Gedichtbehandlung nach dem neuen Lehrplan* (allgemein)

33. (2/85, 1-10) K. Köhnke: *"Was lehrt uns dieses Gedicht?" Überlegungen zum didaktischen Aspekt von Dichtung (am Beispiel häufig vorgeschriebener Gedichte)* (allgemein)
34. (2/85, 18-45) K. Chubb: *Kann Jugendliteratur Schule machen? Überlegungen zur Verwendung von Jugendliteratur in einem lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht* (allgemein)
35. (2/86, 25-32) U. Plüddemann: *Zur Diskussion gestellt: Die neuen DaF-Lehrpläne im Matrikexamen. Teil II: Vorschläge für den zweiten Prüfungsbogen - Literatur (Abteilung A, B und C)* (allgemein)
36. (2/86, 33-51) K. von Delft: *Zur Diskussion gestellt: Die neuen DaF-Lehrpläne im Matrikexamen. Teil III: Vorschläge für den zweiten Prüfungsbogen - Literatur (Abteilung C)* (allgemein / Schiller: *Der Ring des Polykrates* / Heine: *Die Grenadiere* / Schiller: *Die Bürgschaft* / Biermann: *Das Barlach-Lied*)
37. (1/87, 1-17) U. Plüddemann: *Bertolt Brecht: "Tannen". Interpretation in didaktischer Absicht und Unterrichtsvorschläge* (allgemein / Brecht: *Tannen*)
38. (1/87, 18-25) R. Kußler: *"Inhalt", "Kenntnis" und "Verständnis"*. Anmerkungen zur Prüfung der vorgeschriebenen Werke (allgemein)
39. (2/87, 22-44) U. Plüddemann: *Materialien für den fremdsprachlichen Literaturunterricht* (allgemein / Lenz: *Der Läufer* / Lenz: *Lukas, sanftmütiger Knecht* / Brinkmann: *Selbstbildnis im Supermarkt* / Jandl: *ottos mops* / Jandl: *markierung einer wende*)
40. (2/87, 45-56) (K. von Delft:) *Briefkasten* (Brecht: *Der Radwechsel* / Enzensberger: *das ende der eulen* / Bachmann: *Anrufung des Großen Bären*)
41. (1/90, 28-30) K. Chubb: *Einige empfehlenswerte Jugendbücher* (allgemein)
42. (2/90, 4-23) K. Chubb: *Einige Überlegungen zum Thema Jugendliteratur und Leseverständnis im Fremdsprachenunterricht* (allgemein)
43. (2/90, 62) K. Chubb: *Einige empfehlenswerte Jugendbücher* (allgemein)

DEUTSCH 1992 - ENTWICKLUNGEN, ZAHLEN & TRENDS

Kees VAN EUNEN
Hogeschool Gelderland, Niederlande

"Sprache ist ein schöner Besitz ... aber diese Einsicht kommt meistens zu spät!"

So der wohlgemeinte Seufzer des bekannten holländischen Fußballtrainers Rinus Michels, als er nach seinen Erfahrungen in der Bundesrepublik befragt wurde. Der Seufzer des Holländers Michels markiert die Lage in manchen Ländern, nicht nur in Europa: Fremdsprachenkenntnisse sind faktisch Englischkenntnisse. Andere Sprachen, ob Spanisch, Französisch, Russisch oder Deutsch, gelten als relativ weniger wichtig, wobei man für Deutsch manchmal gar den Eindruck erhält, als würden sich Kenntnisse davon beinahe erübrigen.

Einige willkürlich ausgewählte situative Beispiele mögen das - leider - belegen:

- a) Ein junger Computerfachmann hat sich aus einem deutschen Spezialverlag Software kommen lassen. Da irgendetwas nicht gut funktioniert, reklamiert er. Obwohl Deutsch - wie er glaubt - für ihn kein Problem ist, zeigt er seine Reklamation sicherheitshalber einer Kollegin, zufällig eine gebürtige Deutsche. Zu seiner Überraschung prustet sie vor Lachen:

MARKT&TECHNIK Verlag A.G.
Hans-Pinsel-Strasse 2
8013 Haar

11 februari 1991

Geachte Frau, geachter Herr,

Vor 4 Monate habe ich mir das Software-Paket "PC-Bridge", eine ihrer Ausgaben, gekauft. Das Programm lief teilweise nicht wie es laufen sollte (das Programm JMOUNT erhängte sich). Ich habe reklamiert. Die Diskette ist (von Buchhandel Feldmann & Luft aus Klebe) zu Ihnen zurückgeschickt, und ich habe ihm wieder bekommen. Aber das selbe Problem existiert noch !

...

Es wird niemanden wundern: um Zeit zu sparen wurde der Brief nicht einfach verbessert, sondern völlig neu geschrieben ...

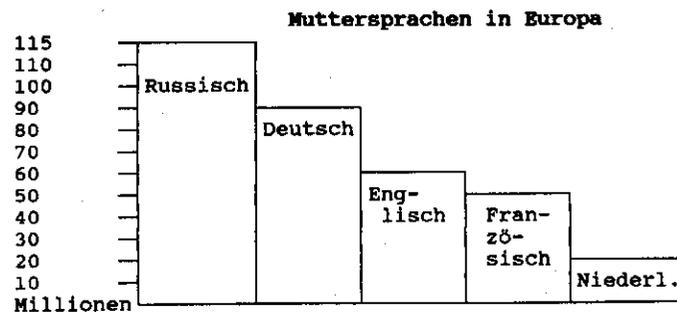
- b) Ein holländischer Minister gibt während eines offiziellen Besuches in Bonn eine Pressekonferenz. Darin äußert er sich u.a. über ein heißumstrittenes Thema der holländischen Innenpolitik. Zurück in Holland wird er vom Parlament zur Verantwortung gerufen. Er verteidigt sich u.a. mit einem Hinweis darauf, daß er nicht so gut Deutsch könne Ein politischer Trick? Vielleicht.

Sicher ist jedenfalls, daß nur wenige Politiker und Diplomaten Deutsch als Berufssprache verwenden, und das nicht nur in Holland, sondern weltweit - mit einer zuwenig beachteten Ausnahme: den ehemaligen Ostblock-Staaten.

- c) Auf vielen internationalen Kongressen sind Französisch und Englisch die Standard-Arbeitssprachen. Nur selten ist Deutsch - oder eine andere vielgesprochene Sprache wie z.B. Spanisch - die dritte Arbeitssprache.

Vergleichbares gilt in den Brüsseler Organen der Europäischen Gemeinschaft. Dort ist z.B. folgende Praxis nicht ungewöhnlich: ein ursprünglich deutschsprachiges Dokument wird für EG-Gebrauch übersetzt, behandelt und am Ende der Prozedur zurückübersetzt in seine Ausgangssprache, Deutsch.

Die hier geschilderte Situation des fremdsprachlichen Erstgeburtsrechts von Englisch und Französisch ist umso verwunderlicher, wenn man z.B. folgende globale Zahlen betrachtet:



Zieht man Wirtschaftliches mit in Betracht, dann wird die Sache noch merkwürdiger: Der deutschsprachige Raum entwickelt sich schrittweise zum wichtigsten Wirtschaftszentrum in Europa. Vom gesamten holländischen Export z.B. geht allein schon gut 30% in die Bundesrepublik. Auch außerhalb des europäischen Raumes wächst die wirtschaftliche Importanz der Deutschen. In vielen Ländern, ganz besonders auch in Südafrika, ist das deutlich bemerkbar - und sichtbar, wenn man z.B. Werbeplakate und Lichtreklamen im Straßenbild der Großstädte als Demonstrationsobjekte wirtschaftlicher Trends auffaßt.

Wer die hier angedeuteten Fakten und Trends nüchtern betrachtet, kann sich nur wundern, daß daraus kaum (fremd)sprachliche Konsequenzen gezogen werden. Eine Verwunderung, die nur noch zunimmt, wenn man bedenkt, welche zusätzlichen Möglichkeiten die immer deutlicher erkennbare Öffnung des Ostblocks mittelfristig mit sich bringt. Um diese ausschöpfen zu können, braucht man profunde Deutschkenntnisse. Denn ohne Sprache ist Kontakt nicht möglich, auch nicht im Handel. Ohne Kommunikation keine Liebe, keine Freundschaft, und auch keine Geschäftspartnerschaft. Kontakt herstellen, Vertrauen erwecken - es sind Dinge, die man eben keinem Computer überlassen kann, Dinge, die aktive Sprachkenntnisse und kulturelle Einsicht verlangen.

Multinationals wie Siemens, BASF, Philips, IBM, Autofirmen wie BMW, VW und Mercedes wissen das längst - und handeln danach, aus wohlverstandenen Eigeninteresse natürlich. Für ihr Personal haben sie ein ausgetüfteltes Angebot an Sprachkursen. Kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit. In nur wenigen Ländern hat diese Einsicht der Wirtschaft auch die Unterrichtspolitik erreicht: Gegen die heilige Kuh von Technik und Computer kommt der Fremdsprachenunterricht in der Regel nicht an. Fremdsprachenkenntnisse sinken ständig, soweit es nicht das Englische betrifft.

Für Deutsch spielt dabei noch ein zusätzliches Problem eine Rolle: die - verständliche, aber immer weniger berechnete - Zurückhaltung der Deutschen in bezug auf die Verwendung und Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache. Natürlich - es gibt das weltweit aktive Goethe-Institut, das in Europa sehr zu einem

allmählich wieder positiven Deutschen-Bild beigetragen hat. Aber ein deutscher Botschafter, der im Auftrag seiner Regierung warnende Worte zur schlechter werdenden Position von Deutsch als Fremdsprache äußert? - Undenkbar! Dabei wird es als ganz normal empfunden, wenn z.B. der französische Präsident bei einem Staatsbesuch sich unmißverständlich zu diesem Thema äußert, auf Französisch bezogen natürlich - so vor kurzem geschehen in Holland.

Die oben geschilderte Zurückhaltung der Deutschen ist sicherlich verständlich, wenn man bedenkt, daß in manchen Ländern immer noch mit latent antideutschen Gefühlen gerechnet werden muß. Wobei - wie aus mancher Untersuchung hervorgeht - es meistens nicht (mehr) die ältere Generation ist, die solche Empfindungen hegt, sondern gerade die jüngere, zwischen 15 und 30, besonders soweit sie keine direkten Kontakte mit Deutschen kennt, also nach dem Motto "Unbekannt macht unbeliebt", gespeist aus Vorurteilen. Da offensichtlich Kontakte das wirksamste Gegenmittel sind, ist der Unterricht Deutsch als Fremdsprache eine wichtige Vorbedingung. Ein Unterricht, der dann natürlich die alten Vorurteile vom pickelhaubigen, autoritären und arroganten Deutschen nicht bestätigen darf, auch nicht versehentlich. Es lohnt sich, Lehrwerke auch mal auf solche Aspekte hin kritisch zu betrachten, am besten bevor man sie einführt.

Dabei kann man zugleich auch die oben geschilderten Bedürfnisse der Wirtschaft im Auge behalten: Schüler sollen mit dem Erlernten ja auch wirklich etwas anfangen können. Der mit der Entwicklung der sogenannten *Kontaktschwelle Deutsch* (eine vom Europarat in Auftrag gegebene und vor einigen Jahren abgeschlossene Studie, in der das Minimalniveau akzeptabler Deutsch-als-Fremdsprache-Kenntnisse, rezeptiv und produktiv, sowohl für den privaten wie für den beruflichen Gebrauch, abgegrenzt wird, komplett mit Listen notwendiger Wörter, Begriffe und Strukturen) eingeschlagene Weg erscheint dabei vielversprechend, und das durchaus nicht nur in Europa.

Es gibt noch einige weitere Faktoren, mit denen mittelfristig zu rechnen sein wird. Anders als das Sprachlabor hat sich z.B. der

Computer zu einem breit akzeptierten Gerät entwickelt, das - ob man nun will oder nicht - allmählich auch im Unterricht erscheint und auch für den Fremdsprachenunterricht auf die Dauer Konsequenzen haben wird. Und - bei aller pädagogischen Skepsis - ein computerunterstützter Fremdsprachenunterricht bietet zweifellos neue Möglichkeiten, die auszuschöpfen der Mühe wert sein könnte:

- weitgehende Formen der Individualisierung (z.B.: beim Üben, Wiederholen, Nachholen);
- direkter, individueller, effizienter Feedback;
- auf Wunsch verfügbare Hilfe, ohne Wartezeit abrufbar;
- Zeitgewinn;
- Faszination des Neuen (dies gilt besonders im schulischen Kontext).

Software¹ gibt es inzwischen für alle nur denkbaren Bereiche des Deutschunterrichts, variierend von Grammatik- und Wortschatztrainern bis hin zu software-technisch hochkomplizierten, aber trotzdem sehr benutzerfreundlichen interaktiven Landeskundeprogrammen, in denen sowohl die rezeptiven wie die produktiven Fertigkeiten auf ihre Kosten kommen.

Im Sektor 'Wirtschaftsdeutsch' gibt es bereits Programme, die auf die moderne Büropraxis vorbereiten, in der standardisierte Handelskorrespondenz automatisch ins Deutsche (oder eventuell in eine andere Sprache) übersetzt wird.

Mit anderen Worten: Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird in absehbarer Zeit der Computer seine Rolle spielen, aber als Hilfsmittel und nichts mehr!

Ein Faktor, der immer stärker sowohl regional wie international einsetzbare Lehrwerke (z.B. *Deutsch aktiv Neu*, Langenscheidt - München) beeinflusst, ist die zunehmende Integration der traditionell getrennt geübten vier Fertigkeiten, Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben. Interessanterweise läßt sich dabei feststellen, daß vor allem der rezeptive Bereich, Lesen und Hören also, dadurch variationsreicher, interessanter und - logische Folge -

motivierender geworden ist und immer noch wird. Das ist besonders wichtig für alle die Fälle, in denen der direkte Kontakt mit dem Zielland weniger wahrscheinlich ist, z.B. aus geographischen Gründen (u.a. Südafrika). Auch im Sektor 'Wirtschaftsdeutsch' gibt es hier interessante Möglichkeiten: Briefaufträge werden in einen realistischen Betriebskontext 'eingebettet', Telefongespräche (Hören und Sprechen) können vor- oder zugeschaltet werden, Hintergrundtexte, sowohl berufsorientierte wie allgemeiner landeskundliche, können gelesen werden, usw.

Mit der Betonung des Rezeptiven nimmt auch die Variationsbreite der entsprechenden Übungen zu. Wer neueste Lehrwerke durchblättert, findet neben altbewährten auch viele neue Ideen. Im Bereich des Lesens u.a. folgende Übungsformen:

- eine Personenbeschreibung erstellen in der Form eines 'Steckbriefs' ("Gesucht: ...");
- aus mehreren 'Steckbriefen' die richtige(n) wählen (Welcher Steckbrief paßt (zu wem)?);
- Zwischenüberschriften zu entsprechenden Textabschnitten zuweisen;
- Eine Reihe Titel mit jeweils passenden kurzen Texten verbinden;
- Illustrationen in einer Reihenfolge anordnen, die mit dem Text übereinstimmt;
- richtig/falsch-Fragen;
- Satzfragmente zusammenfügen, in Übereinstimmung mit dem Text (Was gehört zusammen?);
- Einzelsätze ordnen, in Übereinstimmung mit dem Text (Welche Reihenfolge ist richtig?);
- einen fragmentierten Text 'reparieren';
- Anwendung der sog. 'cloze procedure': jedes sovielte Wort aus einem Text wird weggelassen und muß vom Schüler eingesetzt werden; dabei können eventuell Alternativen zur Auswahl angeboten werden, aber die Aufgabe kann auch völlig 'offen' sein;
- (Kleinere oder größere) Informationen in einem oder mehr Texten suchen;
- den Kern eines Textes paraphrasieren;

- einen Text(teil) übersetzen;
- aus unterschiedlichen Zusammenfassungen die richtige wählen;
- Adjektive und andere in Frage kommende Wörter nach bestimmten Kriterien (z.B. positiv oder negativ) ordnen und daraus Schlußfolgerungen über die Absichten und Manipulationen des Autors ziehen;
- (bei sehr langen Texten, Romanen usw.) einige Kernpassagen aus dem Gesamttext müssen nach der Reihenfolge geordnet werden, in der sie im Original vorkommen;
-

Fazit: Es lohnt sich, neue Materialien auch mal unter den hier erwähnten Kriterien zu betrachten und auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen. Denn schließlich geht es ja nicht nur darum, daß jemand Deutsch lernt, es geht darum, daß er/sie das tut nach dem Motto:

Deutsch macht Spaß!

ANMERKUNG

- 1 Das Goethe-Institut (München) hat eine interessante Übersicht über Software für Deutsch als Fremdsprache erstellt und 1990 in der Reihe Computerunterstützter Unterricht publiziert: Software für den computerunterstützten DaF-Unterricht - eine kommentierte Liste, zusammengestellt von Timm Hassert.
(Goethe-Institut München, Referat 41, Postfach 201009, D-8000 München 2)

ZU DÜRRENMATTS "DER BESUCH DER ALTEN DAME"

Manfred MISCH
University of South Africa

(...)
DER BÜRGERMEISTER: Bildet eine Gasse.
Die Güllener bilden eine kleine Gasse, an deren Ende der Turner steht, nun in eleganten weissen Hosen, eine rote Schärpe über dem Turnerleibchen!
(...)
DER BÜRGERMEISTER: Erheben Sie sich, Alfred Ill.
Ill zögert.
DER POLIZIST: Steh auf, du Schwein.
Er reißt ihn in die Höhe.
DER BÜRGERMEISTER: Polizeiwachmeister, beherrschen Sie sich.
DER POLIZIST: Verzeihung. Es ging mit mir durch.
DER BÜRGERMEISTER: Kommen Sie, Alfred Ill.
Ill läßt die Zigarette fallen, tritt sie mit dem Fuß aus. Geht dann langsam in die Mitte der Bühne, kehrt sich mit dem Rücken gegen das Publikum.
DER BÜRGERMEISTER: Gehen Sie in die Gasse.
Ill zögert.
DER POLIZIST: Los, geh.
Ill geht langsam in die Gasse der schweigenden Männer. Ganz hinten stellt sich ihm der Turner entgegen. Ill bleibt stehen, kehrt sich um, sieht wie sich umbarmherzig die Gasse schließt, sinkt in die Knie. Die Gasse verwandelt sich in einen Menschenknäuel, lautlos, der sich ballt, der langsam niederkauert. Stille. Von links vorne kommen Journalisten. Es wird hell.
PRESSEMAN I: Was ist denn hier los?
Der Menschenknäuel lockert sich auf. Die Männer sammeln sich im Hintergrund, schweigend. Zurück bleibt nur der Arzt, vor einem Leichnam kniend, über den ein kariertes Tisch Tuch gebreitet ist, wie es in Wirtschaften üblich ist. Der Arzt steht auf. Nimmt das Stethoskop ab.
DER ARZT: Herzschlag.
(...)¹

Der zitierte Ausschnitt stammt aus Friedrich Dürrenmatts Drama *Der Besuch der alten Dame*, uraufgeführt 1956. Gezeigt wird, wie der Kaufmann Alfred Ill gegen Ende des Stückes von den Männern² der Stadt Güllen zu Tode gebracht wird, und zwar aus Profitsucht. Denn der Mord trägt den Einwohnern des Ortes einen "Check" (90) über "eine Milliarde" (43 und öfter) ein. Genug, die Gemeinde zu sanieren und jede einzelne Familie wohlhabend zu machen.

