

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Mitteilungsblatt des Südafrikanischen Germanistenverbandes

Band 6 Jahrgang 1975 Heft 2

I N H A L T

Redaktionelles	2
Zum Deutschunterricht	3
Diskussion	22
Rezensionen	31
SAGV Briefkasten	39

Herausgeber dieses Hefts: Rainer Kussler (Universität Stellenbosch)
Mitherausgeber: Eike de Lange (Universität von Südafrika, Pretoria)
Hildegard Stielau (Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg)
Dieter Esslinger (Windhoek)

Alle Zuschriften, Anfragen, Bestellungen erledigt die Geschäftsstelle des SAGV, Deutsches Seminar, Universität Stellenbosch, Stellenbosch 7600. Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber des Mitteilungsblattes, Herrn Prof. Dr. K. von Delft, Universität O.V.S., Postbus 233, Bloemfontein.

Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages das Mitteilungsblatt gratis. Für Nicht-Mitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R 1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R 1.00 erhältlich. Die Zeitschrift „Deutschunterricht in Südafrika“ wird herausgegeben in Stellenbosch im Auftrag des Südafrikanischen Germanistenverbandes. Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionelles

Das vorliegende Heft ist derselben Thematik gewidmet wie die erste Nummer des laufenden Jahrgangs: Es bringt die dort angekündigten Erfahrungsberichte aus dem Deutschunterricht für Anfänger an südafrikanischen Schulen sowie drei weitere Rezensionen deutschlandkundlicher Unterrichtswerke.

Besondere Beachtung verdienen die Beiträge im Diskussionsteil, die sich mit einigen der im vorigen Heft vertretenen Meinungen kritisch auseinandersetzen.

Der Herausgeber dankt allen Mitarbeitern der beiden diesjährigen Hefte. Beiträge für 1976 sind wieder an Prof. Klaus von Delft, Bloemfontein, zu richten. Redaktionsschluß für das nächste Heft ist Ende Februar 1976.

Rainer Kusler

Zum Deutschunterricht

BERICHT ÜBER DIE ARBEIT MIT DEM KURS
„AUF DEUTSCH, BITTE!“ TEIL 1
AN DER RUSTENBURG HIGH SCHOOL FOR GIRLS
IN RONDEBOSCH, KAPSTADT

Verwendet wurde folgendes Lehrmaterial:

Auf deutsch, bitte! 1. Teil
Auf deutsch, bitte! Übungsheft
Filmllets zu den Texten
Tonbänder zu den Sprechübungen
Bildkarten
Projektor mit Leinwand
Tonbandgerät

Für den Kurs standen dreimal wöchentlich je 45 Minuten zur Verfügung. Die Schülerinnen des 8. und 9. Schuljahres, mit denen der Kurs erprobt wurde, waren durchschnittlich 14-15 Jahre alt. Sie hatten keine Vorkenntnisse, waren aber bereits zweisprachig (Englisch Muttersprache und Afrikaans zweite Landessprache). Ein Teil meiner Schülerinnen lernte gleichzeitig Latein. Also war Deutsch die dritte oder vierte Sprache für sie.

Bei der Arbeit mit genanntem Kurs habe ich mich streng an den Aufbau und die vorgeschlagene Arbeitsmethode gehalten.

ten:

1. Phase: Stoff audio-visuell anbieten; nur Sehen und Hören ohne Wiederholen;
2. Phase: dasselbe; diesmal mit Wiederholen der ganzen Klasse;
3. Phase: dasselbe; einzelne Schüler oder Gruppen wiederholen, oder ein langsamer Schüler fragt nur: Wer ist das? ein anderer antwortet immer nur: das ist ein Mann usw. Der nächste Schüler fragt: Was macht? Die Klasse oder ein Schüler: letzte Antwort.
4. Phase: Alles wiederholen ohne Tonbandgerät; und diese letzte Phase war jedesmal für alle Beteiligten ein spannendes Erlebnis - das kann ich wohl ohne Übertreibung sagen. Auch in den darauffolgenden Stunden erlahmte die Begeisterung nicht, jeder wollte eine Gelegenheit zum Sprechen bekommen.

Von diesem System bin ich nie abgewichen; denn das Hören muß genauso gelehrt und gelernt werden wie das Sprechen. Ein Schüler, der nicht vom 1. Abschnitt an das Hören lernt, wird nie einen fehlerfreien Satz sprechen oder schreiben können, auch wenn er den ganzen Kurs durchgearbeitet hat.

Bis einschließlich Abschnitt 4 hatten die Schüler keine Bücher. Sie mußten aber von der 2. Woche an folgende Hefte haben:

- 1 Klassenheft (für Grammatik und Strukturen)
- 1 Hausarbeitsheft
- 1 Gedichtheft

1 Diktatheft

Nach der audio-visuellen Einführung wurden neue Wörter und Strukturen herausgearbeitet. Von Abschnitt 8 an machten die Schüler diese Arbeit weitgehend allein nach folgendem Prinzip:

1. Nomen (Singular und Plural)
2. Verben
3. Allgemeiner Wortschatz

Zu diesem Teil bekamen sie die meisten Hausarbeiten.

Die neue Grammatik wurde in einer nächsten Stunde erklärt, und sofort anschließend wurden als sehr wichtiger Bestandteil des Kurses die Sprechübungen mit und ohne Tonband geübt, fast gedrillt. Ohne Tonband wurde folgendermaßen vorgegangen:

Ein Schüler liest den einleitenden Satz.
Ein zweiter Schüler fragt.
Ein dritter Schüler antwortet.

Bei diesen Übungen sitzen die Schüler um einen Tisch und „unterhalten“ sich. Nur der Schwächere hat mein Buch und darf lesen. Das Sprechen in dieser Art setzt voraus, daß der Schüler Inhalt und Grammatik versteht und beherrscht; das wichtigste Moment für mich war: Den Kindern macht diese „freie“ Art der Unterhaltung riesigen Spaß. - Das Tonband erledigen sie als „Muß“ -.

