

Literatur und Literaturgeschichte im "Deutsch als Fremdsprache" (DaF) : Unterricht an der Hochschule

Autor(en): **Zellweger, Rudolf**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1981)**

Heft 34

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978175>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Literatur und Literaturgeschichte im «Deutsch als Fremdsprache» (DaF) – Unterricht an der Hochschule¹

Der Hochsommer 1980 war für Germanisten eine hohe Zeit. Anfang August trafen sich an die 800 Deutschlehrer aus der ganzen Welt in Nürnberg zur 6. Tagung ihres Dachverbandes (IDV), und am Ende desselben Monats versammelten sich annähernd ebensoviele Hochschulgermanisten in Basel zum 6. Kongress ihrer internationalen Vereinigung (IVG). Beide Veranstaltungen standen unter einem guten Stern. In ihrer Zielsetzung, Organisation und Teilnehmerschaft freilich unterschieden sie sich. Die Nürnberger Tagung war auf das Generalthema «Lehrende und Lernende im Deutschunterricht» zugeschnitten. Methodische Fragen der Fremdsprachenvermittlung an der Mittelschule standen im Zentrum. Plenarreferenten, Sektions- und Arbeitsgruppenleiter hatte man sich zwar von der Universität geholt. Den Diskussionsstoff aber lieferte der Alltag der Praktiker, der Leute, die es weniger mit Büchern als mit Menschen zu tun haben. – Anders verhielt es sich in Basel: da kamen mehr lehrende Forscher als forschende Lehrer zum Wort. Vom Kongresssthema «Übergänge» liessen sich nicht weniger als 283 Referenten zu ebensovielen Referaten inspirieren. Diese waren von der Leitung in 24 Sektionen gruppiert worden, von denen jedoch keine sprachdidaktische Gesichtspunkte berücksichtigte. Denn, wie gesagt, in Basel waren die Hochschuldozenten unter sich. Auf ihrem «Jahrmarkt der Neuigkeiten» hoch über dem Strom bot jeder auf eigene Faust die Früchte seines Fleisses feil, die er jahrüber gehegt und geerntet hatte. «Nürnberg» hatte im Zeichen der angewandten Sprach- und Literaturwissenschaft gestanden; in Basel wurde diese in ihrer reinsten Form betrieben. Zwar bekamen an der Eröffnungsfeier die «Xenogermanisten», die auf fremdsprachigem Boden tätig sind, ein Wort der Anerkennung zu hören. Im weiteren Verlauf des Kongresses erwies es sich dann aber, dass die primärsprachige, zünftige Germanistik von der Existenz einer Schwesterwissenschaft für Fremdsprachige noch kaum Notiz genommen hat. Für diese «Neuigkeit» fand sich auf dem Basler Markt jedenfalls kein Verkäufer. Wohl waren unter tausend andern Büchern auch die blütenweissen, von Alois WIERLACHER seit 1975 herausgegebenen *Jahrbücher Deutsch als Fremdsprache*, I–VI zu sehen, und auch die brandneuen roten UTB-Bändchen *Fremdsprache Deutsch* I und II (Nr. 912, 913) des gleichen Pioniers fehlten nicht. Niemand aber hatte sich herbeigelassen, auf die

¹ Folgender Beitrag wurde 1980 auf Anfrage des deutschen Kultur-Instituts in Ankara für eine Studientagung türkischer Germanisten verfasst.

Eigengesetzlichkeit eines Faches hinzuweisen, das sich keineswegs als Schmalspurvariante der Inlandgermanistik versteht, das aber den 20 Millionen Deutschlernenden der Welt dienen möchte.