Die Tat schockiert uns. Sie mutet um so grausiger an, als nicht ein Monstrum sie verübt, sondern eine Gruppe biederer Bürger.

Männer; Menschen, von denen sich der Autor nach eigenem Bekunden "durchaus nicht distanziert", weil er "Nicht so sicher ist, ob er anders handeln würde". (94) Dürrenmatts Eingeständnis macht das Ganze noch schockierender und - rätselhafter. Man fragt sich: Welche Botschaft will der Dichter uns übermitteln? Worin besteht die Aussage des Dramas?

Manche Interpreten haben den *Besuch der alten Dame* - neben den *Physikern* Dürrenmatts berühmtestes Stück - als bitterböse Satire auf den Kapitalismus gedeutet, als "Modell einer vom Kapital beherrschten Gesellschaft".³ Am entschiedensten formuliert Erich Kühne:

Die Konfliktsituation und Handlungsaussage des Stückes ist die Demonstration der restlosen Zerstörung aller menschlichen Werte im Ausstrahlungsbereich des monopolistischen Kapitals. Damit ist die Stoßrichtung der realistischen Aussage auf die Überfälligkeit der kapitalistischen Gesellschaftsordnung angelegt (...).⁴

Obwohl sich diese Interpretationsrichtung sogar noch auf den von Dürrenmatt ursprünglich erwogenen Untertitel "Komödie der Hochkonjunktur"⁵ berufen kann, halte ich die Deutung für abwegig. Denn Claire Zachanassian - als Vertreterin des Großkapitals - handelt so, wie ein Unternehmer niemals handeln würde. Dem Kapitalisten geht es um Profitmaximierung. Die alte Dame indessen handelt, indem sie Fabriken trotz glänzender Konjunktur im Lande (ringsherum um Gullen floriert die Wirtschaft!) stilllegt und dem Wirtschaftsprozeß entzieht, gegen ihre ökonomischen Interessen. Und dem Vorwurf, das "monopolistische Kapital" zerstöre alle Werte, läßt sich entgegenhalten: Werteverfall, Unmenschlichkeit, Grausamkeit, Mord aus Profitgier sind ja keineswegs auf kapitalistische Wirtschaftssysteme beschränkt. Es gibt sie vielmehr überall: in den Ländern der Dritten Welt ebenso wie in den sogenannten sozialistischen Ländern. Da gerade in diesen die "Zerstörung aller menschlichen Werte" besonders grausige Formen angenommen hat, wirkt die marxistische Interpretation des *Besuchs der alten Dame* ein wenig lächerlich und von Vorurteilen geprägt.

Der Versuch, das Stück als Beitrag zur Analyse und Kritik des Kapitalismus zu verstehen, ist ebenso unbefriedigend, wie die Deutungsversuche theologischer und mythologischer Art es sind.

Letztere sehen in der alten Dame z.B. die Vollstreckerin des Jüngsten Gerichts, des strafenden Gottes des Alten Testaments oder eine Personifikation der Gerechtigkeit. All das sind Spekulationen, die im Text keine Stütze finden.

Nun erinnert das Verhalten der Gullener gegenüber Ill in frappierender Weise an das Verhalten der Andorraner in Max Frischs *Andorra* (1961). Hier wird ein junger Mann, den seine Umwelt für einen Juden hält, ausgesondert und umgebracht. Im *Besuch der alten Dame* geschieht Ähnliches. Zwar ist es kein Jude, aber doch ein "Schädling", der "ausgemerzt"⁶ werden muß, weil er dem Wohlergehen der "Volksgemeinschaft" im Wege steht. Max Frisch geht es darum, zu zeigen, wie und warum Vorurteile entstehen, welche Funktion sie haben und daß ihre Folgen tödlich sein können. Diese Phänomene spielen auch in Dürrenmatts *Besuch* eine entscheidende Rolle. Und schließlich stehen sich die beiden Schweizer auch in ihrer Auffassung von der Bühne als einem Laboratorium nahe, in dem menschliche Verhaltensweisen beobachtet werden können. Gesprächsweise hat sich Dürrenmatt einmal über seine Arbeitsweise, das von ihm angewandte Verfahren, so geäußert:

Die Veranschaulichung macht es nötig, aus der Totalität auszuwählen. Ich schaffe mir, ähnlich wie der Physiker, Modelle von möglichen menschlichen Beziehungen. (...) Diese Modelle sind meine Methode, (...) bestimmte Phänomene der 'menschlichen Natur' zu veranschaulichen.⁷

Um die Veranschaulichung von Phänomenen der 'menschlichen Natur' geht es Dürrenmatt also. Menschliche Beziehungen sollen studiert, Verhaltensweisen unter die Lupe genommen und sichtbar gemacht werden. Vor allem interessiert Dürrenmatt die Frage: Wie verhalten sich Massen gegenüber Außenseitern, Mehrheiten gegenüber Minderheiten? Da Massen nur schwer oder gar nicht auf die Bühne gebracht werden können, ist es nötig, aus der "Totalität auszuwählen". Es gilt, bestimmte Phänomene, die studiert werden sollen, künstlich zu isolieren. Das geschieht am besten in einem "Laboratoriumsversuch" anhand eines Modells. Ein Modell stellt ja Sachverhalte und Zusammenhänge übersichtlicher, einfacher und anschaulicher dar, als sie in Wirklichkeit sind.

Um welche Phänomene der 'menschlichen Natur' geht es dem Dichter nun? Die Antwort darauf ergibt sich, wenn wir uns den Handlungsverlauf vergegenwärtigen. Er ist schnell erzählt: Die heruntergekommene Kleinstadt Güllen mit ihren verarmten Einwohnern erhält Besuch aus Amerika. Es trifft ein die Milliardärin Claire Zachanassian, die früher Klara Wäscher hieß und als junges Mädchen selbst in Güllen gelebt hat. Claire hat das Städtchen heimlich aufgekauft und wirtschaftlich ruiniert, um sich dafür zu rächen, daß der jetzige Kaufmann Alfred Ill sie vor fünfundvierzig Jahren mit einem Kind sitzengelassen und lieber in einen Laden eingehiratet hat. Die Güllener fanden das damals ganz in Ordnung, daß Ill seine mittellose Geliebte verstieß und verleugnete und sie auf den Leidensweg der Auswanderung und der Prostitution brachte. Nun bietet Claire der Stadt eine Milliarde an. Sie macht ihr Geschenk allerdings davon abhängig, daß Ill für sein damaliges Verbrechen von seinen Mitbürgern umgebracht werde. Das Geld lockt, die Stadt erliegt der Versuchung und opfert Ill. Der Arzt verbrämt den Mord mit der Diagnose Herzschlag. Endlich kann Güllen, das "neuerstandene prächtige", das "Glückliche glücklich genießen". (93)

Modellhaft vereinfacht dargestellt wird das Verhalten einer ganzen Gemeinde gegenüber einem einzelnen unter bestimmten Voraussetzungen. Nachdem die alte Dame ihr kriminelles Angebot gemacht hat, ist die Versuchsanordnung hergestellt:

Die Bühne wird zum Laboratorium, der Zuschauer zum Zeugen eines Experiments mit den Bürgern von Güllen, mit durchschnittlichen Menschen, deren soziale Moral vor dem Besuch des unheimlichen Gastes, vor dem 'Einfall' in die Güllener Welt nicht schlechter ist als die eines beliebigen anderen Gemeinwesens.⁸

Verhaltensstrategien

Die Stadt weist, nachdem Claire die Milliarde offeriert und die an das Geld geknüpfte Bedingung genannt hat, das Angebot zunächst empört zurück. Und zwar im "Namen der Menschlichkeit" (46), der Zivilisation und der Religion: "Noch", sagt der Bürgermeister, "sind wir in Europa, noch sind wir keine Heiden". (46) Keineswegs ist das geheuchelt. Der Bürgermeister meint, was er sagt. Und der

"riesige Beifall" (46), den seine Worte finden, beweist, daß die Güllener mit ihrer Obrigkeit einer Meinung sind.

Die Leute wären indes Übermenschen, ließe die Aussicht auf die Milliarde sie unberührt. Und rasch stellt sich heraus: die Güllener sind weit davon entfernt, Übermenschen zu sein. Zu stark ist die Verführung zum Reichtum, als daß sie ihr widerstehen könnten. Genau das nun bringt sie in ein Dilemma. Zwar wollen sie das Geld, doch gebieten ihnen die Normen europäischer Zivilisation, diesen Wunsch zu unterdrücken. Eine geradezu klassische innere Konfliktsituation also. Sie entsteht - psychologisch gesprochen - aus der Kollision zwischen dem triebhaften Wunsch nach Glück auf der einen Seite und den Forderungen des Gewissens, die eine innere Zensur ausüben, auf der anderen. Theoretisch wären nun, um den Konflikt zu beseitigen, zwei extreme Lösungen denkbar: die ungehemmte Durchsetzung des Triebes, des Wunsches nach dem Geld, einerseits oder der moralische Verzicht auf diesen Wunsch andererseits. Doch neigt der Mensch, wie uns schon Sigmund Freud gelehrt hat, in der Regel nicht dazu, den Zwiespalt auf solch radikale Weise zu beseitigen. Meist wird der Konflikt durch andere Abwehrmechanismen neutralisiert: nämlich durch **Kompromisse**, die beides ermöglichen: die Wahrung der moralischen Integrität und die (zumindest teilweise) Verwirklichung des Triebziels. Diese Lösung wählen die Güllener zunächst. Indem sie - auf Kredit - über ihre Verhältnisse leben, befriedigen sie partiell ihre Wünsche nach Wohlstand, ohne daß ihr Gewissen ihnen Schwierigkeiten zu bereiten brauchte. Weshalb auch! Man steht zu Ill, man ist ja Humanist, kennt die abendländischen Werte, ist stolz auf die kulturelle Vergangenheit und lebt darüber hinaus in einem Rechtsstaat. So versucht etwa der Bürgermeister den durch die Kaufsucht seiner Landsleute zutiefst beunruhigten Ill zu beschwichtigen:

(...)

DER BÜRGERMEISTER: Was haben Sie auf dem Herzen? Reden Sie frei von der Leber weg.

ILL (mißtrauisch): Sie rauchen da eine gute Sorte.

DER BÜRGERMEISTER: Eine Blonde Pegasus.

ILL: Ziemlich teuer.

DER BÜRGERMEISTER: Dafür anständig.

ILL: Vorher rauchten Herr Bürgermeister was anderes.

DER BÜRGERMEISTER: Rössli fünf.

ILL: Billiger.

DER BÜRGERMEISTER: Allzustarker Tabak.

ILL: Eine neue Krawatte?
 DER BÜRGERMEISTER: Seide.
 ILL: Und Schuhe haben Sie wohl auch gekauft?
 DER BÜRGERMEISTER: Ich ließ sie von Kalberstadt kommen.
 Komisch, woher wissen Sie das?
 ILL: Deshalb bin ich gekommen.
 DER BÜRGERMEISTER: Was ist denn los mit Ihnen? Sehen bleich aus. Krank?
 ILL: Ich fürchte mich.
 DER BÜRGERMEISTER: Fürchten?
 ILL: Der Wohlstand steigt.
 DER BÜRGERMEISTER: Das ist mir das Allerneuste. Wäre erfreulich.
 ILL: Ich verlange den Schutz der Behörde.
 DER BÜRGERMEISTER: Ei. Wozu denn?
 ILL: Das wissen der Herr Bürgermeister schon.
 DER BÜRGERMEISTER: Mißtrauisch?
 ILL: Für meinen Kopf ist eine Milliarde geboten.
 DER BÜRGERMEISTER: Wenden Sie sich an die Polizei.
 ILL: Ich war bei der Polizei.
 DER BÜRGERMEISTER: Das wird Sie beruhigt haben.
 ILL: Im Munde des Polizeiwachtmeisters blitzt ein neuer Goldzahn.
 DER BÜRGERMEISTER: Sie vergessen, daß Sie sich in Güllen befinden. In einer Stadt mit humanistischer Tradition. Goethe hat hier übernachtet. Brahms ein Quartett komponiert. Diese Werte verpflichten.
Von links tritt ein Mann auf mit einer Schreibmaschine (DER DRITTE).
 DER MANN: Die neue Schreibmaschine, Herr Bürgermeister. Eine Remington.
 DER BÜRGERMEISTER: Ins Büro damit.
Der Mann nach rechts ab.
 DER BÜRGERMEISTER: Wir verdienen Ihren Undank nicht. Wenn Sie kein Vertrauen in unsere Gemeinde zu setzen vermögen, tun Sie mir leid. Ich habe diesen nihilistischen Zug nicht erwartet. Wir leben schließlich in einem Rechtsstaat.
 (...) (57 f.)

Wie alle anderen Bürger Güllens lebt auch der Bürgermeister auf Kredit (womit er sein "Triebziel" teilweise erreicht), doch bewahrt er sich gleichzeitig, indem er sich auf die "Werte" beruft, das Gefühl der Unschuld bzw. der moralischen Sauberheit.

Da aber die Güllener nicht ewig auf Pump leben können - irgendwann müssen sie zahlen - verspricht der eben beschriebene Kompromiß im Konflikt zwischen Wunsch und Gewissen keine dauerhafte Lösung. Deshalb greift man zusätzlich auf eine zweite Verhaltensstrategie zurück, die die erste zunächst nur ergänzt, die aber schließlich - kurz vor dem Tode Ills - dominiert. Sie wird im folgenden Dialog erkennbar:

(...)
 DER BÜRGERMEISTER: Reden wir ehrlich miteinander.
 ILL: Ich bitte darum.
 DER BÜRGERMEISTER: Von Mann zu Mann, wie Sie es verlangt haben. Sie besitzen nicht das moralische Recht, die Verhaftung der Dame zu verlangen und auch als Bürgermeister kommen Sie nicht in Frage. Es tut mir leid, das sagen zu müssen.
 ILL: Offiziell?
 DER BÜRGERMEISTER: Im Auftrag der Parteien.
 ILL: Ich verstehe.
Er geht langsam links zum Fenster, kehrt dem Bürgermeister den Rücken zu, starrt hinaus.
 DER BÜRGERMEISTER: Daß wir den Vorschlag der Dame verurteilen, bedeutet nicht, daß wir die Verbrechen billigen, die zu diesem Vorschlag geführt haben. Für den Posten eines Bürgermeisters sind gewisse Forderungen sittlicher Natur zu stellen, die Sie nicht mehr erfüllen, das müssen Sie einsehen. Daß wir Ihnen im übrigen die gleiche Hochachtung und Freundschaft entgegenbringen wie zuvor, versteht sich von selbst.
Von links tragen Roby und Toby wieder Kränze, Blumen über die Bühne und verschwinden im Goldenen Apostel.
 DER BÜRGERMEISTER: Es ist besser, wir schweigen über das Ganze. Ich habe auch den Volksboten gebeten, nichts über die Angelegenheit verlauten zu lassen.
Ill kehrt sich um.
 ILL: Man schmückt schon meinen Sarg, Bürgermeister! Schweigen ist mir zu gefährlich.
 DER BÜRGERMEISTER: Aber wieso denn, lieber Ill? Sie sollten dankbar sein, daß wir über die üble Affäre den Mantel des Vergessens breiten.
 (...) (58)

Der Bürgermeister erklärt Ill, die "beliebteste Persönlichkeit in Güllen" (29), wie er selbst geäußert hatte, zum Verbrecher. Er konstruiert damit ein Bild von dem Krämer, das sogenannte *Fremdbild*. Diesem steht, unausgesprochen, das *Selbstbild* gegenüber, das das Stadtoberhaupt von sich hat:

Bürgermeister

Selbstbild	Fremdbild
Erfüllt alle Forderungen der Moral und ist deshalb der geeignete Bürgermeister	Ill kommt für den Posten des Bürgermeisters nicht in Frage, weil er "gewisse Forderungen sittlicher Natur" nicht erfüllt;
Anständiger Mensch	Verbrecher

In ähnlicher Weise macht sich die gesamte Stadt bald ein negatives Bild von Ill:

Die Güllener

Fremdbild

Schlimm hat er's mit der armen Frau Zachanassian getrieben. (69)

Ein Mädchen ins Unglück stürzen. Pfui Teufel. (69)

*Bei seinem Charakter. (69)
Das bedeutet natürlich: Bei seinem miesen Charakter!*

Einem Halunken wie dir würde man ja auch kein Wort glauben. (74)

Was Sie Klärchen angetan haben, tut nur ein Schuft. (74)

Steh auf, du Schwein. (89)

Diesem negativen Fremdbild steht das positive Bild gegenüber, das die Güllener von sich selbst haben. Auf der Gemeindeversammlung, die mit Ills Tod enden wird, entwirft es - "in Gottes Namen" (85) - der Lehrer:

Selbstbild

Es geht nicht um Geld

es geht nicht um Wohlstand und Wohlleben, nicht um Luxus, es geht darum, ob wir Gerechtigkeit verwirklichen wollen; Ideale, die den Wert des Abendlandes ausmachen;

Schützer der Freiheit und der Nächstenliebe, der Schwäche, der Ehe;

Verspüren Hunger nach Gnade, verspüren Hunger des Geistes;

Können das Böse nicht aushalten;

Können unter keinen Umständen in einer Welt der Ungerechtigkeit mehr leben (85)

Hier tritt der Zusammenhang vom Fremdbild und Selbstbild besonders deutlich hervor. Die Güllener, durch ihr Schuldenmachen "in einer gewissen Zwangslage" (76), müssen, um an die Milliarde zu kommen, Ill ermorden. Der Preis der Wohlhabenheit ist somit ihre eigene moralische Entwertung; ein Preis, den sie natürlich nicht zahlen wollen und können. Dauerhaft zu lösen ist dieser innere Konflikt nur, wenn sie sich vom Krämer ein negatives Bild machen und in ihm den unanständigen Menschen, den "Halunken" (74), den "Sauft" (74) und das "Schwein" (89) sehen. Um ihre Selbstachtung nicht zu verlieren, müssen sie sich in ihren eigenen Augen positiv von ihm abheben. Zu einem befriedigenden Selbstbild kommen Ills Mitbürger ausschließlich, wenn sie sich am Fremdbild vergewissern können: Wir sind nicht wie der da! Die Biedermänner und -frauen gewinnen dadurch psychische Sicherheit, Selbstvertrauen. Und das haben sie bitter nötig. Denn sie selbst sind ja die eigentlichen Versager, die einen Panzer der Gefühllosigkeit um ihre Herzen legen und die ihre Individualität verlieren (denken Sie an die Uniformität der gelben Schuhe!). An ihnen vollzieht sich eine kollektive Regression und Naivisierung. Da sie das vor sich selbst und anderen nicht zugeben können, brauchen sie einen Sündenbock für das eigene Versagen. Diesen Sündenbock schaffen sie sich in Ill bzw. im Bild, das sie sich von ihm machen. All die Fehler, die man nicht wahrhaben möchte, die man verleugnet, werden in das Fremdbild verlegt, auf den anderen projiziert. In der psychologischen Fachsprache bezeichnet man diesen Vorgang als Projektion.⁹ Der Vorteil dieses Abwehrmechanismus ist: Man kann Fehler bekämpfen, ohne sich selbst dabei weh zu tun. Eigene Gebrechen kann man im Fremdbild verachten. Den Güllenern erlaubt die Projektion, ihrem triebhaften Wunsch nach Geld ohne die geringste Hemmung nachzugeben, zu morden, die ständig im Munde geführten abendländischen Werte zu verraten und gleichzeitig ihr Gefühl der moralischen Sauberkeit intakt zu halten.

Der aufmerksame Leser wird bemerken, daß sich die Projektion mit einer dritten Verhaltensstrategie der Güllener überschneidet: der Identifikation. Sie besteht darin, daß sich die Gemeinde - allen

Ill gegenüber abgegebenen Solidaritätsbekundungen zum Trotz - ziemlich schnell auf die Seite der Angreiferin schlägt. Das zeigt sich z.B. darin, daß man die alte Dame familiär "Klara" (69) oder "Klärchen" (74) nennt, wenn man unter sich ist, oder gar äußert: "Kläri ist die unsrige."¹⁰ Deutlicher kann man nicht zum Ausdruck bringen, daß man sich mit der alten Dame und ihren kriminellen Absichten identifiziert.

Alfred Ill: der mutige Mensch

In seiner *Anmerkung* betont Dürrenmatt, daß Alfred Ill eine Entwicklung "zum Helden" durchmacht. Er als einziger Güllener zeigt Einsicht; er bekennt sich zu seinem Verbrechen.

ILL: Ich habe Klara zu dem gemacht, was sie ist und mich zu dem, was ich bin, ein verschmierter windiger Krämer. (...) Alles ist meine Tat, die Eunuchen, der Butler, der Sarg, die Milliarde. (74 f.)

Und gegenüber dem Bürgermeister, der ihn zum Selbstmord überreden will, damit sich die Güllener die Finger nicht schmutzig zu machen brauchen, äußert Ill:

ILL: Bürgermeister! Ich bin durch eine Hölle gegangen. Ich sah, wie ihr Schulden machtet, spürte bei jedem Anzeichen des Wohlstands den Tod näher kriechen. Hättet ihr mir diese Angst erspart, dieses grauenhafte Fürchten, wäre alles anders gekommen, könnten wir anders reden, würde ich das Gewehr nehmen. Euch zuliebe. Aber nun schloß ich mich ein, besiegte meine Furcht. Allein. Es war schwer, nun ist es getan. Ein Zurück gibt es nicht. Ihr müßt nun meine Richter sein. Ich unterwerfe mich eurem Urteil, wie es nun auch ausfalle. Für mich ist es die Gerechtigkeit, was es für euch ist, weiß ich nicht. (78)

Indem Ill seine Schuld annimmt, das über ihn verhängte "Urteil" für "die Gerechtigkeit" (78) hält, erweist er sich als "mutiger Mensch"¹¹, steht er am Schluss des Stückes moralisch hoch über seinen Mitbürgern. Er beweist uns, den Lesern und Zuschauern des *Besuchs*, daß das Bild, das sich seine Umwelt von ihm gemacht hat, einzig und allein die Güllener selbst widerspiegelt. Mehr noch: Ill versinnbildlicht eine Existenzmöglichkeit, die zeigt, "daß menschliche Vernunft, persönliche Freiheit und Unabhängigkeit auch

in der Zeit zunehmender Uniformierungstendenzen bewahrt werden können".¹²

Formale Aspekte

Dürrenmatt gab dem Stück ursprünglich den Untertitel "Komödie der Hochkonjunktur" und verwies damit auf soziale und politische Zusammenhänge. Später wählte er den Untertitel "Eine tragische Komödie", womit er die künstlerisch-formalen Aspekte des *Besuchs der alten Dame* betonte.

Das Stück ist, ähnlich wie *Maria Stuart*, eine Kombination aus Konflikt- bzw. Entscheidungs-drama und analytischem Drama bzw. Entdeckungsdrama. Obwohl es fortschreitend angelegt ist - die Entwicklung Güllens zur Wohlstandsgesellschaft und der damit verbundene Konflikt mit Ill -, zeigt der Handlungsverlauf zugleich eine gegenläufige Bewegung: Im fortschreitenden Rückschreiten wird allmählich die Vorgeschichte von Ill und Klara aufgedeckt. Das geschieht nach dem Schema des *Zerbrochenen Kruges* von Heinrich von Kleist. Im Aufrollen der Vorgeschichte enthüllt sich die Schuld Ills, für die er mit seinem Tode, dem tragischen Ende, büßt. Das heißt also:

Das Drama wird von zwei Strängen, von zwei Handlungen durchzogen - (...) und zwar der Kollektiven, fortschreitenden der Güllener Gesellschaft und der privaten, analytischen des Ill; die eine endet tragisch, die andere in der Komödie, im "Welt-Happy-Ending".¹³

Auch das *Bauschema* des Stückes erweist sich als "gemischt". Vom klassischen (geschlossenen) Drama hat es den pyramidalen Bau mit den drei entscheidenden Momenten Einleitung, Höhepunkt, Lösung. Vom Formtyp des offenen Dramas hat es die häufigen Ortswechsel und die Erstreckung des Bühnengeschehens über mehrere Jahre. Am Anfang des *Besuchs* wird Ill in einer Regieanweisung als "Mann von fast fünfundsiebzehn Jahren" (27) beschrieben, am Tag seines Todes bezeichnet Ill sich selbst als einen, der "fast siebenzig Jahre" in Güllen gelebt hat. (79) Das ergibt eine Handlungsdauer von rund fünf Jahren.

Dürrenmatts *Besuch* endet mit einem Chor, der formale Ähnlichkeiten mit dem Chor der klassischen griechischen Tragödie sowie wörtliche

Entsprechungen mit dem ersten Standlied¹⁴ aus der *Antigone* des Sophokles (um 496 - um 406 v.Chr.) aufweist. Der "Chor der Thebanischen Alten" beginnt mit den Worten:

Ungeheuer ist viel. Doch nichts
Ungeheurer, als der Mensch.
(...) ¹⁵

Während der Sophokleische Chor von der Größe des Menschen spricht, der die ihn umgebende Welt beherrscht, lautet die Thematik des Güllener Doppelchors genau umgekehrt: Ungeheuer ist die Welt, die den Menschen in Naturkatastrophen, Krieg und Armut gefangenhält und seine Entfaltung verhindert. Der Chor Dürrenmatts erweist sich damit als Parodie des ersten Standliedes der *Antigone*. Üblicherweise wollen Parodien ihre Vorbilder lächerlich machen. Das ist hier aber nicht der Fall. Keineswegs will Dürrenmatt die berühmte Sophokleische *Antigone* herabsetzen und ihr den Respekt verweigern, den sie verdient. Vielmehr enthält die Parodie im *Besuch* einen sehnsüchtigen Blick zurück in jene Zeiten des Mythos und des antiken Stadtstaats (Polis), in denen der Mensch sich in einer festumrissenen, klar definierten Wert- und Weltorientierung geborgen fühlen durfte. Die Chöre der Güllener lassen also die Vergangenheit als Hort der Sehnsucht aufleuchten. Diese Vergangenheit dient als Gegenbild zum beklagenswerten Zustand der Menschheit, der in den Worten der Parodie zum Ausdruck kommt.

ANMERKUNGEN

- 1 Zitiert wird nach folgender Ausgabe: Dürrenmatt, Friedrich: *Der Besuch der alten Dame*. Mit Wort- und Sacherläuterungen hrsg. von Klaus von Delft. Pretoria, Kapstadt: Academica 1989, S. 89-90. Die Seitenzahlen stehen künftig in Klammern hinter den Zitaten.
- 2 Daß nur Männer den Mord begehen, reflektiert Schweizer Verhältnisse im politischen Bereich. Frauen waren bis vor kurzem vom politischen Leben ausgeschlossen. Erst 1971 führte die Schweiz als letztes Land in Europa das Frauenwahlrecht auf Bundesebene ein. Einzelne Kantone verweigern den Frauen bis heute das Wahlrecht.

- 3 Hinck, Walter: Das moderne Drama in Deutschland. Vom expressionistischen zum dokumentarischen Theater. Göttingen: Vandenhoeck 1973, S. 189.
- 4 Kühne, Erich: Satire und groteske Dramatik. Über weltanschauliche und künstlerische Probleme bei Dürrenmatt. In: Weimarer Beiträge 12 (1966), Heft 4, S. 558.
- 5 Dürrenmatt, Friedrich: Der Besuch der alten Dame. Eine tragische Komödie. Neufassung 1980. Zürich: Diogenes 1985, S. 139.
- 6 Die in Anführungszeichen stehenden Begriffe entstammen dem *Wörterbuch des Unmenschen*, d.h. sie gehörten zum Vokabular der Nazis. Sie werden hier verwendet, um anzudeuten, daß die Güllener und Andorraner ganz ähnliche Verhaltensweisen zeigen wie viele Deutsche im Dritten Reich.
- 7 Zitiert nach Schmidt, Karl (Hrsg.): Erläuterungen und Dokumente zu Friedrich Dürrenmatt. Der Besuch der alten Dame. Stuttgart: Reclam 1975 (UB 8130), S. 23.
- 8 Buddecke, Wolfram und Helmut Fuhrmann: Das deutschsprachige Drama seit 1945. Schweiz, Bundesrepublik, Österreich, DDR. Kommentar zu einer Epoche. München: Winkler 1981, S. 349.
- 9 Projektion ist eine Bezeichnung zur Beschreibung von Abwehrmechanismen, "bei denen eigene unerträgliche Vorstellungen, Gefühle, Wünsche (unbewußt) anderen Personen oder Dingen zugeschrieben werden." Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden. Bd. 17. Mannheim, Wien, Zürich: B.J.-Taschenbuchverlag 1987, S. 307.
- 10 Dieser Satz steht nicht in der ursprünglichen Fassung. Dürrenmatt hat ihn in die Neufassung 1980 (vgl. Anm. 5), S. 96, eingefügt und damit das Phänomen der Identifikation noch stärker betont.
- 11 Zwar sei, wie Dürrenmatt nicht müde wird zu wiederholen, die reine Tragödie heutzutage nicht mehr möglich, doch immerhin das Tragische. Dieses zeige sich hier und da im Verhalten des mutigen Menschen, der trotz aller Hoffnungslosigkeit und Sinnlosigkeit nicht verzweifelt, sondern den Kampf aufnimmt. "Es ist immer noch möglich, den mutigen Menschen zu zeigen." Dürrenmatt, Theaterprobleme. Zitiert nach Schmidt (wie Anm. 7), S. 53.
- 12 Müller, Rolf: Komödie im Atomzeitalter. Gestaltung und Funktion des Komischen bei Friedrich Dürrenmatt. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang 1988 (Europ. Hochschulschriften. Reihe I, Bd. 1050), S. 111.
- 13 Knopf, Jan: Friedrich Dürrenmatt. 2., verb. Aufl. München: Beck und Verlag edition text + kritik (Autorenbücher 3), S. 91.

- 14 Standlied (griech.: stasimon melos): In der griechischen Tragödie singt der in der Orchestra stehende Chor zwischen den einzelnen Szenen (also bei leerer Bühne) Lieder, in denen über das Bühnengeschehen reflektiert, Stellung bezogen wird.
- 15 Übersetzung von Hölderlin. Zitiert nach Schmidt (wie Anm. 7), S. 72.

DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (III): UNIVERSITÄT ZULULAND

Gerd SCHMITTINGER
University of Zululand

Germanistik oder Deutschunterricht?

ALLGEMEIN

Die Deutschabteilung an der Universität Zululand wurde, wie viele andere Abteilungen in der "Arts Faculty", als "Sub-Department" des "Departement Afrikaans" gegründet. Seit 1979 ist die Abteilung ein selbstständiges Department.

Von Anfang an war das größte Problem, genügend Studenten für das Fach Deutsch zu begeistern. Studenten hatten keinerlei deutsche Vorkenntnisse, da Deutsch nicht an den "schwarzen" Schulen unterrichtet wurde. Im ursprünglichen Lehrplan gab es deshalb einen Introkurs (German Special), der Studenten auf ein "Matric-Niveau" bringen sollte - und dann die üblichen Deutsch I bis Deutsch III Kurse. Das hatte zur Folge, daß B.A.-Studenten das Fach nicht als Hauptfach nahmen, da ein B.A. aus drei Jahren bestand, der Deutschkurs hingegen aus vier.

Die erste radikale Änderung im Lehrplan wurde 1979 durchgeführt. Der German Special Kurs wurde ersetzt durch German 1B (ein Anfängerkurs), der es Studenten ermöglichte, mit Deutsch II weiterzumachen. Die "verlorenen" fünf Unterrichtsstunden wurden in den anderen Deutschkursen aufgenommen: German 1B hatte somit acht (statt fünf) und German II sieben (statt fünf) Vorlesungen pro Woche. Hinzu kamen zwei Sprachlaborübungen pro Gruppe pro Woche.

Diese Änderung führte zu einer sofortigen Steigerung der Studentenzahlen (von drei auf achtzehn). Bald wurde es jedoch deutlich, daß weitere Änderungen notwendig waren, da die Studentenzahlen immer noch kein lebensfähiges Department ermöglichten.

Die Frage entstand: Warum lernen unsere Studenten überhaupt Deutsch? Was können sie damit machen? Es war klar, daß "Germanistik" im engeren Sinne nicht sinnvoll war. Eine rigide

Haltung in der Hinsicht hätte höchstens das Schliessen der Deutschabteilung zur Folge gehabt.

Nach Gesprächen mit Studenten wurden weitere Lehrplanänderungen vorgenommen und der Literaturkurs wurde weitgehend ersetzt durch Landeskunde, Sprechübungen und "Dialoge". Gleichzeitig wurde jedoch versucht, den Studenten immer noch eine Übersicht der literarischen Epochen zu geben mit einer begrenzten Auswahl von Werken von "typischen" Vertretern dieser Epochen. Die Werke wurden wiederum eng an den Sprachunterricht angeschlossen (Leseverständnis und Hörverständnis), um somit eine Einheit zu bilden mit dem Endziel: Vermittlung von Sprache und Kultur.

Das Ziel, Deutsch als Fach an den "schwarzen" Schulen einzuführen, scheiterte jeweils daran, daß es keine geeigneten Lehrkräfte gab. Unsere Studenten belegten zwar Deutsch als Hauptfach, einige schlossen auch die Lehrerausbildung ab, doch die Realität sah anders aus, als wir es uns gedacht hatten. Die ausgebildeten Lehrkräfte gingen nach Soweto oder Namibia statt in Natal an Schulen zu unterrichten. Fernerhin war es fast unmöglich, einen Durchschnittstudenten in drei Jahren dahin zu bringen, Deutschlehrer zu werden. Die pragmatische Einstellung des DET (Department of Education and Training), nur bestimmte Fächer zu unterstützen, führte auch dazu, daß der "German Method" Kurs in unserer "Faculty of Education" abgeschafft wurde (1990).

Wiederum entsteht die Frage: Warum lernt man überhaupt Deutsch? Kann man diese Frage kurz und bündig beantworten? In einem Land, wo soviel getan werden muß, um für sozialen Ausgleich zu sorgen, dürfte es u.U. als sinnvoller erscheinen, Fächer zu wählen, die einen gutbezahlten Beruf garantieren, statt einer Fremdsprache, die mit allerlei literarischen Theorien kommt, mit protlosen Ideen?!

DEUTSCH HEUTE IM ZULULAND

Seit 1990 werden sämtliche Deutschkurse am Abend angeboten. Damit wird es "Part-Time" Studenten ermöglicht, Deutsch zu lernen. Die Ganztags-Studenten kommen zur gleichen Zeit, es gibt also keine

Duplizierung von Arbeit (oder Posten!) und "Rationalisierung" ist kein Ungeheuer mehr, da die Studentenzahlen auf 45 (Anfängerkurs) angestiegen sind.