In Abschnitt 12 antwortet Frau Seitz ihrem Mann: „Ja, Karl, die (Schularbeiten) sind erledigt!“ - Seitdem die Klasse diesen Satz kennt, kommt jedesmal am Ende der Tonbandübungen die Frage: „Ist das erledigt, Frau Rösemann?“ -

Die Sprechübungen gebrauche ich auch als Diktattexte oder als kleine Klassenarbeiten in folgender Weise: Ich diktiere nur die Fragen, die Schüler schreiben Fragen und Antworten und müssen dieselbe Art Frage und Antwort mit anderen Verben und Nomen bilden.

Nachdem jeder Abschnitt in dieser Art durchgearbeitet ist, verteile ich unerwartet die „Übungshefte“. Jeder Schüler muß die Aufgaben in der Klasse als kleine Tests machen. Es dürfen keine Fragen gestellt werden.

Ab Abschnitt 9 habe ich jedoch die leichtesten Aufgaben mündlich abgehört; denn alle Aufgaben, bei denen nur ein Wort eingefüllt werden soll, sind durchweg zu leicht und waren langweilig. Zum Bilden eigener Sätze war keine Gelegenheit. (Davon mehr in meiner Kritik.)

Mit ungefähr 90 Unterrichtsstunden sind wir bis einschließlich Abschnitt 14 gekommen. Schon im Mai merkte ich, daß ungefähr ein Drittel der Klasse (fast alles Lateinschüler) schneller voran wollte und konnte. Darum teilte ich die Klasse in zwei Gruppen.

Da wir in Südafrika einen Lehrplan haben, an den wir uns halten müssen, habe ich der Klasse vieles zusätzlich angeboten, zum Beispiel

1. die Zahlen: außer den Grundzahlen lernten sie die Ordnungszahlen. (für das Schreiben des Datums oder zum Beantworten der Fragen: Wann hast du Geburtstag? - Wann beginnen die Ferien? usw. Dazu gehören die Namen der Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Feste und Feiertage.)
2. den Imperativ: du-Form und Sie-Form

3. das ABC mit den deutschen Doppel- und Umlauten
4. die Modalverben: können - wollen - sollen - müssen - dürfen
5. Adjektive: zunächst als Gegenteil (groß - klein) als Prädikatszusatz
Deklination mit bestimmtem und bestimmtem Artikel nur im Nominativ und Akkusativ
6. Seit Mai benutzten wir ein kleines Lesebuch; die leichten Lesestücke (alle im Präsens) halfen sehr bei der Erweiterung des Wortschatzes. Die Fragen zu den Lesestücken mußten, je nach Schwierigkeitsgrad, schriftlich oder mündlich beantwortet werden.
7. Alle Schülerinnen mußten eine Auswahl von 18 kleinen Gedichten und Liedern auswendig lernen.
8. Seit August ließ ich in regelmäßigen Abständen kleine Übersetzungen machen. Alle Schülerinnen sollten lernen „Wie sage ich auf Deutsch“ z.B. How are you? (du- und Sie-) What is your name? What is the time? What do you want? Do you like coffee? u.a.m.

Im Mai mußten die Schülerinnen eine schriftliche und im November eine schriftliche und eine mündliche Prüfung ablegen. Der Klassendurchschnitt der Novemberprüfung war bei der langsameren Gruppe 58 %/o, bei der schnelleren 68 %/o.

Zur Kritik

Inhaltlich sind die Einführungstexte sehr gut. Die Schüler erleben jede Situation der Familie Seitz mit und drama-

tisieren mit Begeisterung die kleinen Szenen. Ausdrücke wie: „prima“, „quatsch“, „jawohl“ werden sofort aufgegriffen und bei jeder passenden oder unpassenden Gelegenheit angebracht. Daß z.B. Gary Cooper genannt wird, fand man ganz „prima“!

Die Schüler erhalten mit diesem Kurs eine sehr lebendige Einführung in die deutsche Sprache. Daß sie von Anfang an lernen: „ich gehe zum“, „ich gehe zur“, „ich fahre ins“ oder daß sie fließend fragen und antworten können: Holst du mich ab? Rufst du mich an? usw., ist nach meiner Erfahrung mit keiner anderen Methode besser zu erreichen als mit dem Kurs „Auf deutsch, bitte!“. Durch die Dialogform lernt man, schnell zu antworten, bevor man Zeit hat, Frage und Antwort in die Muttersprache zu übersetzen. Im freien schriftlichen Ausdruck können die Schüler seitenlange Dialoge schreiben; beim mündlichen Ausdruck fehlt ihnen die Übung. Dazu reicht die Schulstunde nicht. Ob diese Schüler ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Antworten und Sprechen beibehalten werden, muß die Zukunft zeigen. Ich befürchte, daß sie, sobald sie vom Tonband wegkommen, das spontane Sprechen verlernen werden.

Gegen Ende des Jahres fragte ich die Klasse: Wollt ihr nächstes Jahr mit diesem Kurs weitermachen oder sollen wir ohne Filme, ohne Tonband wie die anderen Klassen lernen?

Erste Reaktion: Ja, weitermachen; die besseren der Klasse jedoch wollten nicht. Warum? Sie fragten mich, ob im Übungsheft des 2. Buches auch nur Wörter einzufüllen und Kreuzworträtsel zu lösen wären.

Diese Frage war entscheidend. Der Kurs hat der Klasse viel Spaß gemacht. Er schreitet aber viel zu langsam vorwärts. Die Schüler werden zu stark geführt und bekommen

keine Möglichkeit, sich selbst mit dem Erlernten auszuprobieren. Die Aufgaben der Übungshefte sollten ab Abschnitt 9 schwieriger werden.