Doch wie dem nun sei: Bei der Ferienlektüre besagter Schriften lacht dem DaF-Veteranen das Herz im Leibe. Ihm ist, als öffne sich in später Stunde seinem Blick ein langerträumtes Neuland, als habe er die Dünen einer Wüstenwanderung hinter sich und setze im Abendwind den Fuss auf festen Boden. Der sich vollziehende Paradigmawechsel erscheint ihm umso beglückender, als er von einer unverkennbaren Rehabilitierung der Literatur begleitet ist. Von der Vorkriegspädagogik überbewertet, dann jahrelang von den Kommunikations-Enthusiasten verketzert und nur in gängigster Kurzwaren-Gattung im Schulzimmer geduldet, wird die Dichtung – «Nürnberg» lieferte den Beweis! – heute wieder als Wesenselement des gehobenen Fremdsprachenunterrichts anerkannt. Seine Reliterarisierung nach langen Jahren der Rationalisierung, Programmierung, Mechanisierung und Industrialisierung drängte sich auf. Wie sie unter Vermeidung früherer Einseitigkeiten zweckmässig durchzuführen sei, ist eine offene Frage. Fest steht für uns, dass im DaF-Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe Linguistik, Landeskunde und Literatur zu ihrem Recht kommen müssen, wenn der Sprachunterricht für Reifere und Fortgeschrittenere nicht in Langeweile veröden, sondern zum Bildungserlebnis werden soll. Lebendiger, lernerbezogener Literaturunterricht vermittelt intuitive, aber unvergessliche Erkenntnisse. So wenig man sich auf Reisen in fremde Länder mit der Besichtigung von Bahnhöfen, Flugplätzen, Industrieanlagen, Schulen und Krankenhäusern begnügen wird, so widersinnig ist im Gymnasialunterricht der Verzicht auf die Betrachtung von Sprachkunstwerken. Damit sind wir bei unserem Thema angelangt: der Frage nach der Funktion von Literatur und Literaturgeschichte im Auslandgermanistik-Studium.

Die höchstens zweitrangige Bedeutung, die im Fremdsprachenunterricht jahrelang der Literaturvermittlung beigemessen wurde, äussert sich in der Tatsache, dass in der Fachwelt die Diskussion über ihre Verfahren eben erst eingesetzt hat. Einer fast unübersehbarer Vielzahl von Publikationen zur Fremdsprachenmethodik im allgemeinen steht kaum ein einschlägiges Lehrwerk der Didaktik des Literaturunterrichts für Fremdsprachige gegenüber. Auch wir haben kein Universalmodell anzupreisen. Zu unterschiedlich sind von Ort zu Ort die Voraussetzungen. Wir müssen uns im folgenden damit begnügen, vorerst die zu berücksichtigenden Gegebenheiten aufzuzählen und dann hinsichtlich des Lernziels, des Lerngegenstandes und des Lehrverfahrens einige Vorschläge zu machen. Was wir zu bieten haben, fusst weniger auf dem Studium der Fach-

literatur als auf langjähriger Unterrichtserfahrung an der Mittel- und Hochschule eines Landesteiles, in welchem – ein Unikum! – Deutsch aus staatspolitischen Gründen als erste Fremdsprache zwar obligatorisch, aber deshalb eher unbeliebt ist, jedem Abiturienten jedoch in rund tausend Unterrichtsstunden nach Strich und Faden beigebracht wird. Der Stand der Vorkenntnisse beeinflusst den germanistischen Hochschulbetrieb entscheidend. Bestimmend für dessen Gestaltung ist ferner der Zeitraum, der zur Verfügung steht, sowie die Frage nach dem allgemeinbildenden oder fachorientierten Zweck des Studiums. Vergessen wir auch nie, dass über Erfolg und Misserfolg nicht die ausgeklügelte Schulweisheit der Reglemente entscheidet, sondern die Persönlichkeit des Lehrers, seine fachliche Kompetenz und pädagogische Begabung, sein Lehr- und Lerneifer, vor allem aber seine hingebungsbereite Freude am Beruf.