Der Deutschkurs besteht aus zwei Unterabteilungen:

1. Kommunikativer Sprachkurs
2. Literatur und Geschichte

Zielgruppe:

1. Studenten mit keinen oder nur sehr geringen Deutschkenntnissen.
2. Daneben gibt es einen Kurs (German 1A) für Studenten, die entweder Deutsch als Muttersprache haben oder einen "Matric" Abschluß mit Deutsch als Fremdsprache. (Zur Zeit ist dieser Kurs nicht belegt.)

Ziele:

1. Die Studenten zum Erwerb praktisch verwendbarer Deutschkenntnisse im mündlichen und schriftlichen Bereich zu führen.
2. Es wird angestrebt das Niveau des "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" nach vier Semestern zu erreichen. In den beiden darauf folgenden Semestern sollen die Sprachkenntnisse der Studenten durch Arbeiten mit unterschiedlichen Textsorten, Ausbau der Lesefertigkeiten und selbstständiges Erarbeiten von authentischen Texten erweitert werden.
3. Der Umgang und die Beschäftigung mit der deutschen Sprache, Literatur, Geschichte, Kultur, Wirtschaft und Landeskunde soll
 - den Erfahrungsbereich der Studenten erweitern,
 - Verständigung mit Deutschen ermöglichen,
 - dazu beitragen, daß die Studenten Gemeinsames und Unterschiedliches in der Kultur und Lebensweise der Menschen in deutschsprachigen Ländern erkennen.

Indirekt soll auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten gefördert werden: Offenheit, der Mut zur eigenen Meinung, die Toleranz und Achtung vor Andersdenkenden sowie die Fähigkeit, Kritik zu üben und zu ertragen.

DER LEHRPLAN**Deutsch I**Semester 1:

- a) Basic German grammar and vocabulary
- b) Speech training: conversation exercises and language laboratory classes
- c) Cultural-historical background: Survey of German history

Semester 2:

- a) German grammar and vocabulary focusing on comprehension and translation
- b) Speech training: Practical conversation exercises and language laboratory classes
- c) Cultural-historical background: Survey of German literature

Deutsch IISemester 1:

- a) German grammar and vocabulary
- b) Speech training and language laboratory classes
- c) Comprehension and translation
- d) Set books for detailed study
- e) History of literature:
 - i) Aufklärung und Sturm und Drang
 - ii) Klassik und Romantik
 - iii) Realismus und Naturalismus

Semester 2:

- a) German grammar and vocabulary
- b) Speech training and language laboratory classes
- c) Comprehension and translation
- d) Set books for detailed study
- e) Introduction to literary interpretation (1)

Deutsch IIISemester 1:

- a) German grammar and vocabulary
- b) Speech training and language laboratory classes
- c) Comprehension and translation
- d) Set books for detailed study
- e) History of literature: Vom Expressionismus bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

Semester 2:

- a) German grammar and vocabulary
- b) Speech training and language laboratory classes
- c) Comprehension and translation
- d) Set books for detailed study
- e) Introduction to literary interpretation (2)

German Honours

Paper 1*	A period
Paper 2*	A genre
Paper 3	Literary Theory
Paper 4	Language
Paper 5	Mass literature

(* Options offered depend on student interest)

Einiges zum Lehrplan:

Da die praktische "Verwendbarkeit" der Sprache bei uns stark im Vordergrund steht, ist die Einteilung der Punkte, vielmehr das Gewicht der einzelnen Abteilungen, auch demgemäß:

Deutsch I:	Mündlich = 60%; Schriftlich = 20%; Literatur = 20%
Deutsch II:	Mündlich = 40%; Schriftlich = 30%; Literatur = 30%
Deutsch III:	Mündlich = 30%; Schriftlich = 35%; Literatur = 35%

Lehrkräfte:

Gerd Schmittinger (Abteilungsleiter)

Interessengebiete: Trivilliteratur
Literaturtheorie
Computer im Unterricht

Eckhart Bodenstein

Interessengebiete: Lehrerfortbildung
Deutschlandkunde
Methodik und Didaktik DaF

Etwa 80% unserer heutigen Studenten sind Lehrer, die auf "part-time" Basis ihre Qualifikationen verbessern wollen. Es ist erfreulich, daß wir durch unsere Verschiebung der Deutschkurse auf den Abend gerade die Gruppe erreichen, die wir ursprünglich erreichen wollten - und das Interesse an der deutschen Sprache

wächst! Vielleicht werden diese Lehrer die ersten sein, die sich dafür einsetzen, die deutsche Sprache und Kultur an den "schwarzen" Schulen zu fördern, sei es auch nur auf freiwilliger Basis, als "non-examination" Fach.

Wenn unser Deutschunterricht an der Kwa-Dlangezwa Schule (gegenüber der Universität - auf freiwilliger Basis nachmittags!) eine Andeutung dessen ist, was kommt, dann befinden wir uns auf dem rechten Weg.

LITERATURDIDAKTISCHE MATERIALIEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Klaus VON DELFT
Universität van die O.V.S.

Die folgende Reihe literaturdidaktischer Materialien, die in loser Folge in den kommenden DUSA-Heften erscheinen soll, ist das Ergebnis verschiedener Anfragen aus allen Teilen des Landes. Vorgeführt und erläutert werden Texte, die seit Jahren immer wieder in den Leselisten der verschiedenen Unterrichtsbehörden erscheinen und zu welchen mich im Laufe der Zeit die unterschiedlichsten Fragen erreicht haben. Da anzunehmen ist, daß auch andere Lehrer sich mit ähnlichen Fragen und Problemen abmühen, schien es, nach Rücksprache mit der DUSA-Redaktion, sinnvoll, den Inhalt der langsam anschwellenden Briefmappe etwas zu systematisieren und mittels des DUSA einem allgemeineren Leserkreis zugänglich zu machen.

Die hier vorgestellten Materialien sind demnach eine direkte Reaktion auf Hilferufe von der fremdsprachendidaktischen Front. Aus gegebenem Anlaß ist es angebracht kurz zu sagen, was die Materialien *nicht* sind. Sie vertreten z.B. keine bestimmte literaturwissenschaftliche Schule; sie setzen sich auch nicht mit der Frage auseinander, ob und welche der behandelten Texte heute besser nicht mehr vorgeschrieben werden sollten (einige sind ganz gewiß redundant); sie propagieren auch keine bestimmte literaturdidaktische Konzeption; und auch sonst verzichten sie auf die kritische Auseinandersetzung mit jenem literaturdidaktischen Diskurs, der seit einigen Jahren in der kleinen Schar der dem DaF verschriebenen Germanisten des Landes geführt wird. Wes Geistes Kind die Materialien sind, kann und soll natürlich nicht verborgen bleiben - nur, es werden, an *dieser* Stelle, Fehdehandschuhe weder hingeworfen noch aufgenommen. Den ausschließlich praxisorientierten Materialien wird das hoffentlich zugute kommen.

Worum es dagegen sehr wohl geht: um nicht mehr - aber auch nicht weniger - als die Herausarbeitung eines ersten Grundverständnisses von solchen Texten, mit denen sich unsere Lehrer erwiesenermaßen schwergetan haben oder noch schwer tun - aus was für Gründen auch immer. Bei "geschlossenen" Texten scheint auch in post-

strukturalistischen Zeiten die Ermittlung eines solchen Grundverständnisses zumutbar, bei "offenen" hoffen die Materialien, die Offenheit der Aussage ins Grundverständnis mit aufgenommen zu haben. Im übrigen ist zu sagen, daß die an mich herangetragenen Fragen es manchmal erforderten, stellenweise doch recht konkrete Interpretationsvorschläge zu machen, so etwa in der Rubrik "Fragen zum Verständnis". Doch sind dort hoffentlich genügend Anforderungen eingebaut, die den Lehrer ermutigen, die Vorschläge tatsächlich nur als **Vorschläge** zu betrachten und nicht als vorgefertigten Lehr- und Lernstoff. Es ist sehr zu hoffen, daß es dem Lehrer immer wieder gelingt, bei der Erarbeitung des Textverständnisses die aktive Mitarbeit seiner Schüler und Schülerinnen zu gewinnen.

THEODOR FONTANE "ARCHIBALD DOUGLAS"

1. Informationen für den Lehrer

Theodor Fontane 1819-1898. Sehr bekannter deutscher Romancier und Balladendichter aus dem 19. Jahrhundert.

"Archibald Douglas" entstand 1854. Erstdruck 1867.

Fontane war ein guter Kenner der englischen Geschichte und Literatur. Er lebte von 1855 bis 1859 als Zeitungskorrespondent in England. Er betrieb vor allem intensive Studien der englischen Balladenliteratur. Das Schicksal des schottischen Grafen Douglas aus dem 16. Jahrhundert hatte er in Sir Walter Scotts "Minstrelsy of the Scottish Border" kennengelernt.

Graf Archibald Douglas hatte in früheren Jahren als Prinzen-erzieher am schottischen Königshof gewirkt und den jungen Prinzen James, den späteren König, in den Ritterkünsten unterwiesen. Als König James V (=Jakob) von Schottland verbannte James (=Jakob) dann in späteren Jahren alle Douglas-Brüder aus Schottland, weil einige von ihnen gegen ihn rebelliert hatten. Die Episode, daß der alte Archibald Douglas um Verzeihung und Rückkehr bittet, ist historisch. Die

Rückkehr wurde nicht gewährt. Douglas starb in Frankreich in der Verbannung. Fontane hat dem historischen Geschehen in seiner Ballade ein versöhnliches Ende gegeben: der junge König läßt sich von der Vaterlandsliebe des alten Grafen überzeugen. Er erlaubt ihm nicht nur die Rückkehr in die Heimat, er verleiht ihm sogar das höchste Amt am Hof.

2. Didaktische Vorüberlegungen

"Archibald Douglas" ist ein typisches Beispiel der Gattung der deutschen Ballade des 19. Jahrhunderts:

- Der Stoff ist historisch, die Thematik ist heroisch und patriotisch: Der alte Graf ist königsloyal; er ist heimmattreu; er ist heroisch, weil er lieber sterben will als außerhalb der Heimat zu leben. Auch der König benimmt sich königlich: zunächst ist er unbeugsam streng, wie er aber am Ende sich von der Treue und Vaterlandsliebe des Grafen hat überzeugen lassen, da handelt er selbst ebenso großzügig und heroisch: er ernennt den ehemaligen Landesfeind zum Hofmarschall!
- Die Handlung als solche ist leicht zu verstehen, es gibt hier nicht viel zu interpretieren: wenn man die Handlung verstanden hat, hat man auch die "Aussage" des Gedichts verstanden. Verständnis- und Inhaltsfragen brauchen in diesem Falle methodisch nicht getrennt zu werden.
- Die Sprache ist etwas altertümlich (historisierend); sie entspricht nicht dem modernen Deutsch. Der Schüler braucht somit sehr genaue sprachliche Hilfe. Siehe den Absatz 3: Wort- und Sacherläuterungen.
- Die Strophenform ist ebenfalls historisch: die bekannte englische "Chevy-Chase-Strophe" aus dem 18. Jahrhundert. Die Chevy-Chase-Strophe gilt als "männliche" Strophe (alle vier Verse der Strophe enden stumpf, d.h. "männlich"), weshalb sie im 19. Jahrhundert besonders gerne für die dichterische Gestaltung sogenannter heroischer Stoffe verwendet wurde. Man mag im Vorbeigehen die Schüler auf diese literaturhistorische Kuriosität aufmerksam machen - vom Lehrplan vorgeschrieben ist es

nicht, zum Verständnis des Balladengeschehens auch nicht erforderlich.

Immerhin ergeben sich aus Gründen des Versrhythmus doch auch sprachliche Schwierigkeiten, die typisch sind für die Ballade des 19. Jahrhunderts. Die Ballade muß demnach sprachlich sehr sorgfältig erarbeitet werden: Literaturunterricht als analytischer (kognitiver) Sprachunterricht: das Erkennen und die Identifizierung von sprachlichen Strukturen, also Identifikationsgrammatik.

3. Wort- und Sacherläuterungen

Ich hab es getragen - es = das Schicksal der Verbannung (ballingskap)

meine Bitte versagen nicht - hy kan nie my pleidooi van die hand wys nie

Und trüg er noch den alten Groll - en al sou hy (koning Jakob) nog steeds die ou wrok koester. "trüge" = Konjunktiv im irrealen Konzessivsatz (bysin van toegewing).

einen Harnisch - 'n harnas, wapenrusting

Pilgerkleid - pelgrimgewaad

vom Waldrand scholl es her - van die rand van die woud het iets opgeklink soos...

von Hörnern - van jaghorings

Jagdgeleit, das - die jagoptog, jaggeleide

Kies, der - gruis, klein klippe

Meut - = die Meute - trop van jaghonde. "Meut und Mann" - Alliteration, ein in der Ballade des 19. Jahrhunderts sehr beliebtes Stilmittel

sich aufgericht't - sich aufgerichtet hatte. - Die Personalform des Verbs wird aus metrischen Gründen weggelassen.

Roß und Reiter - Alliteration wie "Meut und Mann"

das Blut in die Wange schoß - die koning se gesig het bloedrooi van woede geword.

Douglas-Neid - die haat en jaloesie van die Douglas-familie teenoor Koning James (Jakob)

der trotzig dich bekriegt (=bekriegt hat) - wat opstandig teen u oorlog gevoer het. - "jemanden bekriegen" = oorlog voer teen iemand

gewiegt - wo ich ... gewiegt habe

Stirling - Stadt in einer schottischen Grafschaft

wo ich ... geschnitzt (=geschnitzt habe) - "schnitzen" = uit hout kerf

Pfeile zugespitzt - wo ich ... zugespitzt habe. "spitzen" = skerp maak

Linlithgow - Schloß und Stadt bei Edinburgh

Vogelherd, der - eine Vorrichtung (toestel) zum Fangen von Vögeln. Die Vögel werden durch Futter, Lockvögel oder Lockpfeifen herbeigelockt und dann mit einem Netz, das sich mittels einer Schnur zuziehen läßt, gefangen.

einsten - früher

sänftige deinen Sinn - versag u gemoed, betoon genade. - "sänftige" ist Imperativ.

ich hab es gebüßet sieben Jahr (=Jahre) - ek het sewe jaar daarvoor geboet dat ...

mir ist.... - dit wil vir my voorkom asof ...

ein Rauschen im Wald - 'n geruis in die woud

traut - vertrou

Ich lausch (=lausche) ihm immer noch - ek luister noch steeds graag daarna

Wär ein verlorener Mann - sou 'n verlore (=dooie) man wees

gab ... den Sporn - "der Sporn" (Singular) ist altertümlich für das heute nur im Plural vorkommende Wort "die Sporen".

Plural von "der Sporn" ist "die Sporne".

bergan - opdraande

schier - byna

Seneschall, der - Hofmarschall, oberster Hofbeamter, Kanzler

fürder - verder, weer, in die toekomst

warten dein Roß - ek wil net jou perd in die stal versorg ("warten"), dus: slegs perdekneg wees. - Das sagt ein Graf!

ihm schütten die Körner ein - vir die perd ("ihm") die hawerkorrels in die krip gooi (einschütten).

ihm selber machen die Streu - (ek wil) self vir hom (die perd) die strooi in die stal gereed maak

tränken - water gee

Aber fallen ließ er es nicht - maar hy het nie Douglas daarmee neergevel nie (letterlik: maar hy het die swaard nie laat neerval nie)

Nimm's hin - nimm es (das Schwert) hin....

bewache mir meine Ruh - waak oor my rus, dus: waak oor die rus en vrede in my land. - Douglas wird wieder zum Hofmarschall ernannt.

4. Fragen zum Verständnis

Vorbemerkung: Da das Verständnis dieser Ballade sich mit dem Verstehen des vordergründigen Geschehens (der Handlung) erschöpft, braucht in diesem Fall nicht nach den sogenannten Inhalts- und Verständnisfragen, wie sie vom DaF-Lehrplan vorgesehen sind, getrennt zu werden.

1. Mit welchen Argumenten versucht Graf Douglas im ersten Teil des Gesprächs (Strophe 8-12) den König zu überreden, ihm (Douglas) die Rückkehr nach Schottland zu erlauben?
2. Warum ist Douglas eigentlich aus Schottland verbannt worden? Was hat er Falsches getan?
3. Appelliert Douglas an den Gerechtigkeitssinn des Königs? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Beschreiben Sie ganz kurz das Verhältnis, das vor der Verbannung des Grafen zwischen den beiden Männern bestand.
5. Hegt König Jakob jetzt noch einen Groll, einen persönlichen Groll gegen den alten Grafen? Begründen Sie Ihre Antwort.
6. An welchen Stellen im Gedicht wird deutlich, daß Douglas seiner Heimat "in tiefster Seele treu" ist?
7. Beschreiben Sie ganz kurz, wie es dem Grafen Douglas schrittweise gelingt, den König umzustimmen.
8. Was ist der König für ein Mensch?

5. Lösungsvorschläge zu den Verständnisfragen

Vorbemerkung: Die folgenden "Antworten" sind nur als Anregung für den Lehrer gedacht, um ihm Hinweise zu geben, in welche Richtung er das Unterrichtsgespräch mit den Schülern etwa lenken könnte. Es ist wichtig, das Gespräch so zu lenken, daß die Schüler selbst Lösungsvorschläge machen. Das Unterrichtsziel ist nach wie vor, beim Schüler die eigene Verständnisfähigkeit zu entwickeln. Es sollte beim gemeinsamen Erarbeiten der Lösungen auch mehr auf die Qualität der Argumentation ankommen, als auf ein Falsch-Richtig-Schema. Deshalb sind die nachfolgenden "Antworten" auch alles andere als ein "Memorandum", das für Examenzzwecke auswendig gelernt werden könnte oder sollte. Im Interesse eines möglichst vielseitigen Unterrichtsgesprächs sind die Lösungsvorschläge zu den Fragen auch sehr viel ausführlicher ausgearbeitet worden, als man sie billigerweise von unseren Schülern im DaF-Unterricht erwarten kann. Jeder Lehrer wird situationsbedingt schon wissen, was er hiervon verwenden kann und was nicht.