Die immer wiederkehrenden Übungen mit den Fragewörtern sind wichtig, aber ich glaube, es wäre für jeden Lernenden deutlicher, wenn ich ihm z.B. bei der Frage „wann?“ sage: Auf die Frage „wann?“ antworte ich:

Uhrzeit: um

Datum : am

Jahr : im Jahre

Jeder Schüler lernt das leicht - aber nicht, wenn die Angaben dazu im Buch irgendwo verstreut zu finden sind.

Warum bringt man die Adjektive erst so spät? Jeder Student, der eine Fremdsprache lernt, möchte so bald wie möglich Adjektive gebrauchen. Die Einführung des Dativs finde ich in diesem Kurs verwirrend und undeutlich. Aus diesem Grunde habe ich Abschnitt 15 nicht mehr durchgenommen.

Eine sehr wichtige Kritik: Mein Buch, das ich seit Anfang des Jahres gebrauchte, zerfiel bereits nach vier Monaten in lose Blätter! Dasselbe begann dann mit zwei Exemplaren der Kinder. Vielleicht sollte der Einband stärker sein.

Der Preis des Buches ist sehr hoch.

Im nächsten Jahr wird die Klasse, über die hier berichtet wurde, mit dem Buch: Schulz-Griesbach „Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band“ arbeiten. Leider sind nicht alle Lesetexte für Schulkinder geeignet. Zu den Sprechübungen von Lorenz Nieder haben wir leider

kein Tonband.

Im Anfängerkurs werde ich wieder „Auf deutsch, bitte!“ gebrauchen; denn zur Einführung in die lebendige deutsche Sprache eignet sich dieser Kurs hervorragend.

E. Rösemann

BERICHT ÜBER DIE ARBEIT MIT DEM KURS

„AUF DEUTSCH, BITTE!“ TEIL 1

AN DER HOËR MEISIESKOOI BLOEMHOF,
STELLENBOSCH

Das audio-visuelle Unterrichtswerk „Auf deutsch, bitte!“ Teil 1 wurde 1974 für Schüler des 8. Schuljahres, die Deutsch als Fremdsprache lernen, an der Hoër Meisieskool Bloemhof in Stellenbosch eingeführt.

Ich lernte das Werk im September 1973 bei einem Fortbildungskurs für Deutschlehrer an der Universität Stellenbosch kennen. Bei dieser Gelegenheit zeigte Margaretha Pretorius eine Unterrichtsmitschau aus ihrem Versuchsklassen mit diesem Werk, um den Deutschlehrern die audio-visuellen Unterrichtsmethoden vorzustellen. Hier konnte man sich auch das dazugehörige Lehrmaterial anschauen. Weil ich ein Lehrbuch suchte, in dem die deutsche Sprache lebendig dargeboten wird, entschied ich mich für „Auf deutsch, bitte!“.

Das Durchschnittsalter der Schülerinnen, die 1974 mit dem Kurs anfangen, betrug 13-14 Jahre. Sie hatten Afrikaans als Muttersprache und Englisch als zweite Landessprache. Vorkenntnisse in Deutsch besaßen sie nicht. Außer Deutsch hatten sie auch noch sechs andere Fächer zu bewältigen. Daher konnten sie nur dreimal pro Woche je etwa 35 Minuten Deutschunterricht erhalten.

Die Anfängerklasse wurde in zwei Gruppen verteilt. Eine Kollegin, Frau Hermien van Rooyen, und ich unterrichteten je eine Gruppe. Die Schule besitzt kein Sprachlabor, und weil die Gruppen relativ groß waren (je etwa 35 Schüler), hätte man gern mehr Unterrichtsstunden pro Woche gehabt,

um den einzelnen Schülern mehr Zeit zum mündlichen und schriftlichen Einüben der Strukturen geben zu können. Leider ließ der Stundenplan die Einrichtung zusätzlicher Stunden nicht zu. Das verwendete Lehrmaterial umfaßte das Lehrbuch, Tonbänder zur audio-visuellen Einführung der Lehrbuchtexte, Filmstreifen zu den Texten und Tonbänder mit Sprechübungen. Daneben gebrauchte ich eigene Bilder (gewöhnlich aus Zeitschriften), die als Anregung zur mündlichen und schriftlichen Arbeit dienten, wie auch zusätzliche Übungen zum Einüben und Testen des gelernten Stoffes.

Da der Deutschunterricht in zwei verschiedenen Klassenzimmern stattfand und der Projektor auch von dem Erdkundelehrer benutzt werden mußte, konnten die technischen Hilfsmittel nicht in einem Raum installiert werden, und deswegen ging oft wertvolle Unterrichtszeit verloren, während die Hilfsmittel aufgestellt wurden. Damit diese kostbare Zeit dennoch konstruktiv gebraucht wurde, sangen die Schüler gewöhnlich am Anfang der Stunde deutsche Lieder. Wir hoffen, die Hilfsmittel nächstes Jahr fest installieren zu können.

Weil die Schüler in Südafrika, die Deutsch als dritte Sprache lernen, außerhalb der Schule kein oder fast kein Deutsch hören, ist es wichtig, daß sie während der Deutschstunde so viel wie möglich Gelegenheit bekommen, Deutsch zu hören und zu sprechen. Anfangs hielt ich mich an die methodischen Hinweise im Lehrerheft. Jeder Abschnitt wurde audio-visuell mit Filmstreifen und Tonband eingeführt, und die Strukturen wurden durch Imitation eingeübt. Die eingeübten Strukturen eignen sich besonders gut zur Variation und dienten als Anregung zum freien Gespräch zwischen den Schülern. Die Kinder wurden von der ersten Stunde an zum Mitsprechen aktiviert. Ihre rege Teilnahme zeigte deutlich, daß es ihnen Spaß machte, Deutsch zu verstehen und zu sprechen.

Die korrekte deutsche Aussprache wurde durch den Einsatz des Tonbandes ermöglicht. Vom Tonband hörten die Schüler von Anfang an vorbildliche deutsche Sprecher. Der gehörte Text wurde sofort mit dem entsprechenden Bild auf dem Filmstreifen verknüpft und von den Schülern verstanden, ohne daß auf die Muttersprache zurückgegriffen werden mußte. Auf diese Weise konnten die Schüler sich die Fremdsprache aneignen, fast wie ein Kind die Muttersprache lernt. Das Nachsprechen von Satzteilen und kurzen Sätzen im Chor gab auch dem unsicheren Schüler das Selbstvertrauen mitzusprechen.