Das Lernziel des DaF-Studiums wird heute im «Aufbau einer fremdkulturellen Kompetenz» gesehen. Die Voraussetzungen dazu bilden ohne Zweifel gediegene Sprachkenntnisse. Ihre Vervollkommnung gehört deshalb zu den selbstverständlichen Aufgaben des Proseminars. Das erste, implizite Ziel des Literaturunterrichts sehen wir somit in der Erweiterung der Lesekompetenz der Studenten. Sie bildet die unabdingbare Grundlage des Verständnisses literarischer Werke der Vergangenheit und Gegenwart. Eine angemessene Kenntnis des deutschen Schrifttums ist das zweite, explizite Ziel des Unterrichts in Literaturgeschichte. Dieses sehen wir nicht im Sammeln und Memorisieren akademischen Wissens um literarhistorische Tatbestände, sondern in der gründlichen Kenntnis exemplarischer Einzelwerke in gehöriger Zahl. Sie in ihrer künstlerischen Erscheinungsform, ihrer historischen Bedeutung und Wirkung auf Mit- und Nachwelt verstehen zu lehren, ihre Potenz als einzigartige, aber polyvalente Zeugnisse von Land und Leuten den Studenten zum Bewusstsein zu bringen, scheint uns die wesentliche Aufgabe des Literaturunterrichts zu sein. Durch Allerweltsvorlesungen aus der Hubschrauber-Perspektive kann sie nicht gelöst werden. Nur die Bemühung um das eindringende Verständnis eines signifikanten Werks erschliesst dessen ästhetischen, kulturellen und menschlichen Beziehungsreichtum und lässt den Text für den Studenten zum Erlebnis werden. Damit aber erfüllt das Werk den dritten Zweck des Literaturunterrichts: es weckt die Freude an der Dichtung, die so dem Lehrer zum treuen Gefährten auf seiner Laufbahn wird. Eng damit verbunden ist endlich die erzieherische Rolle, welche in unseren Augen nicht nur der Mittel-, sondern auch der Hochschule zukommt. Gewiss soll das Studium literarischer Werke die Analyse- und Urteilskompetenz des Betrachters för-

dern; nicht geringer aber ist ihr ästhetischer und moralischer Bildungswert. Möge das Goethe-Institut den Deutschlehrern der Welt nicht nur als Lehrbuch-Fabrik und Stipendien-Milchkuh zum Begriff werden. Der Name seines Schutzpatrons stehe immer auch für die Ideale der Wahrheitsliebe, Toleranz und Menschlichkeit!

Die Frage ist berechtigt, ob mit einer Pädagogisierung des Hochschulunterrichts der *alma mater* nicht die Perle ihrer akademischen Würde aus der Krone falle, ob damit nicht der berüchtigten Verschulung der Universität Vorschub geleistet werde. Wir bestreiten nicht, dass die uns vorschwebende Konzeption sich diesem Vorwurf aussetzt. Wir glauben aber, dass die heute vielfach beklagte Krise des Universitätswesens nicht zuletzt auf die Entfremdung zurückzuführen ist, die wir zwischen der Hochschulmethodik und den Anforderungen des Mittel­schul­unterrichts feststellen. Die bewusste oder unbewusste Vernachlässigung der Fachausbildung scheint uns jedenfalls eine bedauerliche Schwäche des nicht-sozialistischen Universitätsbetriebs zu sein. Die Vorbereitung der Kandidaten auf ihre Berufstätigkeit, die spätere Betreuung der Lehrer in Weiterbildungskursen, kurz die Überbrückung der Kluft zwischen Hoch- und Mittelschule und die Pflege guter Beziehungen der Universität zu allen Unterrichtsstufen gilt uns als letztes, hohes Ziel, das gerade im Rahmen der Literaturvermittlung erfolgversprechend angestrebt werden kann.

Wie das geschehen kann, ist nicht zuletzt eine Frage des Lerngegenstandes, des Lesekanons der Studenten. «Zwar sind sie an das Beste nicht gewöhnt, allein sie haben schrecklich viel gelesen». Die Klage des Direktors im *Vorspiel auf dem Theater* trifft den fremdsprachigen Teilnehmer an deutschen Seminarübungen nur in den seltensten Fällen. Die meisten von ihnen haben vielmehr bei Studienantritt herzlich wenig gelesen. Begreiflicherweise! Während die muttersprachliche Lesekompetenz schon auf der Unterstufe der Volksschule vorhanden ist, wird sie im Fremdsprachenunterricht frühestens zehn Lebensjahre später erreicht. Von einem Abiturienten ist also in dieser Hinsicht nicht eben viel zu erwarten. Statt in den allgemeinen Jammer über die mangelnde Belesenheit der Proseminaristen einzustimmen und zu versuchen, ihr mit langen Pflichtlektüren-Listen abzu­helfen, empfiehlt sich ein realistisches Verhalten. Folgende Kriterien verdienen bei der Wahl des Lesestoffes besondere Beachtung: Erstens der Schwierigkeitsgrad. Im Unterschied zum Alpinisten, der sich vor einer Bergfahrt aufgrund einer sachlichen Bewertungsskala ein genaues Bild von den Ansprüchen machen kann, die der Berg an ihn stellen wird, sind lehrende und lernende Germanisten weitgehend auf ihre Intuition angewiesen, wenn sie wissen möchten, ob