Zu Frage 1:

Er bittet zunächst um Gnade; er beteuert nicht seine Unschuld aber er betont doch, daß es eigentlich die Brüder waren, die schuldig wurden, nicht er selber; der König soll sich an die Zeit vor dem Douglas-Verrat erinnern, als der Graf noch Erzieher des damaligen Prinzen war; er nennt dabei viele Dinge aus dieser Zeit: das Schnitzen von Spielzeug, Reiten lernen, Fischen, Jagen, Schwimmen usw.; er appelliert an die Sanftmut des Königs; der König soll auch bedenken, daß Douglas immerhin bereits sieben Jahre lang die Strafe der Verbannung getragen hat, das könnte eigentlich reichen.

Zu Frage 2:

Daß er selbst etwas Falsches getan hätte, wird nicht gesagt. Wir können nur vermuten, daß er an der Rebellion der Douglas-Brüder gegen den König vielleicht selbst doch indirekt beteiligt war oder sich vielleicht nicht deutlich genug davon distanziert hat. Aus dem Gedichttext geht nur hervor, daß Douglas aus Schottland verbannt wurde, weil er eben ein

Douglas ist. Mehr erfahren wir nicht: "Er ist ein Douglas doch." (Strophe 14)

Zu Frage 3:

Er tut es nur sehr indirekt: "Was meine Brüder dir angetan, / Es war nicht meine Schuld." Wenn Douglas selbst an der Rebellion unschuldig war, dann wäre es jetzt nur gerecht, wenn der König ihm die Heimkehr erlauben würde. Aber die Strategie des Grafen geht mehr dahin, an des Königs Gnade, an seine Menschlichkeit, an sein Gefühl zu appellieren: "O denk an alles, was einst war, / Und sänftige deinen Sinn." Zur Begründung dieser Argumentation siehe noch einmal den Lösungsvorschlag zu Frage 1.

Zu Frage 4:

Es ist das Verhältnis Erzieher-Schüler, aber auf einer sehr freundschaftlichen Ebene. Der Graf behandelt den jungen Prinzen eher wie einen jugendlichen Freund und nicht wie einen Schüler. Fast könnte man es auch ein Vater-Sohn-Verhältnis nennen.

Zu Frage 5:

Nein, einen persönlichen Groll nicht. Ganz im Gegenteil, der König denkt selber sehr wohl an die schöne alte Zeit zurück: Strophe 13 und 14. Die Unbeugsamkeit des Königs richtet sich nicht gegen Archibald persönlich, sondern nur dagegen, daß Archibald ein Mitglied der verfeindeten Douglas-Familie ist (Strophe 14 und 15).

Zu Frage 6:

Strophe 1: "Wo immer die Welt am schönsten war, / Da war sie öd und leer."

Strophe 19: "Nur laß mich wieder atmen aufs neu / Die Luft im Vaterland!"

Strophe 20: "Und laß mich sterben hier!"

Zu Frage 7:

Zunächst appelliert er an des Königs Gnade und an sein Gefühl: die Erinnerung an die frühere glückliche Zeit soll den König gnädig stimmen.

Als das nichts nützt, drängt er sich dem König förmlich auf: er hängt sich an den Zügel des königlichen Pferdes und eilt neben dem König her - und das trotz der schweren Rüstung, die er (Douglas) unter dem Pilgerkleid anhat, und trotz des scharfen Rittes bergauf! Für einen älteren Mann ist dies allein schon eine eindrucksvolle Leistung, die ihre Wirkung auf den König nicht verfehlt haben dürfte - auch wenn der Text darüber nichts Konkretes aussagt.

Als auch dies nichts nützt, bittet er den König um das Todesurteil: lieber tot als in der Verbannung! Und das bringt dann bei dem unbeugsamen König doch die Wende. Douglas darf als Hofmarschall zurückkehren.

Zu Frage 8:

Zunächst erscheint er sehr hart und unbeugsam. Auch ungerecht scheint er zu sein: warum sollen es alle Douglas-Angehörigen büßen, wenn nur einige sich an der Rebellion beteiligt haben? Aber allmählich zeigt der Text dann doch, daß König Jakob auch etwas Menschliches hat: der König erinnert sich sehr gut an die frohe Jugendzeit, er denkt offenbar auch gerne daran zurück (Strophe 13 und 14). Und dann, als er sich am Ende doch von Douglas' Treue erweichen läßt, ist er (König Jakob) auf wahrhaft königliche Weise großzügig: er erlaubt Douglas nicht nur die Rückkehr als Pferdeknecht, sondern er ernennt ihn zum Hofmarschall. Damit gibt der König eindeutig zu, daß er an Archibald Douglas ungerecht gehandelt hat und daß er bereit ist, dieses Unrecht wieder gut zu machen. Nicht nur Douglas ist ein heroischer Mensch, auch der König ist es!

Literatur als Aufklärung - Jakob Michael Reinhold Lenz' Drama "Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung"

Modell einer Unterrichtseinheit für den fortgeschrittenen
Literaturunterricht im Fach Deutsch

Hans-Martin CHEE
Rhodes University

1. VORÜBERLEGUNGEN ZUM KONZEPTIONELLEN RAHMEN

Hinsichtlich einer übergreifenden Konzeption des Deutschunterrichts sollte jede Unterrichtsplanung grundsätzlich die - lediglich heuristisch getrennten - Bereiche

- 1) Umgang mit Texten
- 2) Mündliche und schriftliche Kommunikation
- 3) Reflexion über Sprache

berücksichtigen.

Elementare Aufgabe des Deutschunterrichts im Arbeitsbereich "Umgang mit Texten" ist die Förderung der Fähigkeit zur Interpretation. Interpretation definiert sich dabei in dreifacher Hinsicht, und zwar als textimmanente Analyse, als Bedeutungsanalyse sowie als Analyse der Wirkungsgeschichte.¹ Diese drei Interpretationssätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Textnähe bzw. des Abstraktionsgrades. Während die textimmanente Analyse den Schwerpunkt auf die Beschreibung des konkreten Inhalts und der sprachlichen Gestalt des Primärtextes legt, akzentuiert die Bedeutungsanalyse darüber hinaus die Einsicht in die Bedeutung der im Text gespiegelten Realität für die den Leser selbst betreffende Wirklichkeit. Die Analyse der Wirkungsgeschichte schließlich thematisiert in noch stärkerer Abstraktion vom konkreten Einzeltext dichtungsgeschichtliche Längsschnitte, etwa in Bezug auf Stoff-, Motiv- und Wirkungsgeschichte bzw. Rezeptionsästhetik.

Hierbei sind jedoch zwei grundlegende didaktische und methodische Prämissen hervorzuheben. Zunächst ist zu betonen,

"daß Interpretation im hermeneutischen Prozeß nicht als Abfolge analytisch zu trennender Schritte verstanden werden darf, sondern daß sie stets zusammenwirken müssen und daß

die Bedeutungs- und Wirkungsanalyse stets nur in Verbindung mit der textimmanenten Analyse möglich ist."²

Unter methodischem Gesichtspunkt bedeutet das, daß

"die Stufe der Textbeschreibung und immanenten Analyse die Grundlage für jede weiterführende Auseinandersetzung mit einem Text ist."³

Man kann hier jedoch nur eine heuristische, d.h. erkenntnistheoretische Trennung vornehmen. Hinsichtlich der Primärauseinandersetzung mit deutscher Literatur sollte, gerade bei fremdsprachigen Schülern und Studenten, das Rahmenthema "Literatur und Sprache als Erfahrungsfeld" im Vordergrund stehen.

Was bedeutet in diesem Zusammenhang "Erfahrung"? Der Begriff der Erfahrung hat zwei Aspekte: Zum einen bezeichnet er den Erfahrungshorizont der Schüler, zu dem die Inhalte des Textes einen Bezug erlauben sollen. Zweitens beinhaltet er den Gedanken der methodischen Erfahrung bei der Betrachtung eines Textes, "dessen innere Bezüge durch Verfahrensweisen vorwiegend textimmanenter Analyse erarbeitet werden sollen".⁴

Ein Themenbereich im Rahmen dieses Erfahrungsanspruchs ist der in diesem Zusammenhang vorzustellende Komplex "Literatur als Aufklärung."

Hier sollen die Schüler den "gesellschaftlichen Anspruch von Literatur, Instrument der Aufklärung und Modell, Utopie oder Lehrstück der Veränderung zu sein"⁵ kennenlernen. Damit ist bereits auch eines der übergreifenden Lernziele bei der Erarbeitung von Lenz' Tragikomödie "Der Hofmeister oder Die Vorteile der Privaterziehung" vorweggenommen. Welche weiteren konkreten Lernziele sich mit der Auswahl dieses Dramas verbinden, wird im Anschluß an die didaktische Analyse des Textes zu thematisieren sein.

2. PLANUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT

2.1 Zur literatur- und ideengeschichtlichen Einordnung des "Hofmeister"

Lenz' Tragikomödie "Der Hofmeister", erschienen 1774, gehört in die Reihe der gesellschaftskritischen Dramen des Sturm und Drang. Ideengeschichtlich nimmt diese nach Klingers gleichnamigem Schauspiel bezeichnete Epoche eine Zwischenstellung zwischen Aufklärung und Klassik ein. Höhepunkt dieser Periode ist nach Frenzel "der Zeitraum zwischen Goethes 'Götz' und Schillers 'Kabale und Liebe' (1773-1784)".⁶ Der Sturm und Drang entsteht einerseits als Reaktion auf die verstandesmäßige Haltung der Aufklärung. Seine Vertreter proklamieren die Überwindung der Vernunft Herrschaft zugunsten einer dichterischen Grundhaltung des Gefühls. In politischer Hinsicht ist andererseits der Sturm und Drang als radikale Fortführung der Aufklärung zu betrachten: Die Gedanken einer natürlichen Gesellschaftsordnung, der Überwindung der Ständeschränken und der Freiheit des Individuums nehmen die Ziele der Französischen Revolution vorweg und bereiten durch Entwicklung bürgerlich-humanistischer Ideale die deutsche Klassik vor. Die Hauptform der Dichtung im Sturm und Drang ist das Drama, da dessen Grundzug des Dialektisch-Konflikthaften am ehesten den erzieherischen Zielen dieser bürgerlich-jugendlichen Erneuerungsbewegung entsprach. Das Theater dieser Zeit will, über den künstlerischen Selbstzweck hinaus, "durch soziale Anklage eine Änderung der herrschenden sittlichen und gesellschaftlichen Zustände erstreben".⁷ Die theoretische Grundlage dieses Anspruches sind dramentheoretische Schriften wie Lenz' "Anmerkungen über das Theater" (1774) und Schillers "Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet" (1784), die, in Anlehnung an Lessings "Hamburgische Dramaturgie", die gesellschaftliche Bedeutung des Theaters (Gedanke eines Nationaltheaters) hervorheben:

"Als 'weltliche Kanzel' (Gottsched), als 'Schule der moralischen Welt' (Lessing), als 'moralische Anstalt' (Schiller) von den Aufklärern begriffen, wurde das Theater in wenigen Jahren zum wichtigsten Erziehungs- und Bildungsinstitut."⁸

Die wichtigsten Dramen im Sinne dieser Programmatik sind Goethes "Götz von Berlichingen" (1773), Schillers "Die Räuber" (1781) und "Kabale und Liebe" (1784) sowie Lenz' "Der Hofmeister" (1774) und "Die Soldaten" (1776). Die Gemeinsamkeit dieser Dramen liegt in ihrer 'Bürgerlichkeit'. Im 18. Jahrhundert war mit diesem Begriff nicht in erster Linie eine Klassenbezeichnung verbunden, sondern er beinhaltete vor allem die Absetzung der bürgerlich-privaten Sphäre gegen die öffentliche des Hofes. In dieser Kontrastierung lag ein ausgesprochen gesellschaftskritisches Moment, da mit diesen Sphären moralisch-ethische Wertungen verknüpft waren; so wurde die höfische Sphäre als unmenschlich-kalt, intrigant und dekadent dargestellt. Bürgerlich waren die oben genannten Dramen also deshalb, "weil in ihnen Tugenden wie Humanität, Toleranz, Gerechtigkeit, Mitleidsfähigkeit, Sittlichkeit, Gefühlsreichtum etc., dargestellt wurden (...)".⁹ Gerade dieses sozialkritische Element wird besonders gut in Lenz' "Hofmeister" veranschaulicht, geht es doch hier um die Schwierigkeiten der zeitgenössischen Intelligenz, eine Integration in die existierende Ständegesellschaft zu erreichen. Die Einzigartigkeit und damit auch der besondere Reiz des "Hofmeister" liegt darin, daß Lenz das übergreifende Ziel der Stürmer und Dränger, nämlich Aufklärung, Erziehung und Bildung der Gesellschaft, zum Handlungsgegenstand seines Dramas macht. An dem anschaulichen Problem der Hofmeisterexistenz läßt sich exemplarisch das Zusammenspiel von Geschichte und Literatur verdeutlichen - zudem am Beispiel von Schule und Erziehung, was den Bezug zum Erfahrungsbereich der Schüler ermöglicht.

Damit ist bereits die Eignung dieses Dramas als Gegenstand des Deutschunterrichts thematisiert. Der "Hofmeister" ist eine Alternative zu den an der Schule verbreiteten Klassikern des Sturm und Drang, den Dramen Schillers und Goethes. So etwa bedauert Müller:

"Jakob Michael Reinhold Lenz gehört im Bewußtsein der literarischen Öffentlichkeit nicht zu den anerkannten Klassikern. Selbst für viele, die heute das Fach Deutsch unterrichten, liegt sein Name im toten Winkel der Literaturgeschichte (...)".¹⁰

Mir ist zudem kein Arbeitsbuch für den Deutschunterricht bekannt, das im Bereich des Dramas Lenz' "Hofmeister" als Gegenstand thematisiert. Paradigmatisch für das sozialkritische Drama ist dagegen häufig Büchners "Woyzeck".¹¹ Dabei ist gerade dieses Drama ohne Lenz' Ansätze kaum denkbar:

"Hier (beim "Hofmeister") beginnt die Entwicklung des sozialkritischen Milieudramas in Deutschland, die über Büchner, Grabbe, Wedekind und Sternheim hinführt zu Brecht, der das Stück durch seine entscheidende Bearbeitung (1950) zu neuem Leben erweckte."¹²

In der fachdidaktischen Literatur fehlt eine Darstellung des "Hofmeister" als eigenständiges Unterrichtsmodell. Das Drama wird lediglich im Rahmen eines Werkvergleichs mit der "Hofmeister"-Bearbeitung Brechts untersucht, und zwar unter entsprechenden Schwerpunkten, wie etwa dem eines Vergleichs von Einzelszenen sowie Umstellungen, Zusätzen und Straffungen des Dramas von seiten Brechts.¹³ Die hier geplante Unterrichtseinheit jedoch thematisiert bewußt Lenz' Drama im literarhistorischen Kontext der Aufklärung.

2.2 Didaktische Analyse des "Hofmeister"

Wollte man die wesentlichen Handlungsschwerpunkte dieser Tragikomödie in wenigen Worten zusammenfassen, so ließe sich sagen:

Der als Hofmeister auf einem preußischen Adelssitz tätige bürgerliche Theologiekandidat Läufer verführt die ihm anvertraute Tochter eines Majors, die einen Selbstmordversuch begeht. Verzweiflung und Reue sowie der Entschluß zu enthaltsamem Leben führen ihn bis zur Selbstentmannung, während das kokette Gustchen ihren Verlobten Fritz heiratet, der ihr uneheliches Kind als das seine aufnimmt.

Diese kurze Beschreibung allein birgt bereits einige Ansatzpunkte für didaktische Fragestellungen, die für die konkrete Unterrichtsarbeit relevant sind:

- 1) Was läßt sich über das soziale Verhältnis von Adeligen und Bürgerlichen aus dem Text entnehmen?

- 2) Welche sozialen und ethischen Probleme bzw. Motive machen im Text Handlungsweisen wie Selbstmordversuch und Selbstkastration plausibel?
- 3) Wie lassen sich solche Handlungsweisen mit dem Begriff "Komödie", als die Lenz sein Stück bezeichnet, vereinbaren?

Zieht man zudem eine Betrachtung des vollständigen Titels heran - "Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung" - so deutet der Untertitel bereits an, daß es nicht nur um eine zentrale Figur in einem bestimmten Handlungszusammenhang geht, sondern auch um eine damit verbundene gesellschaftliche Funktion, nämlich um Fragen der Erziehung. Zusätzliche Fragestellungen schließen sich an:

- 1) Was ist ein Hofmeister, und wie läßt sich seine gesellschaftliche Position und Funktion im 18. Jahrhundert beschreiben?
- 2) Worin bestehen die "Vorteile" der Privaterziehung angesichts des skizzierten Handlungsverlaufs? Welche Funktion hat der offensichtlich ironisch gemeinte Titel?

Diese wenigen aufgrund knappster Informationen zum Primärtext entwickelten Fragestellungen deuten meiner Ansicht nach bereits auf die Notwendigkeit wie vor allem auch Fruchtbarkeit einer konsequenten Fragehaltung hin. Diese Fragehaltung gilt es gerade auch bei den Schülern anzuregen und zu entwickeln. Einen solchen Prozeß zu initiieren, verspricht vor allem dann Erfolg, wenn thematische Aspekte akzentuiert werden, die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen bzw. einen Bezug zu diesem erlauben. Erst dadurch wird die Historizität und Andersartigkeit bestimmter Problembereiche (wie z.B. Gesellschaft und Erziehung) anschaulich und regt die Schüler an, nach Ursachen und Hintergründen dieser Entwicklungen zu fragen und damit auch entsprechende literarische Zeugnisse in diesem Zusammenhang zu sehen. Es erscheint mir daher gerechtfertigt, auf die Frage des Schülerbezugs gesondert einzugehen (vgl. Kap. 2.3).