Die hiesigen Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache haben sehr oft ein Lesestück als Ausgangspunkt, worauf Fragen über den Inhalt und die grammatischen Strukturen folgen. Obwohl die grammatischen Kenntnisse in solchen Fällen funktional aus einem sinnvollen Abschnitt abstrahiert werden, verstehen die Schüler jedoch niemals alle Wörter und Ausdrücke, und Erklärungen werden gewöhnlich in der Muttersprache gegeben. Diese Übersetzung in die Muttersprache möchte man bei der Einführung neuer Strukturen und Vokabeln im Anfängerkurs so weit wie möglich vermeiden. Die direkte Methode, wie sie in diesem audio-visuellen Werk verwendet wird, finde ich deswegen zweckmäßiger. Nicht Reihen von alleinstehenden Wörtern werden gelernt, sondern Sätze, die sich auf eine bestimmte Situation beziehen.

Die Schüler lernten das Vokabular der Lektionen sinnvoll und ohne Mühe und konnten die Wörter in freien Gesprächen gebrauchen. Um die grammatischen Strukturen, zum Beispiel die Formen der Verben, zu üben, konnten die Bildkarten und die Sprechübungen mit großem Erfolg verwendet werden. Mit dem bekannten Stoff wurden kurze Gespräche geführt und kleine Szenen aus dem Unterrichtswerk dramatisiert. Die Kinder fanden es aber langweilig, immer dieselben Wörter zu gebrau-

chen, obwohl viele Variationen möglich sind. Aus diesem Grund wurden auch andere Vokabeln, die nicht in den Lektionen vorkommen, zusätzlich in den bereits bekannten Strukturen gebraucht. So konnte der Wortschatz sinnvoll erweitert werden, und die Kinder blieben interessiert.

In der ersten Lektion zum Beispiel wurden neue Vokabeln nach der zweiten Durchnahme eingeführt. Statt „Der Junge spielt Fußball“ wurde geübt „Der Junge spielt Tennis“, „Die Frau spielt Klavier“, „Annegret spielt Flöte“, „Der Mann spielt Geige“.

In der fünften Lektion, wo zum erstenmal ein Dialog vorkommt, konnten interessante Variationen mündlich und schriftlich mit neuen, zusätzlichen Vokabeln geübt werden, nachdem die Modellsätze begriffen und eingeübt worden waren. Die Schüler dramatisierten diese Dialoge gern und originell. Statt zum Bäcker ging man zum Metzger, zum Blumenhändler, zum Laden oder zum Café und kaufte verschiedene Waren. Die neuen Vokabeln wurden mit selbstgemachten Bildkarten illustriert. Nachher wurden - auch schriftlich - kleine Dialoge hergestellt zu einem Bild, das an der Tafel befestigt worden war.

Weil der Stoff in „Auf deutsch, bitte!“ dem Alltag entnommen ist und die dargestellten Situationen den Schülern bekannt sind, gibt es viele Anregungen zum freien Gespräch. Das Werk gibt dem Lehrer wie auch den Schülern Gelegenheit, kreativ zu sein. Dadurch wird der Unterricht lebendig und abwechslungsreich, und man hat Freude daran, Deutsch zu lernen.

Obwohl die Einführung der Grammatik funktional aus den Modellsätzen erfolgt, fand ich, daß die Schüler doch einige Regeln erklärt haben wollten, zum Beispiel den Gebrauch des

Nominativs und des Akkusativs. Sie wollten zum Beispiel wissen, warum man sagt „Der Mantel ist braun“ und „Herr Seitz zieht den Mantel an“. Die Fachterminologie brachte ich ihnen nicht bei. Doch erklärte ich, daß die Form sich ändert bei den der-Wörtern, wenn das Wort das Objekt des Satzes ist.

<u>Der Junge</u> zieht <u>den</u> Mantel an.
<u>Wer</u> zieht an? <u>Was</u> zieht er an?
Subjekt Objekt

Die Regeln konnten gewöhnlich aus den Sätzen abgeleitet werden.

Die Schüler wollten auch früher lesen und schreiben lernen - nicht erst nach der 6. Lektion. Sie wollten das Gehörte auch geschrieben sehen. Leider bekamen wir die Lehrbücher erst im Mai, während bereits im Februar mit der Arbeit angefangen worden war. Die Texte der ersten Lektionen wurden geschrieben und vervielfältigt, als die geschriebene Sprache nach der ersten audio-visuellen Durchnahme eingeführt werden mußte. Ich stellte zusätzliche Übungen auf, damit die Schüler den dazugelernten Wortschatz auch schriftlich gebrauchen konnten.

Im Verlauf des Kurses wurden die Lektionen 1 - 11 behandelt. In der 12. Lektion erscheint das Perfekt zum erstenmal. Den Sprung vom Präsens zum Perfekt fand ich jedoch viel zu groß, weil hier plötzlich „sein“ und „haben“ mit ganz anderen Strukturen eingeführt werden.