sie einem Text sprachlich und gedanklich gewachsen sind, d.h., ob sein Studium für sie zur entmutigenden Strapaze oder zur genussreichen Höhenwanderung werden wird. Sprachtechnisch «leicht» oder «mittelschwer» ist zum Glück keineswegs gleichbedeutend mit inhaltlich anspruchslos. Märchen, Kalender- und Kurzgeschichten, deren wahres Verständnis oft ein beträchtliches Mass von Lebenserfahrung voraussetzt, können formal schon recht früh bewältigt werden und eignen sich daher besonders gut für Anfänger. Das gleiche gilt für die meisten modernen Theaterstücke. Ein zweites Selektionskriterium ist die Werthaltigkeit, die sogenannte repräsentative Relevanz eines Textes. Soll sich im Laufe der Studienjahre aus der Lektüre ausgewählter Einzelwerke mosaikartig ein einigermaßen vollständiges Gesamtbild der deutschen Literatur ergeben, so ist bei der Auswahl darauf zu achten, dass alle wichtigen Entwicklungsphasen von der Aufklärung an vertreten sind, und zwar, wenn immer möglich, nicht bloss in Bruchstücken, wie die Anthologien sie bieten, sondern in vollständigen Werken, die jedoch nicht umfangreich zu sein brauchen. Aus psychologischen Gründen ist zu vermeiden, dass der Lesekanon Jahr um Jahr sich gleich bleibt. Obwohl die deutsche Literatur im Gegensatz zur italienischen, französischen und englischen erst im ausgehenden 18. Jahrhundert die Aufmerksamkeit des gebildeten Europa auf sich zog, hat sich der Literaturdozent auch bei häufigem Wechsel des Programms über Mangel an Möglichkeiten nicht zu beklagen. Besonders geeignet als Studienobjekte sind Werke, deren Beziehungsreichtum es erlaubt, Querverbindungen zur muttersprachlichen Literatur oder zur fremdsprachlichen Kulturkunde herzustellen. Nicht zu vernachlässigen ist drittens die Geschmacksrichtung des Lehrenden und der Lernenden. Dem Dozenten ist nicht ohne weiteres zuzumuten, Eigenes über etwas auszusagen, zu dem er kein inneres Verhältnis hat. Umgekehrt ist den Wünschen des Studentenpublikums, vor allem dessen weiblicher Komponente innerhalb vernünftiger Grenzen Rechnung zu tragen. Obwohl an der Hochschule die historische Tiefendimension nie unberücksichtigt bleiben darf, haben wir Verständnis dafür, dass jungen Menschen die Gegenwartsliteratur besonders nahe liegt. Nur seien sie daran erinnert, dass der Zweite Weltkrieg, der Kurzgeschichtenschreiber und -leser und manchen Lehrer so manches Jahr mit Stoff versehen hat, nun auch in der Schulstube endlich vorbei sein sollte. Wir möchten dafür plädieren – dies unsere vierte und letzte Anregung – dass die Lehrer, anstatt sich immer wieder in jene Schreckenszeit zurückzusetzen, dem Gedicht auf allen Unterrichtsstufen mehr Raum gewährten. Wir kennen keinen literarischen Gegenstand von zeitloserer Gültigkeit als die deutsche Lyrik. Sie bietet Landes- und Menschenkun-

de in höchster Konzentration und wertbeständigster Form. Aus didaktischen, pädagogischen, ästhetischen und moralischen Gründen verdient sie den Ehrenplatz, der dem Golde gebührt.