"Der Hofmeister" ist in Anlehnung an die dramentheoretische Terminologie Wölfflins und Klotz¹⁴ als "offenes Drama" zu

bezeichnen. Dieser Dramentypus läßt sich, grob vereinfacht, durch seinen Verzicht auf die Einheiten von Ort, Zeit und Handlung kennzeichnen, die ihrerseits beim geschlossenen Drama vorherrschen:

"Der Einheit von Handlung, Raum und Zeit dort (d.h. beim geschlossenen Drama) steht hier (d.h. beim offenen Drama) eine Vielfalt von Handlung, Raum und Zeit gegenüber."¹⁵

Das offene Drama zeigt seine Vielheit und Dispersion auch in den übrigen Elementen des dramatischen Kunstwerks, nämlich hinsichtlich seiner Sprache, Personen und seiner Komposition. Von allen diesen Konstituenten ist der Charakter des Offenen, Sprunghaften, Divergierenden im offenen Drama besonders deutlich am Aufbau der Handlung zu veranschaulichen. Mehrere Handlungsstränge werden parallel und gleichberechtigt entwickelt:

"Im Extremfall besteht die Handlung aus einer Abfolge von völlig selbständigen räumlich und zeitlich voneinander getrennten Einzelbegebenheiten (Stationentechnik)."¹⁶

Im Falle des "Hofmeister" zeigt sich die Stationentechnik der offenen Form an einer Aufeinanderfolge von 35 kurzen Szenen, wobei fast jedesmal der Schauplatz wechselt.¹⁷ Der Handlungsverlauf des Dramas offenbart zwei getrennte Komplexe, was auch immer wieder durch den Ortswechsel signalisiert wird. Es sind dies die Komplexe "Hofmeister Läufer" und "Studentenleben in Leipzig - Fritz und Pätus". Innerhalb des ersten Komplexes, der in Preußen spielt, wechselt Lenz häufig Szenen, die in Insterburg, Heidelbrunn oder Königsberg spielen. Im zweiten Komplex wechselt der Schauplatz zwischen Halle und Leipzig. Hinsichtlich der Zeitstruktur ist festzuhalten, daß sich das Geschehen über einen Zeitraum von drei Jahren erstreckt, wobei zwischen den Handlungen im ersten und zweiten Akt zwei Jahre liegen und zwischen den beiden folgenden Akten ein Zeitsprung von einem Jahr besteht.

Sinn dieser Erörterungen zur Struktur und Form des Dramas ist es jedoch nicht, formale Kriterien bei der Erarbeitung des Dramas in den Vordergrund zu stellen. Mittelpunkt der Auseinandersetzung sind Charaktere und Handlung bzw. die an ihnen

aufzeigbaren Problembereiche (vgl. im einzelnen Kap. 2.3). Gerade die Disparatheit und der fragmentarische Ausschnittcharakter der vielen Einzelszenen und -situationen erlauben es, methodisch und didaktisch variabel zu operieren, was das Vorgehen nach der vorgegebenen Szenenfolge anbetrifft. Schöne hebt am "Hofmeister" die

"Fülle der Szenenbildungen, der Wechselbeziehungen, Gesprächssituationen, der Vielzahl aufgezeigter Verhaltensmöglichkeiten, der drastisch-satirischen Kraft einer kraß naturalistischen Wirklichkeitsdarstellung"¹⁸

hervor. Bei der Textarbeit können so die Schüler angeregt werden, thematisch, situativ, motivisch oder personal verklammerte Szenen¹⁹ selbst zusammenzustellen oder zu diskutieren. Eine Thematisierung des rein formgeschichtlichen Modells von Klotz soll dann zum Abschluß der Unterrichtseinheit erfolgen, um den Schülern einen Überblick über grundlegende dramatische Gestaltungsmöglichkeiten zu geben. Angesichts der Komplexität des Klotzschen Modells muß es dabei jedoch bei einer zwei- bis dreistündigen Einführung anhand exemplarischer Textauszüge bleiben.

2.3 Thematischer und motivischer Schülerbezug

Eine eminent wichtige Frage bei der Planung einer Unterrichtseinheit, d.h. hier im engeren Sinne bei der Auswahl eines literarischen Textes, ist die der Berücksichtigung des Erfahrungshorizontes der Schüler bzw. der altersadäquaten Problemstellung. Dieser Aspekt ist oben bereits kurz angesprochen worden. Mir scheint es wichtig, für die Unterrichtsarbeit Texte heranzuziehen mit "faßbaren Problemstellungen, die Erfahrungen jugendlicher Leser gezielt erweitern".²⁰ Die Relevanz dieser Frage spiegelt sich etwa auch in den fünf strukturierenden Fragen, die Wolfgang Klafki als Grundlage einer didaktischen Analyse entwickelt hat. Eine dieser Fragen lautet:

"Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder einer Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen - darin haben?"²¹

Auch Karl Stocker, der in seinem Buch "Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht" einen lernzielorientierten Dramenunterricht problematisiert, fordert:

"Man soll fragen nach einer Kongruenz zwischen der Problematik des Textes und dem Problembewußtsein, dem Vorstellungsbereich des Schülers, nach Sinn und Absicht, einen bestimmten Text zu lesen oder zu behandeln, nach der überschulischen Motivation, (...)."22

Trotz des historischen Abstandes einer von der Aufklärung geprägten Epoche und der im wesentlichen auf das 18. Jahrhundert beschränkten Problematik des Hofmeistertums bzw. der Privaterziehung gibt es eine Reihe von Themen und Fragestellungen, in denen die Schüler ihre eigene Wirklichkeit wiedererkennen können. Einige Bezugspunkte, die man sich, ausgehend von den eben erörterten didaktischen Fragen, vergewärtigen sollte, seien im folgenden kurz dargestellt:

- 1) Das Problem des Konflikts zwischen individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Bedingungen und Normvorstellungen

Dieser Konflikt ergibt sich im "Hofmeister" aus der historisch zu berücksichtigenden Abhängigkeit eines Hofmeisters vom Adel: "Man muß klar sehen, daß hier bürgerliche Intelligenz und Adel als 'Arbeitgeber' unmittelbar aufeinandertreffen."23

Der bürgerliche Intellektuelle, Läufer, sieht sich gezwungen - das verdeutlicht gleich die Eingangsszene -, sich bei einem Adeligen als Hofmeister zu verdingen. Die geringe Zahl an Pfarrstellen und die daraus resultierende Arbeitslosigkeit hindern ihn an der Verwirklichung seiner beruflichen Vorstellungen. Stattdessen gerät er in eine Situation, unter der damals viele Hofmeister zu leiden hatten:

"Nicht selten fühlten die Hofmeister ihre Situation als studierte Domestiken; die Herren ließen die Macht durchaus spüren und stellten immer neu den Abstand zur Macht des Geistes her, damit die eigene gesellschaftliche Position und das Selbstbewußtsein stabilisierend. Als Intellektuelle eher

wurzellos, fanden die Hofmeister keine durch Recht und Herkommen gesicherte Existenz (...). Sie mußten in der Familie, in der sie oft zwischen Eltern und Kindern, Herren und Knechten, den Eltern selbst standen, lavieren und, trotz ihrer eigenen Jugend, diplomatisches Geschick zu erwerben trachten."24

Die Wurzellosigkeit seiner Existenz als Intellektueller, das Verhalten seines Vaters, eines obrigkeitsergebenen Pastors, der seine Pfarrstelle dadurch erhalten hat, daß er die Witwe seines Vorgängers geheiratet hat, und der die Situation seines Sohnes mit den Worten kommentiert:

"Gütiger Gott! es ist in der Welt nicht anders; (...) wir müssen den göttlichen Ruf erst abwarten und ein Patron ist sehr oft das Mittel zu unserer Beförderung" (II, 1, S.19)²⁵

lassen Läufer zum devoten Duckmäuser werden, der sich melancholisch in sein Schicksal als sklavisch gehaltener Bediensteter der Familie des Majors fügt.

Die Schüler kennen aus eigener Erfahrung das Problem der Anpassung und des Sicharrangierens in einer kommerzialisierten und von uneingeschränktem Leistungswettbewerb geprägten Welt. Zudem können sie Verständnis für die desillusionierte Haltung Läufers aufbringen, dem es nicht gelingt, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, da auch sie sich mit der Frage beruflicher Zukunft beschäftigen und sich in einer Situation befinden, in der sie sich mit unterschiedlichen Rollenanforderungen, mit gesellschaftlichen Normen, mit Konventionen und Autoritäten auseinandersetzen müssen.

Somit erlaubt die Diskussion der Situation Läufers den Schülern die kritische Reflexion eigener Erfahrungen und Verhaltensweisen. Ausgehend von diesem Erfahrungsfeld ist auch das weitere Schicksal Läufers für die Schüler nachvollziehbar: Seine Flucht in das verbotene Verhältnis mit der Majorstochter Gustchen, bei der er vergeblich echte Zuneigung sucht, Verzweiflung und Reue über diese Beziehung, die nicht ohne Folgen bleibt und Gustchens Glück zu zerstören droht, die Selbstverstümmelung in Anspielung auf Abälard, der als Lehrer die ihm anvertraute Heloise verführte, bis hin zur Heirat mit der einfältigen Dorfschönheit Lise, durch die Lenz

ironisch eine Scheinlösung von Läubfers Problemen konstruiert und damit seine Gesellschaftskritik offenbart. So urteilt auch Oehlenschläger:

"Es ist diese ironische Differenz, die der Komödie von ihrem Schluß her die spezifische 'Durchsichtigkeit' hin auf Grundzüge von Wirklichkeit mitteilt (...)." ²⁶

2) Erfahrungsfeld Schule und Erziehung

Der Untertitel des Dramas verdeutlicht, das es Lenz nicht nur um das persönliche Schicksal des Hofmeisters Läufer geht, sondern auch allgemein um Fragen der Erziehung. Gerade auch in diesem Bereich bietet der "Hofmeister" Anknüpfungspunkte an ein den Schülern vertrautes Erfahrungsfeld. Leistungsdruck, Lerninhalte, Konflikte mit Lehrern, Notengebung, Schulfrust und -angst sind Themen, die Schüler kritisch reflektieren lernen sollten.

Die zweite Szene des Dramas exponiert im Diskurs zwischen dem Geheimen Rat und seinem Bruder, der einen Privatlehrer für seinen Sohn einstellen will, eine für das Erziehungswesen im 18. Jahrhundert zentrale Frage: "Die allgemeine Problematik von Hofmeistertum und öffentlicher Schule wird an Läubfers individuellem Schicksal verhandelt."²⁷ Natürlich gehört das Problem der Privaterziehung weniger zur Wirklichkeit der Schüler. Gerade aber die aufklärerischen Gedanken des Geheimen Rats in seinem Plädoyer für die öffentlichen Schulen nehmen ein Großteil dessen vorweg, was heute unter Erziehungszielen verstanden wird, nämlich die Bildung einer freien und mündigen Persönlichkeit:

"Ohne Freiheit geht das Leben bergab rückwärts." (S.17f.)

Als Hofmeister habe Läufer "den Vorrechten eines Menschen entsagt, der nach seinen Grundsätzen muß leben können, sonst bleibt er kein Mensch." (S.18)

"Würde der Edelmann nicht von euch in der Grille bestärkt, einen kleinen Hof anzulegen, wo er als Monarch oben auf dem Thron sitzt, und ihm Hofmeister und Mamsell und ein ganzer Wisch von Tagdieben huldigen, so würd' er seine Jungen in die öffentliche Schule tun müssen." (S.20)

"Die feinen Sitten hol' der Teufel! Man kann den Jungen Tanzmeister auf der Stube halten, und ihn in artige Gesellschaften führen, aber er muß durchaus nicht aus der Sphäre seiner Schulkameraden herausgehoben und in der Meinung gestärkt werden, er sei eine bessere Kreatur als andere." (S.21)

Diese kleine Auswahl von Zitaten verdeutlicht zudem den schulischen Gegenwartsbezug hinsichtlich des sozialen Lernens. Am "Hofmeister" können die Schüler erkennen, daß das ihnen einsichtige Ziel von Verantwortungsbewußtsein und gegenseitiger Anerkennung im 18. Jahrhundert nur durch Überwindung ständischer Schranken zwischen Adel und Bürgertum zu verwirklichen war.

Die Problematik von privater Hofmeistererziehung und öffentlicher Schule veranschaulicht somit den Schülern den ihnen heute fremd vorkommenden gesellschaftlichen Konflikt Adel-Bürgertum. Das Plädoyer des Geheimen Rats sowie die bedingungslose Freundschaft zwischen Pätus und Fritz, die beide auf eine öffentliche Schule gegangen sind, macht die Lenzsche Intention deutlich:

"Es soll deutlich werden, daß die öffentliche Schule die Verantwortung füreinander fördert."²⁸

3) Vorstellungen von Beziehungen in Familie, Ehe und Liebe

Auch zu diesem die Schüler interessierenden Bereich finden sich im "Hofmeister" zahlreiche Anhaltspunkte, die sowohl individuelle als auch soziale Aspekte der Beziehungsproblematik berühren (z.B. Läufer - Gustchen; Pätus - Jungfer Rehaar; Seiffenblase - Jungfer Rehaar; Major - Gustchen; Major - Leopold; Major - Majorin; Majorin - Graf Wermuth).

Im übrigen bieten sich hier zahlreiche reizvolle Vergleichsmöglichkeiten zu Schillers "Kabale und Liebe".

2.4 Methodische Überlegungen

Begreift man nach Klafki Methodik als "jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit den pädagogischen

Verfahrensweisen beschäftigt",²⁹ also mit der Frage nach dem "Wie" bei der Vermittlung des Bildungsinhaltes, so ist ein wichtiger Bereich bereits angesprochen worden: Das motivierende Anknüpfen an Lebenserfahrungen und Interessen der Schüler.

Dies macht deutlich, daß didaktische Fragen immer auch die methodischen Erwägungen beeinflussen. Bei der Behandlung von Lenz' Drama spielt besonders die historische Distanz der Hofmeisterproblematik in dieser Hinsicht eine Rolle. Generell betont Müller-Michaels:

"Die Applikation des Textes und seiner Intentionen auf die eigene gegenwärtige Situation gelingt nur dem, der die historische Distanz zuvor als solche begriffen und anerkannt hat."³⁰

Die Bewußtwerdung historischer Distanz im Sinne Müller-Michaels' erfordert hier Kenntnisse über die Situation des Erziehungswesens im 18. Jahrhundert bzw. über die damit verbundene Entwicklung des Hofmeistertums. Wie können diese Informationen dem Schüler vermittelt werden?

Hier bieten sich Referate durch Schüler, Lehrervorträge oder die gemeinsame Erarbeitung von Sekundärtexten an. Angesichts der Möglichkeit, Methoden der Sachtextanalyse zu reaktivieren bzw. einzuüben, habe ich die letztere Form gewählt. Anknüpfend daran ist zu überlegen, wann, in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung Sekundärtexte einzusetzen sind, d.h. welche Bedeutung sie für Verständnis, Interpretation und Bewertung des Primärtextes haben. So ist es etwa möglich, in aufeinanderfolgenden Phasen die Vermittlung von Hintergrundinformationen, Lektüre des gesamten Primärtextes, Analyse von inhaltlichen Schwerpunkten und Gesamtauswertung zu thematisieren. Dies erscheint mir aus zwei Gründen hier nicht sinnvoll: Erstens bewirkt diese Vorgehensweise, daß bei der Lektüre entstehende spontane Beurteilungen oder Diskussionsinteressen der Schüler auf eine spätere Beurteilungsphase verschoben werden; dadurch gehen unter Umständen entstandene Fragestellungen verloren, die vielleicht erst zur genauen Arbeit am Text führen. Zweitens ist die auf längere Zeiträume

ausgedehnte Lernschrittfolge "Erschließen - Verstehen - Beurteilen" methodisch einseitig und ermüdend. Zudem betont Erika Essen:

"Es muß dem Schüler begreiflich gemacht werden, daß die geistige Bewältigung eines Stoffes (...) sogleich bei der ersten Begegnung einzusetzen hat."³¹

Daher soll bei der Erarbeitung des "Hofmeister" ein möglichst enger Wechselbezug von Erschließen, Verstehen und Beurteilen angestrebt werden. Die sukzessive inhaltliche Erarbeitung soll durch das Führen einer Handlungsübersicht nach Akt und Szene, Ort, Personen und Handlung gesichert werden.* Diese Form der schriftlichen Textreproduktion erfordert und fördert die genaue Lektüre, erleichtert bei der Diskussion von Schwerpunkten den Zugriff auf relevante Szenen (z.B. bestimmte Motive oder Personenkonstellationen) und ermöglicht es den weniger gesprächsfreudigen Schülern, sich zumindest im Bereich der Handlungsrekonstruktion mit Beiträgen einzubringen. Eine zusätzliche Spalte "Bemerkungen" dient dazu, bei der Lektüre entstehende Unklarheiten oder auch Diskussionsanregungen zu notieren.