Wäre es nicht möglich, daß man schon viel eher mit den Präpositionen, die auf „Wo?“ und „Wohin?“ antworten, anfangen könnte? In der 11. Lektion, wo Tante Agethe bei der Familie zu Besuch ist, fiel mir folgendes auf: Die Kinder er-

zählten über ihre eigenen Wohnungen. Weil ihnen in den ersten Lektionen immer beigebracht wurde „Frau Seitz geht in die Küche“, „Heinz geht ins Zimmer“, „Herr Seitz geht in den Flur“, sagten sie jetzt auch: „Das Klavier ist ins Wohnzimmer“ und „Inge ist in die Küche“. Hier entstand nun eine große Lücke. Ich stand vor einem Problem, weil die Schüler nicht verstehen konnten, warum man plötzlich „Das Klavier ist im Wohnzimmer“ sagen mußte. Sie fühlten sich unsicher, weil sie sich nicht richtig ausdrücken konnten. Sie brauchten hier eine Regel. Das war wohl der Grund, weshalb der Dativ mit diesen Präpositionen nicht eher eingeführt wurde. Wenn diese Strukturen aber an Hand der Fragen „Wo?“ und „Wohin?“ erklärt werden, haben die Schüler keine Schwierigkeiten damit. Mit diesen Präpositionen haben sie viele Möglichkeiten, Bildbeschreibungen zu geben und sogar kurze Aufsätze über einfache Themen, zum Beispiel „Mein Schlafzimmer“, „Im Büro“, „Unser Schulzimmer“ usw. zu schreiben.

Die Arbeit mit „Auf deutsch, bitte!“ machte mir, meiner Kollegin und den Schülern viel Spaß. Wir wollen nächstes Jahr damit weitermachen und es auch als zusätzliches Unterrichtswerk im 9. Schuljahr einführen. Dabei können wir uns leider nicht völlig auf dieses Werk verlassen, weil nach dem hiesigen Lehrplan gearbeitet werden muß, der Übersetzungen aus dem Deutschen in die Muttersprache und umgekehrt vorschreibt. Das Lehrbuch, das in Klasse 9 benutzt wird, heißt „Neue deutsche Grammatik“ von Meiring, Avenant, Pretorius und Johl. Schließlich müssen die Schüler auch auf die Abschlußprüfungen in Klasse 12 vorbereitet werden. In diesen Examen werden die Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten der Schüler geprüft, aber ein Drittel der Punkte gilt den Übersetzungen.

Studenten, die sich an der Universität Stellenbosch als

Deutschlehrer ausbilden lassen, hatten im vergangenen Jahr auch die Gelegenheit, das Werk „Auf deutsch, bitte!“ kennenzulernen. Zusammen mit Frau Anneliese Jansen, Dozentin für Unterrichtsmethodik des Deutschen als Fremdsprache, machte ich zweimal pro Woche nachmittags einen Anfängerkurs mit zwölfjährigen Schülern. Die Studenten hospitierten in diesen Stunden und übernahmen auch manchmal die Klassen. Einige wollen versuchen, „Auf deutsch, bitte!“ in den Schulen einzuführen, wo sie unterrichten werden.

Ingrid Kraemer

ZUM PROBLEM
DER BEURTEILUNG MÜNDLICHER LEISTUNGEN
IM ANFÄNGERUNTERRICHT

In dem Kurs „Deutsch für Ausländer“, Teil 1 von Hermann Kessler, den wir in den Anfängerklassen im 8. und 9. Schuljahr gebrauchen, wird großer Wert auf das gesprochene Wort gelegt. Die mündliche Arbeit wird betont durch die ständige Benutzung der Tonbänder und die Wiederholung der grammatischen Fügungen. Ein aktuelles Problem müßte aber meiner Meinung nach noch gelöst werden: wie sollte der Lehrer das zusammenhängende Sprechen eines Schülers prüfen und beurteilen?

Die Abschnitte auf den Tonbändern sind sehr wertvoll und nützlich, aber es werden stets Einzelsätze und den Schülern bekannter Stoff geübt, so daß sie als Prüfung kein genauer Gradmesser des mündlichen Fortschrittes sind. Die Schüler sollten die Gelegenheit bekommen, länger zu sprechen (mindestens zwei Minuten ohne Unterbrechung), so daß ihre eigene Initiative sich entfalten kann und ihre ganzen Deutschkenntnisse zum Tragen kommen.

Zu diesem Zweck habe ich folgendes Schema entworfen und mit Anfängern erprobt: An die Wandtafel werden aus dem Lehrstoff entnommene Bilder gezeichnet und Stichwörter darunter geschrieben, die die Schüler alle niederschreiben, z.B.:

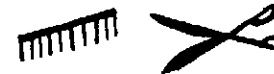


Das ist der Geburtstagskuchen.
Hans hat am 16. Juni Geburtstag.
Ich habe am Geburtstag.
Hans ist zwölf Jahre alt.
Da sind zwölf Kerzen auf dem Kuchen.
Herr Weiß ist Bäcker.
Er bäckt Kuchen und Brot.

Insgesamt sind da sechs bis acht solche Bilder, die alle gründlich in der Klasse besprochen werden. Die Fragen der Schüler werden beantwortet, bis Inhalt und Wortschatz gut eingeübt worden sind:



Das ist meine Uhr.
Meine Uhr zeigt mir, wie spät es ist.
Herr Tack ist Uhrmacher.
Es ist jetzt neun Uhr zehn.



Dies sind ein Kamm und eine Schere.
Herr Stöhr ist Frisör.
Er schneidet Haare.
Er gebraucht eine Schere, um mein Haar zu schneiden.



Das ist ein Kleid.
Das Kleid ist gelb und hat drei Knöpfe.
Herr Meck ist Schneider.

Er macht Kleider.
Er gebraucht auch eine Schere.



Das ist mein Schuh.
Er ist braun und kaputt.
Der Schuster repariert meine Schuhe.
Herr Sachs ist Schuster.

In der nächsten Stunde bekommt jeder Schüler die Gelegenheit, als „Lehrer“ hervorzutreten und (ohne Stichwörter) nach den Bildern zu sprechen. So kann jeder, zwei Minuten lang, ziemlich fließend und mit Hilfe der Bilder deutsch sprechen.

Die Schüler haben aber die Möglichkeit, innerhalb des Planes etwas hinzuzufügen, wenn sie es wollen. In diesem Falle wird ihre Leistung entsprechend höher bewertet.

Für das nächste Quartal habe ich mir folgendes Schema ausgedacht:



Das ist ein Ei; es ist weiß und rund.
Eine Henne legt Eier.
Wir essen Spiegeleier zum Frühstück.
Ich esse auch gekochte Eier mit Salz und Pfeffer.