Die richtige Wahl der Lerngegenstände, d.h. der Texte, mit denen man sich ein Semester lang zu beschäftigen gedenkt, ist von hoher Wichtigkeit für das Unterrichtsklima und den Lehrerfolg. Gute Erfahrungen haben wir bei motivzentriertem Vorgehen gemacht, denn der Vergleich von Altem mit Neuem, von Vertrautem mit Fremdem, von Gutem mit Schlechtem ist zwar zeitraubend, spornt aber zur Mitarbeit an und belebt das Unterrichtsgespräch. Die parallele Lektüre von Goethes «*Werther*» und Plenzdorfs «*Neuen Leiden*» ist ein wohl schon klassisch gewordenes Beispiel für dieses Verfahren. Ein anderes wäre der Vergleich von Heinrich HEINES und Wolf BIERMANNs «*Wintermärchen*». JEAN-PAUL und Jeremias GOTTHELF haben beide, vor vielen Modernen, den Schulmeister zum Helden einer Erzählung gemacht, SCHILLER und Max FRISCH die Gestalt des Wilhelm Tell sehr unterschiedlich dargestellt, und Gottfried KELLER das Romeo und Julia-Motiv in charakteristischer Weise verschweizert. Von der systematischen Berücksichtigung der Trivalliteratur möchten wir aus Zeitgründen abraten. Gegen Texte landeskundlicher Relevanz ist andererseits nichts einzuwenden. Die Jugendliteratur von den Robinsonaden über «*Max und Moritz*» und Karl MAY bis zu Erich KÄSTNER und darüber hinaus, die Schicksale der deutschen Jugendbewegungen von den Burschenschaften über den Wandervogel bis 1968, die Rolle des Rheins in der Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts sind Möglichkeiten, die wir erprobt haben. Die beträchtliche Mühe der Aufbereitung des Materials belohnen die Studenten durch besonderes Interesse für unverbrauchte Themen. Über den Platz, den das Mittelhochdeutsche und das Frühneuhochdeutsche im DaF-Unterricht aus europäischer Perspektive beanspruchen dürfen, lässt sich streiten. Drum weiter:

«Das WAS bedenke, mehr bedenke WIE»: nach der Umgrenzung des Lerngegenstandes, die Frage nach seiner schulgerechten Behandlung. Ein heissumstrittenes Thema. Statt uns daran die Finger zu verbrennen, sind wir versucht, uns auf Robert CURTIUS zu berufen, der lange vor der um sich greifenden Überbewertung der Methodik erklärte, es gebe keine andere Methode als die, sehr intelligent zu sein. Wohl bekomms! Tröstlich ist immerhin die Tatsache, dass die im muttersprachlichen Unterricht festzustellende Methodenperplexität und -überdrüssigkeit die Fremdsprachendidaktik weniger belastet. Wir dürfen uns deshalb, was die Interpretationsstrategie betrifft, mit einer Warnung, einer Mahnung und einem wohlgemeinten Rat begnügen. Warnen möchten wir den

Lehrer von der unlängst noch vielgepriesenen «werkimmanenten» Betrachtungsweise, welche gegen das im DaF-Unterricht sich aufdrängende Gebot verstößt, das literarische Phänomen aus seinem kulturellen Zusammenhang heraus zu verstehen. So nämlich kann am wirksamsten verhindert werden, dass der überforderte Student zum stummen Zuhörer wird. Umgekehrt erinnern wir den Lehrer daran, dass er es, wenn immer er mit Literatur umgeht, mit Kunstwerken zu tun hat, die primär nicht als soziologische Dokumente oder landeskundliche Belegstücke missverstanden werden dürfen, sondern vom ästhetischen Standpunkt aus zu würdigen sind. Dieser Mahnung sei endlich der Rat hinzugefügt, sich vor blinder Methodengläubigkeit zu hüten: Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen und Selbstkritik ersetzen zwar das Bücherstudium und Bücherwissen nicht, doch sind sie tüchtige Helfer bei der Suche nach dem eigenen Unterrichtsstil. Früher oder später sind jedenfalls dem Studenten an einem geeigneten Beispiel die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten vor Augen zu führen. Er wird dabei vielleicht zur Überzeugung kommen, dass die Betrachtungsweise von Fall zu Fall dem Gegenstande anzupassen sei.