Parallel dazu gilt es sozialhistorische Zusatztexte verschiedener Gattung (Sachtext, Satire, Autobiographie) einzubeziehen, die zum Verständnis und zur Beurteilung der jeweils vorbereiteten Szenen beitragen, notwendig sind oder einen Transfer zu Motiven in anderen Literaturbeispielen (z.B. Schillers "Kabale und Liebe") ermöglichen. Dazu ein konkretes Beispiel für die Methodik der Erarbeitung solcher Einzelfragen: Die Situation Läuffers zu Beginn der Handlung kann nach Lektüre des Textes zum Erziehungswesen im 18. Jahrhundert* als exemplarisch nachvollzogen werden. Die zeitgenössische Praxis der Hofmeistereinstellung (Satire von Rabener)* schärft zudem bei den Schülern die kritische Reflexion des Einstellungsgesprächs zwischen der Majorin und Läuffer. Vertiefend kann später der erreichte Kenntnisstand der Schüler zu dieser Problematik für einen Vergleich mit der Beschreibung des Einstellungsgesprächs in Jung-Stillings Autobiographie* eingesetzt werden. Die in solcher Weise zu

problematisierenden Einzelfragen fügen sich dabei in folgende übergreifenden Themenschwerpunkte, die in den verschiedenen Szenen immer wieder in neuen Zusammenhängen erkennbar werden und aufgegriffen werden können, wobei eine Diskussion dramentheoretisch-formaler Elemente der Endphase der Unterrichtseinheit vorbehalten bleiben sollte:

- 1) Die Situation Läubfers in der Gesellschaft
- 2) Das Problem der Hofmeistererziehung
- 3) Die Ideale der Aufklärung
- 4) Der weltanschauliche Gegensatz in der Auseinandersetzung zwischen Adel und Bürgertum
- 5) Die Bedeutung von Moral und Religion
- 6) Stoffgeschichtliche und motivgeschichtliche Bezüge der Hofmeisterproblematik
- 7) Kennzeichen und Funktion der offenen Dramenform (Aspekte des Verhältnisses von Form und Inhalt)

Das auf diese Weise entstehende Prinzip des ständigen Wechselbezuges von Einzelfragen und übergreifenden Zusammenhängen läßt sich mit dem methodischen Weg des hermeneutischen Zirkels bei der Textanalyse vergleichen, den Klafki treffend und prägnant definiert:

"Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagezusammenhänge ausgelegt; (...) Dieser wechselseitige Erläuterungsvorgang zwischen Einzelelementen und größeren Zusammenhängen (...) ist mit dem Begriff des 'hermeneutischen Zirkels' gemeint."³²

Diesem Prinzip trägt wiederum Spinner Rechnung, der für den zentralen Bereich des Interpretationsgesprächs den methodischen Wechsel zwischen "Reduktion" und "Entfaltung" fordert. Dabei gehören etwa Vermutungen über Hintergründe und Folgen des Geschehens und Übertragungen auf die eigene Erlebniswelt zu den entfaltenden Interpretationsakten, dagegen Zusammenfassungen, Zusammenordnungen verwandter Textsaussagen u.ä. zu den reduzierenden Interpretationsakten.³³

Schließlich orientiert sich auch die Aufgabenstellung der abschließenden Klausur* an diesen Überlegungen. Gefordert wird die Zusammenfassung eines Sachtextes, der wesentliche Aspekte

der Unterrichtsgespräche beinhaltet. Die Ergebnisse sind dann in Beziehung zu Lenz' Drama zu setzen, wobei die Schüler ihre Kenntnis des Dramas zu einer textbezogenen, begründeten Erörterung der Teilaufgaben nutzbar machen sollen.

2.5 Lernziele

Aus den dargestellten didaktischen und methodischen Erwägungen heraus ergeben sich die im folgenden angeführten schwerpunktmäßigen Lernziele der Unterrichtseinheit. Hinsichtlich der Differenzierung von Lernzielen zu den einzelnen Arbeitsschritten bzw. Unterrichtsstunden sei auf die Übersicht zum Gesamtverlauf verwiesen.

Die Schüler sollen

- die Bedeutung des gesellschaftlichen Anspruchs in Lenz' "Hofmeister" als Instrument der Aufklärung kennenlernen
- befähigt werden, den historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang (Emanzipation des Bürgertums, Hofmeistertum) in die Lektüre miteinzubeziehen und das Drama als Zeitdokument zu lesen
- das Drama in allen drei Interpretationsmethoden untersuchen lernen: Als textimmanente Analyse (z.B. Handlungsstruktur und Sprache im "Hofmeister"), als Bedeutungsanalyse (z.B. Läubfers Situation: Historische Distanz und Gegenwartsbezug) wie als Wirkungsanalyse (z.B. Konflikt Adel-Bürgertum, Milieuschilderung, offene Dramenform, Gesellschaftskritik)
- Läubfers Problem der Identitätsfindung als menschliches Grundproblem, das heute unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen existiert, erkennen und beschreiben
- lernen, daß heutige Vorstellungen von Erziehung und Bildung entscheidend von der Bewegung der Aufklärung und der von ihr geprägten Literatur beeinflusst worden sind (z.B. die Werte Freiheit, Gleichheit, Selbstbestimmung, Toleranz, Verantwortung, Solidarität, Nächstenliebe)
- erkennen, daß der zentrale Konflikt zwischen Adel und Bürgertum bei Lenz wie auch im Drama des 18. Jahrhunderts auf die Bewegung der Aufklärung zurückgeführt werden kann

- lernen, daß die Kritik des sich emanzipierenden Bürgertums am Adel stark von moralisch-ethischen Argumenten getragen war
- an Lenz' Drama gattungstheoretische Merkmale der offenen Dramenform kennenlernen und den Zusammenhang mit inhaltlichen Aspekten des "Hofmeister" herstellen und begründen
- methodische Erfahrungen im Umgang mit Literatur gewinnen, dergestalt daß sie, ausgehend vom eigenen Erfahrungshorizont, Fragestellungen und Thesen zur Textanalyse entwickeln und das Planen von Arbeitsschritten erlernen.

3. Was leistet der "Hofmeister" für den Deutschunterricht in Südafrika?

Die folgenden Überlegungen sind aus ersten Erfahrungen mit südafrikanischen Deutschstudenten sowie aus Gesprächen mit (Deutsch)lehrern an südafrikanischen Schulen heraus entstanden. Zu betonen ist der subjektive Charakter meiner Erwägungen, da ich nach etwas mehr als einem halben Jahr in Südafrika naturgemäß kaum mehr als allgemeine Eindrücke gewinnen konnte.

Dabei läßt sich insgesamt beobachten, daß Studenten/Schüler tendenziell

- mehr die Meinung des Lehrers zu ergründen als die eigene zu begründen suchen
- häufig mehr reproduzieren als eigene Gedanken entwickeln
- eher Interpretationen lernen als das Interpretieren zu lernen versuchen
- zu wenig fragen, selbst wenn ihnen etwas unklar ist
- Schwierigkeiten haben, Kritik zu äußern, offenbar in dem Glauben, das stehe ihnen nicht zu
- die Artikulation subjektiver Leseindrücke als vermeintlich unsachlich vermeiden, dagegen früh zu allgemeinen Gesamtwertungen neigen
- kaum Diskussionsschwerpunkte oder -ansätze vorzuschlagen in der Lage sind; offenbar davon ausgehend, dies sei ausschließlich Sache des Lehrers

- generell eher rezipieren als argumentieren oder diskutieren
- den eigenen Erfahrungsbereich im Zusammenhang mit Literatur auszuklammern versuchen
- ihr Rollenverhalten kaum reflektieren
- die behandelte Literatur als kanonisiertes Bildungsgut betrachten, über dessen ästhetischen Stellenwert der Lehrer Auskunft gibt, statt Literatur auch als Dokument zu sehen, welches historische Distanz zur eigenen Erfahrungswelt veranschaulicht und verdeutlicht
- davon ausgehen, daß es immer eine objektiv richtige Interpretation von literarischen Texten gibt, die es herauszufinden gilt
- Probleme wie z.B. Leistungsdruck, Schulfrust, Auswahl von Lerninhalten, Unterrichtsmethoden kaum kritisch reflektieren, sondern diese, mehr oder weniger passiv, als 'schicksalhaft' hinnehmen
- zu autoritätsgläubig sind (der Lehrer weiß immer die richtigen Antworten, seine Meinung ist immer die maßgebende)

Lenz' "Hofmeister" ermöglicht es, abgesehen von den inhaltlichen Lernzielen hinsichtlich thematischer Schwerpunkte des Dramas im 18. Jahrhundert, eine stärker schülerbezogene und selbstständigere Auseinandersetzung mit Literatur zu fördern. Sowohl Haupt- als auch Nebenhandlung des "Hofmeister" lassen sich leichter als andere thematisch vergleichbare Dramen (z.B. Lessings "Emilia Galotti" oder Schillers "Kabale und Liebe") in Bezug zum Erfahrungshorizont der Schüler und Studenten setzen; dies ermuntert sie zu aktiverer Beteiligung bei der Diskussion des Textes. Dies wiederum läßt sich nutzbar machen für eine spontanere, kritischere, differenziertere und damit eigenständigere Auseinandersetzung mit Literatur, welche besonders der Förderung der Fähigkeit zur Interpretation zugute kommt.

ANMERKUNGEN

- * Interessierte Kollegen können Materialien zu diesen Aspekten bei dem Verfasser, Dept. of German, Universität Rhodes, anfordern.
- 1 Kursstrukturpläne für die gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I, Deutsch, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden 1984, im folgenden abgekürzt KSP, S. 4f.
 - 2 ebda., S. 5.
 - 3 ebda., S. 6.
 - 4 ebda., S. 15.
 - 5 ebda., S. 27.
 - 6 Frenzel, H.A. und E., Daten deutscher Dichtung, Bd. 1, 19. Aufl., München 1981, S. 200.
 - 7 Wilpert, Gero von, Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart 1979, s.v. "Sturm und Drang", S. 799.
 - 8 Beutin, W., K. Ehlert u.a., Deutsche Literaturgeschichte, Stuttgart 1979, S. 120f.
 - 9 ebda., S. 123.
 - 10 Müller, Udo, Stundenblätter Lenz/Brecht: Der Hofmeister - Lenz/Kipphardt: Die Soldaten, Stuttgart 1981, S. 7.
 - 11 So z.B. in: Wort und Sinn Literatur - Struktur und Geschichte. Arbeitsbuch Deutsch, Sekundarstufe II, hrsg. von H. König u.a., Paderborn 1980, S. 249-63 - Unzutreffend in diesem Zusammenhang die Behauptung Goettes, "Woyzeck" sei "das erste Drama, in dem soziale Fragen behandelt werden". (In: Kritisches Lesebuch. Texte und Materialien für den Deutschunterricht, hrsg. von E. Goette u.a., Rinteln 1981, S. 365).
 - 12 Kluge, Manfred und Rudolf Radler (Hg.), Hauptwerke der deutschen Literatur, München 1974, S. 130. Vgl. dazu auch Mattenklott: "Die Mannigfaltigkeit der Varianten des Milieus diktiert das kompositorische Prinzip (...)." (Gert Mattenklott, Melancholie in der Dramatik des Sturm und Drang, Königstein 1985, S. 150).
 - 13 Vgl. Müller, Stundenblätter, a.a.O. sowie Haffner, Herbert, Lenz: Der Hofmeister - Die Soldaten: Mit Brechts "Hofmeister"-Bearbeitung und Materialien, München 1979 (Analysen zur deutschen Sprache und Literatur)
 - 14 Klotz, Volker, Geschlossene und offene Form in Drama, 10. Aufl., München 1980 - Wölfflin, H., Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, 11. Aufl., Basel/Stuttgart 1956.
 - 15 Klotz, Geschlossene und offene Form, a.a.O., S. 219.

- 16 Geiger, Heinz und Haarmann Hermann, Aspekte des Dramas, 2. Aufl., Opladen 1982, S. 92.
- 17 Vgl. dazu Hinderer, Walter: Lenz. Der Hofmeister, in: Die deutsche Komödie, hrsg. von Walter Hinck, Düsseldorf 1977, S. 66-88, hier S. 80.
- 18 Schöne, Albrecht, Säkularisation als sprachbildende Kraft. Studien zur Dichtung deutscher Pfarrersöhne, Göttingen 1958, S. 79.
- 19 Vgl. Klotz' Begriffe der "komplementären Stränge", der "metaphorischen Verklammerung" und des "zentralen Ich", a.a.O., S. 99-113.
- 20 KSP., S. 15.
- 21 Zit. n. Meyer, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Frankfurt 1986, S. 117.
- 22 Stocker, Karl, Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht, Donauwörth 1972, S. 30.
- 23 Haffner, Lenz. Der Hofmeister, a.a.O., S. 19.
- 24 Fertig, Ludwig, Die Hofmeister, zit. n. Voit, Friedrich (Hg.), Lenz. Der Hofmeister. Erläuterungen und Dokumente, Stuttgart 1986, S. 67.
- 25 Seitenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe des "Hofmeister", Stuttgart 1982, S. 67.
- 26 Oehlenschläger, Eckart, Jakob Michael Reinhold Lenz, in: Deutsche Dichter des 18. Jahrhunderts, hrsg. von Benno von Wiese, Berlin 1977, S. 771.
- 27 Haffner, Lenz. Der Hofmeister, a.a.O., S. 20.
- 28 Haffner, Lenz. Der Hofmeister, a.a.O., S. 26.
- 29 Klafki, Wolfgang u.a. (Hg.), Funkkolleg Erziehungswissenschaften, Bd. 2, Frankfurt 1970, S. 129.
- 30 Müller-Michaels, Harro, Drama. Basisartikel, in: Praxis Deutsch, 31 (1978), S. 13-18, hier S. 14.
- 31 Essen, Erika, Methodik des Deutschunterrichts, 3. Aufl., Heidelberg 1962, S. 285.
- 32 Klafki, Wolfgang u.a. (Hg.), Funkkolleg Erziehungswissenschaften, Bd. 1, Frankfurt 1975, S. 150.
- 33 Spinner, Kaspar, Interpretieren im Deutschunterricht, in: Praxis Deutsch, 81 (1987), S. 17-23, hier S. 19.

Übersicht über den Gesamtverlauf der Unterrichtseinheit

Abkürzungen: UG = Unterrichtsgespräch, STA = Stillarbeit, PA = Partnerarbeit, TB = Tafelbild, LV = Lehrervortrag, TA = Textarbeit (beschreibend, gliedernd, isotopisch, zusammenfassend), GA = Gruppenarbeit, M = Materialblatt im Anhang, HA = Hausaufgabe, UE = Unterrichtseinheit

Stunde	Thema/Verlauf	Lernziele Die Schüler sollen	Unterrichtsmeth.
1.	1) Einführung in das Thema der UE 2) Zum sozialhistorischen Hintergrund des "Hofmeister" - Städt. Erziehungswesen im 18. Jh. - Lage der Studenten* 3) Methoden der Sachtextanalyse HA: schr. Gliederung des Textes*	- Einsicht in die berufliche Situation junger Menschen im Jahrhundert gewinnen - Überblick über die damalige Entwicklung des Schulwesens erhalten - Funktion und Status eines Hofmeisters beschreiben - einen Sachtext systematisch analysieren	LV TA (gliedernd) UG, TB
2.	1) Besprechung HA 2) Satire von Rabener: Zur Hofmeistererziehung (1765)* HA: a) schr. Zus.fs. der Satire von Rabener b) Unterstreichen satirischer Sprachmittel c) Protokoll	- die Behandlung eines Hofmeisters als Domestik und Sklave erkennen - die übertriebenen Leistungsanforderungen an einen Hofmeister kennenlernen - Rabeners satirische Kritik herausarbeiten	TA UG
3.	1) Bespr. HA/Protokoll/Ausgabe der Lektüre 2) Lesen Szene I.1 und I.2: Situation Läubfers/Verhältnis Major-Geheimer Rat/Ständische Zugehörigkeit der Personen HA: Erstellen einer Handlungsübersicht zum 1. Akt	- die ständische Vielfalt der Personen beschreiben - die berufliche Situation Läubfers erkennen und bewerten - die weltanschaulichen Gegensätze zwischen Major und Geheimem Rat beurteilen	TA (beschreibend) UG
4.	1) Besprechung HA/Protokoll 2) Diskussion zur Charakterisierung	- Läubfers Beziehung zur Familie des Majors beschreiben	TA UG

terisierung Läubfers im 1. Akt
3) Funktion des Einstellungsgesprächs
HA: schr. Handlungsübersicht 2. Akt

- Läubfers Hilflosigkeit und seine Unfähigkeit, eigene Interessen zu vertreten, erkennen
- Überblick über die Personenkonstellation im 1. Akt bekommen

5.	1) Bespr. HA/Protokoll 2) Gegenüberstellung der Handlungsstränge Läubfer-Gustchen / Fritz - Pätus 3) Vergleich der Positionen des Geh. Rats und Pastor Läubfers zur Hofmeistererziehung in II.1 HA: Schr. Handlungsübersicht 3. Akt	- die gegensätzlichen Positionen zur Hofmeistererziehung in II.1 beschreiben - den Geh. Rat als Vertreter aufklärerischer Ideale erkennen - Bezüge zu vorangegangenen Szenen herstellen	STA TA (isotopisch) TB
6.	1) Bespr. HA/Protokoll 2) Charakterisierung des Grafen Wermuth anhand II.6 3) Analyse der verdeckten Handlung zwischen III.1 und III.4 HA: 1) schr. Handlungsübersicht 4. Akt 2) Tabellarische Auflistung von Informationen zur Lage des Dorfschullehrers Wenzeslaus in III.2 und III.4	- Textmerkmale finden, die Graf Wermuth als Karikatur eines dekadenten Adligen kennzeichnen - den Geh. Rat als positives Gegenbild eines Adligen ausmachen - anhand ihrer Handlungsübersicht Fragen zur verdeckten Handlung zwischen III.1 und III.4 entwickeln und	TA UG
7.	1) Besprechung Protokoll 2) Bürgerliches Ethos des Geh. Rats (I.6) 3) Charakterisierung Fritz von Berg/seine Einstellung zu Gustchen sowie zu Pätus' Verführung der Jungfer Rehaar (I.5;I.6;II.3;II.7) 4) Situation des Dorfschullehrers Wenzeslaus (III.2;III.4) anhand der HA. HA: schr. Handlungsübersicht 5. Akt	- die Wertvorstellungen des Geh. Rats als bürgerlich erkennen und beschreiben - Fritz' und Pätus' unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen zu Liebe und Ehe herausarbeiten - die Darstellung des Dorfschullehrers Wenzeslaus in Beziehung zum diesbezüglichen sozialhistorischen Hintergrund setzen	TA UG GA TB