Die Zitrone ist gelb und sauer.
Sie schmeckt mir nicht gut.
Wir haben einen Zitronenbaum im Garten.
Ich pflücke die Zitronen im Winter.
Mutti bäckt eine Zitronentorte.



Wir kaufen den Schinken beim Fleischer.
Wir essen den Schinken zum Mittagessen.
Danach trinken wir Kaffee.
Ein Schinken ist nicht billig, sondern teuer.
Er kostet ungefähr sechs Rand.



Der Käse ist gelb.
Ich esse (den) Käse zum Abendessen.
Wir kaufen den Käse im Geschäft.
Mäuse lieben auch Käse.

Auf diese Weise ist der Lehrer nicht die einzige redende Person in der Klasse, und es wird eine bessere Grundlage für das Fach Deutsch als Fremdsprache geschaffen.

M.E. du Plessis

Diskussion

PROBLEME
DES FREMSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS
AN EINER ENGLISCHSPRÄCHIGEN UNIVERSITÄT
DEUTSCH INTENSIV
AN DER UNIVERSITÄT KAPSTADT

Im letzten DUSA-Heft berichtete Gunther Pakendorf über den fremdsprachlichen Deutschunterricht an der Universität Witwatersrand. Der „Deutsch Intensiv“-Kurs der Kapstädter Universität gleicht dem Deutsch I B-Kurs der Johannesburger Universität fast aufs Haar: Auch in Kapstadt stehen acht Wochenstunden zu je 45 Minuten zur Verfügung, die genauso wie in Johannesburg aufgeteilt werden; auch wir gebrauchen den Sprachkurs von Schulz/Griesbach; die Voraussetzungen und Lehrziele, die Arbeitsweise und die Richtlinien bei uns stimmen zum größten Teil mit denen an der Universität Witwatersrand überein. Einen großen Unterschied gibt es allerdings: diejenigen Studenten, die bei uns den Intensiv-Kurs erfolgreich abschließen, sind in keinem Falle dazu berechtigt, mit Deutsch II weiterzumachen.

Die Tatsache der großen Übereinstimmung zwischen den beiden Anfängerkursen an der Kapstädter und der Johannesburger Universität - eine Übereinstimmung übrigens, die nicht auf vorherige Absprachen zurückzuführen ist - macht eine Wiederholung dessen, was Pakendorf gesagt hat, über-

flüssig. Es soll in diesem kurzen Bericht vielmehr um das gehen, was in Pakendorfs Artikel nicht zur Sprache kommt, nämlich um die Problematik eines deutschen Anfängerkurses an einer englischsprachigen Universität. Es handelt sich um Probleme, die nicht nur bei uns in Kapstadt auftauchen, sondern wahrscheinlich in ähnlicher Form auch an den anderen englischsprachigen Universitäten.

Eines dieser Probleme ist darauf zurückzuführen, daß der von Haus aus englischsprachige Student größere Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu haben scheint als der von Haus aus afrikaanssprachige Student. Bei uns äußert sich das darin, daß die afrikaanssprachigen Studenten in den Prüfungen im Durchschnitt besser abschneiden als die englischsprachigen. Eine genauere Erforschung der Gründe für dieses Phänomen, eventuell auf landweiter Basis, wäre ein ergiebiges Forschungsgebiet für einen Soziolinguisten. Ein Eingehen auf meine eigenen recht vagen Vermutungen würde hier zu weit führen. Es soll aber trotzdem wenigstens auf eine dieser Vermutungen hingewiesen werden: die Ursache für das im Durchschnitt schlechtere Abschneiden der englischsprachigen Studenten mag historisch bedingt sein: der Engländer, dessen Muttersprache gleichzeitig Weltsprache ist, sah sich noch kaum aus politischen, ökonomischen oder sozialen Gründen genötigt, eine fremde Sprache erlernen zu müssen; wo immer er auftrat, wurde Englisch wenn nicht gesprochen, so doch verstanden. Das mag zu der Trägheit geführt haben, die im Erlernen einer Fremdsprache eine unnötige Zeitverschwendung sieht. Diese Trägheit mag vielleicht auch der Grund sein, weswegen an einer ungefähr gleich großen afrikaanssprachigen Universität wie der in Stellenbosch mehr als dreimal so viel Studenten den Anfängerkurs in Deutsch belegen als in Kapstadt.

Doch nicht nur englisch- und afrikaanssprachige Studen-

ten nehmen an unserem Anfängerkurs teil, wobei die afrikaanssprachigen weit in der Minderheit sind, sondern auch eine Gruppe von Ingenieurstudenten, eine Gruppe von Musikstudenten, eine große Mehrheitsgruppe derer, die nur am Kurs teilnehmen, weil sie noch ein Fach zur Erlangung ihres B.A.-Grads brauchen, die sogenannten Füllfachstudenten, und dann eine kleine Gruppe derer, die aus echtem Interesse an der Fremdsprache am Kurs teilnehmen. Jede dieser Gruppen kommt mit anderen Vorstellungen und Erwartungen in den Kurs. Der größte Teil der Ingenieurstudenten arbeitet hauptsächlich auf den Erwerb einer Lesekenntnis der Sprache hin: ihnen geht es darum, die Sprache so weit zu beherrschen, daß sie die deutsche Fachliteratur, die meist in Übersetzungen vorliegt, lesen und verstehen können. Es gibt unter den Ingenieurstudenten aber auch diejenigen, die nur eine Grundkenntnis der Umgangssprache zu erwerben beabsichtigen, weil sie vorhaben, irgendwann einmal ein Praktikum in Deutschland zu absolvieren. Dem größten Teil der Musikstudenten, vor allem denjenigen, deren Hauptfach Oper und Gesang ist, geht es hauptsächlich um das Erlernen einer korrekten Aussprache der Fremdsprache. Natürlich gibt es auch diejenigen, die lediglich die ebenfalls meist unübersetzt gebliebene deutsche Fachliteratur lesen und verstehen wollen, und diejenigen, die nur so viel Deutsch beherrschen möchten wie nötig ist, um ihr Musikstudium in einem deutschsprachigen Land fortsetzen zu können. Die Füllfachstudenten bohren das Brett dort, wo es am dünnsten ist: es wird nur soviel gearbeitet, wie absolut notwendig ist, um die Jahresschlußprüfung zu bestehen. Es ist fast selbstverständlich, daß die letzte Gruppe, diejenige, die aus echtem Interesse das Fremdsprachenstudium aufnimmt, die wenigsten Probleme aufwirft, daß diese Gruppe aber auch gleichzeitig die höchsten Ansprüche stellt.