Was die organisatorische Unterrichtsgestaltung anbetrifft, so ergibt sie sich weitgehend aus dem Gesagten. Die Kathedervorlesung halten wir für wenig geeignet, den künftigen Lehrer auf seine Aufgabe vorzubereiten. Vorzuziehen sind die intensiveren Arbeitsformen eines integrierten Unterrichts, die es dem fremdsprachigen Studenten erlauben, sich ständig im deutschen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zu üben. Freilich ist damit der Verzicht auf enzyklopädische Vollständigkeit verbunden. Für wen aber das altbewährte *non multa, sed multum* noch gilt, der wird auch den Mut zur Lücke aufbringen. An «Leitfäden», welche zum Zweck der Hauslektüre die «Deutsche Literatur im Überblick» darstellen, herrscht ja kein Mangel. Andere, moderne Hilfsmittel, von denen man vor nicht zu langer Zeit noch kaum zu träumen wagte, und die den aktiven Seminarbetrieb ungemein fördern, stehen im heutigen «Zeitalter der Reproduktion» in vielfacher Form zur Verfügung. Die Verwendung audio-visueller Materialien, wie sie im Anfänger-Unterricht gang und gäbe ist, sollte in angemessener Form auch an der Hochschule zur Selbstverständlichkeit werden. Photokopie- und Tonbandapparate sind kaum weniger nützlich als die Wandtafel.

Am Beispiel von HEINES «Lorelei» sei andeutungsweise dargetan, wie wir uns eine kulturgeschichtlich verankerte Behandlung eines literarischen Themas etwa denken. Die allbekannten Strophen stehen dabei im Mittelpunkt mehrerer konzentrischer Interessenskreise, die zu ihm hinführen oder von ihm ausgehen. – Vorerst wird man die Studenten mit

der Szenerie bekannt machen, ihnen die so lange verkannte und dann unvermittelt so überschwänglich gepriesene Stromlandschaft vor Augen halten. Wendet man sich hierauf den für diesen Wandel verantwortlichen Dichtern Clemens BRENTANO und Heinrich HEINE zu, so erkennt man in dem von ihnen geschaffenen dämonischen Lorelei-Mythos die Thematik der Liebesverfallenheit, deren schuldige Opfer die Verfasser selber waren. Romantische, d.h. raffinierte Volkstümlichkeit zeigt sich bei HEINE sprachlich in den unverbindlich-verfänglichen Anfangs- und Schlussversen («Ich weiss nicht . . .» / «Ich glaube . . .»). Die ungrammatisch formulierte indirekte Frage («. . . , was soll es bedeuten») wird dabei zum genial verwendeten Ausdrucksmittel, und für den Lehrer zur Gelegenheit, die Beziehung zwischen Satzbau und Psychologie zu beleuchten. Ein weites Feld kulturhistorischer Bezüge bietet sodann die Lorelei-Rezeption in Deutschland und den Nachbarländern. Während die singende Sirene im 19. Jahrhundert für Mittel- und Norddeutsche zur weiblichen Verkörperung der spätentdeckten Reize der Rheingegend wird, sehen Gérard DE Nerval und Apollinaire in ihr das träumerische Urbild einer verführerischen Germania, die in ihrem beinahe-Naturzustand mit der walkürenhaften Schwester rheinaufwärts aber nichts gemein hat: nicht Helm und spitzenbewehrter Brustpanzer schützen sie; ihr Schmuck sind Haar und Harfe! Versüsslicht wurde ihr Bild durch Silchers Melodie. Der protestantischen Westschweiz aber blieb es vorbehalten, die arme Lore ihrer ewig-weiblichen Würde völlig zu entkleiden, indem man sie zum tantenhaften Schutzengel junger, unternehmungsfreudiger Bergsteiger machte, denen sie ein kalvinistisches Entsagungslied mit dem Schlussvers «. . . *apprend à résister*» ins Ohr zu singen hatte. Für ihren endgültigen Identitätsverlust sorgen in unseren Tagen die Postkartenindustrie und die Reklameleute, wie jeder an Ort und Stelle beobachten und im *Hochstapler Krull* nachlesen kann.