- | | | | |
|-----|--|---|---|
| 8. | 1) Besprechung Protokoll
2) Zusammenfassung Handlungsverlauf 4. Akt
3) Erarbeitung Szene IV.6 hinsichtlich des moralischen Kontrasts Adel-Bürgertum
HA: Tafelskizze zum Gesprächsverlauf in IV.6 vervollständigen | - Untersuchungsfragen bzw. -kriterien entwickeln
- durch isotopische Textanalyse Rehaars moralische Kritik bestimmen
- Bezüge zu thematisch vergleichbaren Szenen herstellen | TA
(isotopisch)
UG |
| 9. | 1) Bespr. Protokoll/HA
2) Fortsetzung der Szenenanalyse IV.6
3) Vergleich des Motivs "Verführung einer Bürgerstochter" im "Hofmeister"(IV.6) mit der Eingangsszene von Schillers "Kabale und Liebe"(M7)
4) Auswahl von Handlungsschwerpunkten des 5. Aktes
5) Diskussion über Läubfers Beweggründe für die Selbstentmannung (V.3)
HA: Vergleich der Redebeiträge von Wenzeslaus und Läufer in V.1 und V.3 | - Einsicht in motivische Parallelen bei Schiller und Lenz gewinnen
- Handlungsschwerpunkte zusammenstellen und deren Auswahl begründen
- Läubfers Verzweiflungstat problematisieren | TA
(Vergleich)
UG
LV
(Schiller) |
| 10. | 1) Fortsetzung der Diskussion über Läubfers Selbstentmannung
2) Besprechung HA: Inwiefern reden Läufer und Wenzeslaus aneinander vorbei?
3) Darstellungsmittel der Komik im 5. Akt
HA: Schr. Zusammenf.* | - die groteske Wirkung des Aneinandervorbeiredens zwischen Wenzeslaus und Läufer beschreiben
- Lenz' ironische Verwendung klischeehafter Komik erkennen | UG
TA
PA |
| 11. | 1) Auswertung der HA
2) Verbindung der disparaten Handlungsstränge im Schlußtableau
3) Hofmeisterproblematik als literar. Stoff: Beispiel: Jung-Stillings Autobiogr.*
HA: Vorbereitung Stoffgeschichtliche Be- | - anhand ihrer Kenntnis des Dramas den Gesellschaftswandel im 18. Jh. nachvollziehen und begründen
- einen Einblick in stoffgeschichtliche Bezüge der Hofmeisterproblematik in Jung-Stillings Autobiogr. | UG
TB
TA |

- | | | | |
|-----|--|--|--|
| | | züge: Abälard und Heloise* | graphie erhalten
- thematisch zusammengehörige Handlungsstränge verbinden |
| 12. | 1) Einführung in die offene und geschlossene Form des Dramas - anhand eines Vergleichs von Textauszügen aus Lenz' "Der Hofmeister" (II.5) und Goethes "Torquato Tasso" | - Fragestellung zur Texterarbeitung entwickeln
- Merkmale der offenen und geschlossenen Dramenform hinsichtlich der Kriterien "Szenenwechsel" und "Sprache" ermitteln
- die offene Dramenform an weiteren Textbeispielen im "Hofmeister" bestimmen | LV
TA
(vergleichend/isotopisch)
UG
TB |
| 13. | 1) Lesen und Auswerten von Zusatzmaterialien zur offenen und geschlossenen Dramenform*
2) Abschließende Bewertung des "Hofmeister" | - Textpassagen markieren, die im Zusammenhang mit den Ergebnissen der letzten Stunde stehen
- die für sie nachvollziehbaren Strukturen des Klotzschen (*) Modells diskutieren
- davon ausgehend Aufbau und Gehalt des "Hofmeister" beurteilen | TA
(beschreibend/gliedernd)
UG
TB |
| | (*) Klotz - vgl. Anm. 14) | | |
| 14. | Klausur* | - die Darstellung der gesellschaftlichen und theatergeschichtlichen Veränderungen im 18. Jhd. zusammenfassen
- den Sachtext und Lenz' Drama zueinander in Beziehung setzen hinsichtlich:
- Konflikt Adel-Bürgertum
- Ideen der Aufklärung
- Lenz' Gesellschaftskritik
- anhand konkreter Textarbeit begründet Stellung beziehen | |

LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SOUTH AFRICA

Anna KEMP
University of Natal/Durban

Introduction

In the current process of reviewing the role and relevance of German in South Africa the voices of those who have learned German as a second/third language and of those who are non-mother-tongue teachers of German have hitherto been silent.

Through highlighting some of the problems specific to the above mentioned students and teachers/lecturers, I hope in the following article to give some insights into the way in which German studies in South Africa are perceived by some of those for whom German is a foreign language. As a member of a University Department of German, I shall locate the discussion primarily in the university context.

The discussion will centre mainly on three areas: the expectations of those involved in learning German as a foreign language - how and to what extent they hope to cope with and master this "foreignness"; the teachers who have learned German as a second/third language¹ and who are supposed to assist the learners in the process of confrontation with a foreign language; and lastly the immediate classroom and the broader social context in which this process takes place.

The students can be identified as those who perceive themselves as learners of a foreign language (a perception of identity which is not necessarily shared by the department in which they will learn the language), and who plan to complete at least the full undergraduate course. Thus identified they can be characterised as usually having fairly to unrealistically high expectations of what they are going to achieve in approximately three years of study; and unfortunately these expectations are not always put into perspective (on the contrary, they might even be shared) by the teachers/lecturers involved.

It might be useful to look more closely at some of these expectations, since it could be argued that they will need to be addressed in the defining of learning and teaching goals within the foreign language departments.

Almost without exception foreign language students expect to be able to write and especially speak the target language (here German). They expect to be able to use their acquired communication skills in different jobs in the target language country, Germany, and some want to teach German as a foreign language. These, and other, but quite often not less ambitious, expectations as regards the applicability and relevance of the German to be studied tend to motivate the students in their earlier undergraduate years.

Have these expectations to date been taken seriously by Departments of German, and especially those which have not yet consciously identified themselves as transmitting a foreign language? Doing so, and hence agreeing on a realistically achievable level of competence in communication, would have certain implications, which would have to be considered. One such implication would be a drastic redistribution of periods for language and literature studies - the traditional distribution of one period per week for grammar/conversation and 4 periods per week for literature being totally inadequate judged against teaching goals based on learner expectations. (More about period allocation later.) Furthermore, accepting a certain "level of competence in communication" as valid for final year students, presupposes that a department can or should agree on what is to be understood by "communication".

There are many theories on and definitions of "communication" available; the ideas on this term put forward by Savignon seem to capture the essence of these theories and to point towards the far-reaching implications of accommodating the term within learning and teaching goals:

"The color of our skin, the way we dress, the way we wear our hair, the way we stand, smile, listen, nod and pause all communicate to others along with the sound of our voice and the words we speak." (1983:8)

Savignon's view of a theory of communicative competence as being based on

"... a broad perspective of all culture as communication of meaning, on the one hand, and the description of the patterned relationship of social role and social setting of linguistic expression, on the other..." (1983:16)

offers some idea of the wide spectrum of aspects which would have to be addressed (and taught) if student expectations are to be taken into account.

Given such a redefining of learning and teaching goals, it is of course the teacher who will play a, if not the, central role regarding the implementation of these goals, and I will restrict myself here to the teacher who has also learned the language as a second/third language. A question which immediately comes to mind is whether such a teacher is really competent or at least equipped to help the students achieve such levels of competence in communication. Is it realistic to expect that such a person would already have developed sufficient cultural understanding and linguistic fluency to enable him/her to teach others who are in the process of gaining these competences? I would, hesitatingly, answer "no" to both questions. I would suggest that the role of the non-mother-tongue teacher be redefined (if it has ever been defined before) together with the redefinition of learning/teaching goals. Such a redefinition would need to address, *inter alia*, the unrealistic (and perhaps naive) expectations which students have of the teacher (they somehow expect the teacher "to be" German, to "represent" something German). Interestingly, these expectations are quite often not restricted just to the students, but can be found among colleagues as well. Unless expectations like these are discussed (with students and among colleagues) and the perceived role of the non-mother-tongue teacher is changed, it is almost inconceivable that teachers "produced" by the traditional grammar-literature system (or some ineffective adaptation of this system) can/will feel themselves and be regarded by others as competent enough to teach others. If the absurdly unrealistic yardsticks of "being" and "representing" German ... (what?) are still to be applied in measuring the non-mother-tongue teachers, they will simply always

be regarded as incompetent mother-tongue speakers and not as competent non-mother-tongue speakers.

On the positive side a possible role which might be less intimidating and more realistic for non-mother-tongue teachers could be that of learner companion (*Lernbegleiter*). The shift in accent away from teaching, from being, from representing German, to guiding and accompanying towards a critical appreciation of and a certain competence in German will be more likely to give these teachers the feeling that they have a positive contribution to make in the teaching of German as a foreign language. Much more emphasis could be placed on the "in between" position of these teachers, on their linking function and on the strategies which they have developed in their own learning processes and which involve coping with and bridging the space between the mother tongue and the target language. What is sometimes acquired with difficulty by mother-tongue-speakers'/teachers' learning strategies, is a critical, distanced, analysing look at the way in which the foreign language is implemented in the specific society to express, enrichen and manipulate societal structures.²

Apart from the problems centred around the non-mother-tongue teacher, the immediate teaching and learning context (contact hours, period distribution etc.) will also be affected by a reviewing and redefining of learning and teaching goals. One aspect which has to be taken into account is the imbalance between the level of competence (here specifically in writing and speaking) achieved by the traditional grammar-literature system and the level of (especially oral) competence expected by students. One reason for this might be the limited actual time spent within the traditional system (the by now familiar one period per week for 28 weeks per year), both on the analysis of specific grammatical and phonological structures within this system and on the active use and practice of insights gained during this one period. It might be argued that apart from the one grammar period, students are also exposed to the foreign language during the literature periods, and that they could during this time pick up further syntactical and phonological information. One should however keep in mind that the content being communicated

during literature periods is usually of a fairly high level, even for mother-tongue-speakers. Quite often the process of understanding the content takes up all the attention of the students and no time is left for analysing the grammatical structures as well as concentrating on the phonological variety through which this content is communicated. It should also be kept in mind that, adding to the already imbalanced competence (heavily comprehension orientated) which is partly a result of the traditional period distribution, foreign language learners are more often than not exposed to the spoken (foreign) language only during official contact hours, and that, also in terms of costs, the form of the language which is most readily available for the rest of the time, should they desire further contact, is the written form - they can read and so develop their reading, but not their oral skills. One last, almost unexpected result (in terms of the development of communication skills) of the traditional period distribution and the resulting limited time available for actively developing primarily grammatical (syntactical and morphological) and especially phonological insights: students somehow seem to develop the idea (quite contrary to their still lively expectations regarding speaking ability) that dealing with literature (reading, understanding) forms the essence of the foreign language course, and they ironically come to lack motivation and enthusiasm for the remaining grammar orientated period(s).

Finally, the more general social context of foreign language teaching, i.e. here of teaching German as a foreign language in South Africa, will have to be addressed, since the language expectations of students are embedded in their expectations in general regarding the relevance and viability of their dearly paid for education. To a certain extent today's South African students still feel some connections to Europe and find a certain fulfilment, perhaps a reaffirmation of their vaguely European orientated cultural roots, in studying a language like German. It is hopefully not unrealistic to assume that gradually such students will outgrow these sentiments and that they, together with students who have never shared such a euro-centric world-view will be found in increasing numbers in the classrooms. Hence a

much more defined and relevant role for German in South Africa will have to be developed.

Conclusion

Perhaps the key to the revival (or maybe the awakening) of German as a foreign language in South Africa is not solely to be found in the above mentioned problem areas. But hopefully this discussion will draw some attention to one factor which will be crucial to future German studies in South Africa: German might be a mother tongue for some, but it is also a foreign language, which will in future be learned and (increasingly) be taught by people who perhaps have very different expectations to the mother-tongue teachers in this country. Any revival of German studies will at least in part depend on the acknowledgement of the very positive contributions that can come from these students and teachers of German.

NOTES

- 1 Not to use the qualification "as a foreign language", since they were not exposed to theoretically based foreign language teaching.
- 2 The question as to whether future teachers, trained according to the teaching goals of communicative competence, will be culturally/linguistically competent as teachers of German after only three or four years of study, will have to be addressed in due course.

BIBLIOGRAPHY

- Savignon, S. 1983. Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley Publishing Company.

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.

Max von der Grün: *Die Vorstadtkrokodile*. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 171, Hamburg 1978

Spannende Geschichte um einen behinderten Jungen und seine Freunde, die zusammen einer Einbrecherbande auf die Spur kommen. Dabei werden die besonderen Schwierigkeiten und die Vorurteile, mit denen Behinderte zu kämpfen haben, mit viel Verständnis dargestellt. Zu diesem Buch gibt es einen spannenden Spielfilm, der den Einstieg in Thema und Handlung erleichtert.

Ab Std 8

Emer O'Sullivan u. Dietmar Rösler: *I like you - und du?* Rowohlt Verlag, Rotfuchs 323, Hamburg 1985

Eine deutsch-englische Geschichte, in der die Stadt Berlin eine große Rolle spielt. Ein irischer Jugendlicher zieht mit seiner Mutter nach Berlin und erfährt durch seine Freundschaft mit einer jungen Berlinerin viel über die ihm ganz fremde Kultur. Ein nützliches Buch für den Fremdsprachenunterricht, da der Text aus einer Mischung von Deutsch und Englisch besteht und die Handlung daher leichter zu verfolgen ist. Außerdem wird der Zugang erleichtert durch die Identifikationsmöglichkeit mit der zentralen Figur, die die deutsche Gesellschaft als eine fremde Kultur erlebt.

Ab Std 8

Emer O'Sullivan u. Dietmar Rösler: *Butler & Graf*. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 480, Hamburg 1988

Ein deutsch-englischer Krimi, in dem kulturelle Gegensätze ebenso zur Handlung gehören wie die Jagd auf Computerdiebe und Betrüger.

Ab Std 8/9

Max von der Grün: *Friedrich und Friederike*. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 391, Hamburg 1983

Fast eine Liebesgeschichte, in der Abenteuer, Freuden und Sorgen zweier Jugendlicher beschrieben werden. Ein handlungsreicher Jugendroman, der zu Diskussionen über Freundschaft, Liebe, Berufswahl u.ä. Anlaß geben kann.

Ab Std 9

Dorothee Sölle, Fulbert Steffensky: *Nicht nur Ja und Amen*. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 324, Hamburg 1983

Eine inhaltlich anspruchsvolle Sammlung von Texten zu dem Thema "Christen im Widerstand". Mit vielen verschiedenen Beispielen stellen die Autoren klar und in einfacher Sprache dar, wie sie sich als Christen zu den brennenden Problemen unserer Zeit verhalten. Dabei geht es nicht nur um Widerstand gegen politische Willkür sondern auch um Abrüstung, Umweltverschmutzung und Hungersnot.

Ab Std 8

Monika Seck-Aghte: *Ich will mit dir gehn*. Rowohlt Verlag, Rotfuchs 392, Hamburg 1985

Eine "Liebesgeschichte", die vom Erwachsenwerden handelt. Ein junges Mädchen folgt seinem Popstar-Idol nur um zu entdecken, daß auch Stars ganz normale Menschen sind.

Ab Std 8/9

Maria Seidemann: *Neunfinger*. Deutscher Taschenbuchverlag, dtv 7882, München 1988

Zentrale Figur dieses Romans ist der 14jährige Martin, der nach dem Tod seines Vaters die Verantwortung für seine an den Rollstuhl gefesselte Mutter übernimmt. Es fällt ihm nicht leicht, neben häuslichen Pflichten auch noch den Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Schließlich wird er gezwungen, die ihm vertraute Umgebung aufzugeben, um seine Schulausbildung nicht zu gefährden. Der Konflikt zwischen individuellem Glücksanspruch und gesellschaftlicher Verantwortung wird in diesem DDR-Roman angesprochen.

Ab Std 9

LISTE DER VORGESCHRIEBENEN WERKE DaF
(Nachtrag zu DUSA 2/90, 85-88)

1. KAP

AUTOR	TITEL	STD	JAHR
Dürrenmatt	Die Physiker (Arche)	10	1991
Grün von der	Friedrich und Friederike (Rotfuchs 391)	8	1992
Grün von der	Vorstadtkrokodile (Rowohlt)	9	1992
Härtling	Oma (dtv junior)	8	1992
Kussler	Textbuch Lyrik (Max Hueber)	8/9/10	1992
Kordon	Hände hoch Tschibaba (Rowohlt)	9	1992
-ky	Heißt du wirklich Hasan Schmidt? (Rowohlt)	9	1992
Lenz	Lotte soll nicht sterben (Easy Reader A)	8	1992
Röhrig	In dreihundert Jahren vielleicht (Arena)	10	1992
Spoerl	Der Gasmann (Easy Reader B)	8	1992
Wunderer et al.	Es regt sich was im Schüler- heim und andere Geschichten (NASOU)	9	1992

2. ADMINISTRATION: HOUSE OF REPRESENTATIVES

Bayer	Trip ins Ungewisse (dtv pocket)	10	1992
Grün von der	Friedrich und Friederike (Rotfuchs 391)	8	1992
Kussler	Textbuch Lyrik (Max Hueber)	8/9/10	1992

AUTOR	TITEL	STD	JAHR
Korschunow	Ein Anruf von Sebastian (dtv)	9	1992
-ky	Heißt du wirklich Hasan Schmidt? (Rotfuchs 360)	9	1992
Ladiges	Hau ab, du Flasche! (Rotfuchs 178)	8	1992
O'Sullivan	I like you - und du? (Rotfuchs 323)	8	1992
Pausewang	Die Wolke (Ravensburg)	10	1992
Rodrian	Viel Glück, mein Kind! (Rotfuchs 186)	9	1992
Schliwka	Salto abwärts (dtv junior)	9	1992
Skármeta	Nixpassiert (Rotfuchs 263)	8	1992

ZWEI NÜTZLICHE ANGEBOTE

- von KLETT:

Kostenlose Landeskunde

Deutschland in den neuen Grenzen - Karten, Informationen, Übungen lautet der Titel einer soeben im Verlag Klett Edition Deutsch erschienenen Publikation mit wichtigen Informationen zum vereinten Deutschland. *Deutschland in den neuen Grenzen* bietet eine wichtige Ergänzung für den aktuellen Landeskundeunterricht und kann einzeln oder im Klassensatz (20 Exemplare) kostenlos bezogen werden über

Klett Edition Deutsch
Export und Lizenzen
Postfach 10 60 16
D-7000 Stuttgart 10

- von HUEBER:

Operation Deutschland ist eine achtseitige Broschüre, die die aktuelle Entwicklung der Vereinigung zwischen West- und Ostdeutschland in Wort und Bild beschreibt. Damit sollen die Informationen in *Themen*, insbesondere in *Themen 2*, aber auch in anderen Lehrwerken ergänzt und korrigiert werden.

Wenn Sie mit der Broschüre *Operation Deutschland* in den Deutschkursen Ihrer Institution arbeiten möchten, wenden Sie sich an

Max Hueber Verlag
Max-Hueber Straße 4
D-8045 Ismaning