Die Problematik eines so heterogen zusammengesetzten

Anfängerkurses besteht nun darin, den verschiedenen Anforderungen gleichermaßen gerecht zu werden. Ideal wäre ein zielgruppen-orientierter Unterricht, d.h. auf unsere Kapstädter Verhältnisse übertragen, eine Aufteilung des Anfängerkurses in vier parallel verlaufende Stränge, von denen jeder einem anderen Ziel zusteuert. In der Praxis würde das z.B. bedeuten, daß vier verschiedene Lehrbücher eingeführt werden müßten, denn schon allein der zu erwerbende Wortschatz jeder dieser Zielgruppen unterscheidet sich von dem jeder anderen Zielgruppe: die Ingenieure z.B. erwerben sich einen ganz spezifischen Fachwortschatz, der kaum etwas mit dem Fachwortschatz zu tun hat, den sich die Musiker erwerben. In unserem hiesigen angelsächsischen Universitäts-system ist solch ein idealer zielgruppen-orientierter Unterricht jedoch kaum zu verwirklichen, jetzt nicht und auch in absehbarer Zukunft nicht. Außerdem mangelt es uns an Raum, Zeit und an den nötigen Lehrkräften.

Hinzu kommt ein weiteres Problem: Der Anfängerkurs bei uns in Kapstadt setzt sich aus verschiedenen Altersgruppen zusammen. Vor allem die Ingenieur- und Musikstudenten sind meistens schon im dritten, vierten oder fünften Semester. Ihnen steht die große Gruppe derer gegenüber, die gerade von der Schule kommen. Die älteren Semester haben inzwischen selbständiges Arbeiten gelernt, wie es gerade von Schulz/Griesbach im Vorwort zu ihrer Sprachlehre verlangt wird: „Wer nach dieser Sprachlehre Deutsch lernt, wird das im Buch festgelegte Lernziel nur erreichen, wenn er auch bereit ist, eigene Arbeit zu leisten...“ Die vielen erstsemestrigen Studenten erwarten aber von ihren Dozenten noch die sogenannte „spoon-feeding“-Methode. Das kann man ihnen nicht zum Vorwurf machen, denn an vielen Schulen ist diese Methode gang und gäbe. Der Lehrer rechnet es sich als persönliches Verdienst an, wenn so viele Schüler wie möglich in seinem Fach die Abschlußprüfung bestehen, denn, so lautet

es in der Umgangssprache, er habe sie durch das Matrik gezogen. Je höher die Zahl derjenigen, die sein Fach bestanden haben, desto größer das Ansehen, das Prestige des Fachlehrers. Je mehr „A-symbols“ eine Schule im Matrik aufzuweisen hat, desto größer das Ansehen, das Prestige dieser Schule. Daß es auch Schüler geben mag, die auf Grund ihrer eigenen Arbeit die Abschlußprüfung bestanden haben, wird nicht erwähnt. Diese Methode setzt sich an den Universitäten fort, allerdings beruht sie dort auf ökonomischen Zwängen. Die Höhe der Gelder, die eine Abteilung zugewiesen bekommt, hängt von den Studentenzahlen ab. Jede Abteilung bemüht sich also, so viel Studenten wie möglich heranzuziehen und ihnen den Kurs so schmackhaft zu machen, daß sie möglichst lange in dieser Abteilung bleiben, also weiterführende Kurse belegen. Das wird unter anderem dadurch erreicht, daß man möglichst viele Studenten die Jahresabschlußprüfung bestehen läßt. Die Studenten kriegen das sehr bald spitz und reagieren mit einem Minimum an selbständiger Arbeit, denn es ist Aufgabe des Dozenten, darauf zu achten, daß möglichst viele von ihnen die Abschlußprüfung bestehen: wirft es doch ein schlechtes Licht auf die Lehrfähigkeit des Dozenten, wenn plötzlich 50 % der Studenten eines Kurses am Ende des Jahres in der Prüfung durchgefallen.

Ein weiteres Problem, das teilweise mit den Altersgruppenunterschieden zusammenhängt und bei der Arbeit mit dem Lehrbuch von Schulz/Griesbach auftauchte, ist folgendes: manche der Texte in der Sprachlehre sind recht dümmlich und stecken außerdem noch voller unfreiwilligem Humor, entsprechen also keineswegs dem intellektuellen Niveau vieler Studenten. Da gibt es z.B. den Text über „Unsere Familie“, der so anfängt: „Mein Vater und meine Mutter sind meine Eltern. Ich bin ihr Sohn“ (S.30). Schallendes Gelächter der Studenten. Auf S.37 wird von den Mahlzeiten