Genug! Wir wollen hoffen, dass unsere Probelektion nicht ihrerseits als Hochstapelei bewertet, sondern als Versuch verstanden wurde, die deutsche Literatur aus vergleichender Optik zu betrachten und Muttersprache, Landeskunde und Komparatistik einem anregenden DaF-Unterricht dienstbar zu machen. Dass bei solch «symphonischem» Verfahren kein Instrument verschmäht werden darf, d.h., dass auch Übersetzung und Rückübersetzung ihren festen Platz im Orchester haben müssen, versteht sich für uns von selbst. Und wäre es nur deshalb, weil Studenten und insbesondere Studentinnen, entgegen einem weitverbreiteten Vorurteil, fürs Leben gern übersetzen. Allen Beteiligten immer wieder Gelegenheit zu bieten, bei der Lehrveranstaltung mitzuwirken, erscheint uns als der grosse Vorteil der skizzierten Methodik.

Wie endlich im konkreten Fall der ideale Lehrplan im einzelnen aus-
zusehen hat, wie weit die Minimalisierung mit gutem Gewissen getrie-
ben werden darf, wann der Dilettantismus zur Sünde wider den akade-
mischen Geist wird, wieviele Werke jedes Semester vernünftigerweise
gelesen werden können und wie die Prüfungen sinnvoll gestaltet werden
sollen, über all dies lässt sich reden. Als unentbehrliches Rüstzeug, das
sich der Lehramtskandidat an der Hochschule holen sollte, betrachten
wir eine sichere, auf fester grammatischer Grundlage beruhende Beherr-
schung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, sodann eine weitge-
hende Vertrautheit mit ihrer literarischen Kultur in Vergangenheit und
Gegenwart und in ihren Beziehungen zum eigenen nationalen Schrift-
tum, drittens landeskundliche Grundbegriffe die Zustände in den vier
deutschsprachigen Ländern: Bundesrepublik, DDR, Österreich und die
Schweiz betreffend. Ob und wie im Laufe der Lehrjahre diese Ziele er-
reicht werden, hängt nicht allein von der Studienordnung ab. Entschei-
dend ist die Hauptperson jedes Unterrichts: der Lehrer nämlich. Ihm sei
denn auch unsere Schlussbemerkung gewidmet.

In neuerer Zeit sind die Universitäten, was wenigstens die fremd-
sprachlichen Abteilungen ihrer geisteswissenschaftlichen Fakultäten
anbetrifft, immer mehr zu Lehrerbildungsstätten geworden. Nicht alle
Hochschuldozenten haben diese Entwicklung begrüsst oder auch nur
zur Kenntnis genommen. «Forschung und Lehre», die herkömmliche
Doppelaufgabe der Universität bedeutet für viele von ihnen immer
noch, dass der Forscher vor dem Lehrer den Vortritt haben müsse. Ein
solches Selbstverständnis scheint uns der Wissenschaft und der eigenen
Karriere förderlicher zu sein als den anvertrauten Studenten. Seine Aus-
wirkungen zeigen sich nämlich nicht nur an den Germanistenkongres-
sen, sondern auch in den «Jugendbewegungen» der jüngstvergangenen
Jahre. Soll die berufsspezifische Ausbildung in den fachwissenschaftli-
chen Studiengang eingebettet werden, wie uns das für den Fremdspra-
chenunterricht wünschbar scheint, so ist ein enges Vertrauensverhältnis
zwischen Dozent und Student die beste Erfolgsbasis. Will die Forschung
auf dem Weg über neue Lehrwerke für den Mittelschulunterricht frucht-
bar werden, so hat die Hochschule den Kontakt zum Gymnasium auf-
rechtzuerhalten oder herzustellen. Das auf gemeinsame Interessen und
Erlebnisse im Hörsaal und auf Seminarfahrten gegründete gute Einver-
nehmen von alt und jung sollte sich nach dem Studienabschluss in Wei-
terbildungskursen des Nachwuchses bewähren und so jenseits der Gene-
rationenkonflikte zur natürlichen Zusammenarbeit aller Deutschlehrer
führen.

Dem Schatzmeister des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) sei zum Schluss der Hinweis erlaubt, dass der besagte, weltumspannende Verband genau dieses Ziel anstrebt, indem er mit der Hilfe des Goethe- und des Herder-Instituts die Deutschlehrer aller Stufen und aller Gesellschaftsordnungen zusammenführt. Dass ihm dies in wachsendem Masse gelungen ist, rechtfertigt seine Existenz.

Universität de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Rudolf Zellweger