geredet: „Zum Essen braucht man ein Besteck“. Zwischenfrage eines Studenten: „Warum?“ Schallendes Gelächter. Auf S.53 im Gespräch zwischen der Hausfrau (Süddeutsch für Zimmerwirtin!!) und dem Studenten steht der Satz: „Zum Waschen können Sie ins Bad gehen. Ich bin allein in der Wohnung. Das Bad ist also fast immer frei.“ Wiederum großes Gelächter über eine derartig anzügliche Zweideutigkeit. Das sind nur einige Beispiele, die sich beliebig vermehren ließen. Der Gehalt der meisten Texte im Schulz/Griesbach ist recht dürftig; sie sind überdies oft wenig aktuell und deswegen uninteressant. Man könnte entgegen, daß es überaus schwierig sei, Texte zusammenzustellen, die einigermaßen interessant sind, trotzdem aber nicht die Anforderungen übersteigen, die an einen Anfängerkurs gestellt werden können. Ganz gewiß, doch dieses Problem ist von anderen Sprachkursen besser gelöst worden als von Schulz/Griesbach, z.B. von dem Kurs „Deutsch 2000“, der grundsätzlich nur hochaktuelles Textmaterial verarbeitet. Nur hat auch dieser Sprachkurs einen großen Nachteil im Hinblick auf unsere hiesigen Bedürfnisse. Die Grundstufe bleibt hinter dem Lernziel zurück, das wir uns gesteckt haben, die weiterführende Mittelstufe aber führt ein ganzes Stück über dieses Lernziel hinaus. Überhaupt ist die Einteilung vieler deutscher Sprachlehren in Grund-, Mittel- und Oberstufe nicht mit unseren Bedürfnissen in Einklang zu bringen.

Ein weiterer Mangel, der uns an der Schulz/Griesbachschen Sprachlehre auffiel, war der ungewöhnliche Nachdruck, der z.B. auf die Unterscheidung zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II gelegt wird, eine Unterscheidung, die im heutigen deutschen Sprachgebrauch immer mehr vernachlässigt wird. Es fragt sich daher, ob es für den Studenten eines Anfängerkurses unbedingt nötig ist, den oftmals sehr subtilen Unterschied zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II

zu erkennen und anwenden zu lernen. Sollte die Beschäftigung mit derartigen grammatikalischen Feinheiten nicht besser erst in Deutsch I in Angriff genommen werden? Dagegen sind etliche grammatische Erklärungen im Schulz/Griesbach auch für den Anfängerkurs unzureichend. Der Student erfährt z.B. nicht, warum „Fluß“ mit einem „ß“ geschrieben wird, „Flüsse“ aber mit „ss“ (S.14). Er erfährt ebenfalls nicht, warum die starken Verben „fahren“, „halten“, „nehmen“ den Stammvokal in der 2. und 3. Person Singular des Präsens verändern, das starke Verb „bleiben“ aber den Stammvokal nicht verändert (S.21). Vollkommen unzureichend ist die Erklärung der Deklination der Substantive „Freund“ und „Mensch“ auf S.73, die von der Endung des Substantivs im Nominativ Plural ausgeht. Woher soll der Student wissen, ob ein Substantiv im Nominativ Plural eine -en Endung hat oder nicht, wenn er diese Pluralformen nicht schon vorher kennt? Auch diese Beispiele ließen sich vermehren.

Aus den hier genannten Gründen haben wir vor, uns vom nächsten Jahre an dem Sprachkurs von Kessler zuzuwenden. Ganz gewiß werden auch hier Probleme und Schwierigkeiten auftreten, die sich allerdings erst nach Erfahrungen in der Praxis genau definieren lassen. Es fragt sich, ob man sich nicht einmal Gedanken darüber machen sollte, einen eigenen deutschen Sprachkurs zusammenzustellen, der von den hiesigen Verhältnissen ausgeht, der also besonders die Schwierigkeiten berücksichtigt, die z.B. daraus entstehen, daß wir hier afrikaans- und englischsprachige Universitäten haben. Dazu wäre allerdings eine landweite Zusammenarbeit nötig und vor allem ein Redakteur, der es versteht, alle germanistischen Abteilungen an allen südafrikanischen Universitäten zur Mitarbeit anzuregen.

Arnold Blumer

„'N BETER BEGRIP VAN ANDER VOLKERE”.
EINE DEUTUNG DER LEHRPLANINTENTIONEN
IN SACHEN „DEUTSCHLANDKUNDE“

D.E.s grundsätzliche Bemerkung zur Deutschlandkunde (DUSA 1/1975) haben die Frage, nach welchen Kriterien die Eignung eines deutschlandkundlichen Buches für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an den hiesigen Schulen zu beurteilen sei, mehr angeschnitten als beantwortet. Sicher sind es verschiedenartige Kriterien: inhaltliche, didaktische, sprachliche, finanzielle usw. Die inhaltlichen Kriterien, von denen hier allein die Rede sein soll, lassen sich aus den Formulierungen der Lehrpläne erschließen. Wenn da vom Fremdsprachenunterricht allgemein die Weckung eines „besseren Verständnisses anderer Völker“ gefordert und für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in Standard 8 oder 9 die Lektüre eines Buches „über Deutschland bzw. andere deutschsprachige Länder, ihre Menschen und ihre Kultur“ empfohlen wird, so dürfte sinnvollerweise folgendes damit gemeint sein:

1. Das deutschlandkundliche Buch (bzw. der entsprechende Unterricht) soll Verständnis für „Deutschland“ und die „Deutschen“ wecken bzw. das vorhandene (Vor-)Verständnis verbessern. Der Maßstab für unser „gutes“ oder „besseres“ Verständnis der Deutschen kann dabei nur das Selbstverständnis möglichst vieler Deutscher sein - und nicht unser wie auch immer geartetes Deutschlandbild.
2. Der Begriff „Deutschland“ ist gemäß den heutigen Gegebenheiten grundsätzlich, über die politischen Grenzen hinweg, als das geschlossene deutsche Sprachgebiet in Mitteleuropa zu verstehen. Das schließt eine

didaktisch motivierte Auswahl oder Akzentsetzung nicht aus.

3. Die verwendete Sprache muß von möglichst vielen Sprachbenutzern als authentisches heutiges Deutsch empfunden werden, wobei allerdings Unterschiede in Stil und Niveau (gehobene Schriftsprache, Umgangsbzw. Alltagssprache) zulässig, selbst erwünscht sind.
4. Zur Vermittlung des Selbstverständnisses der Deutschen an Zielgruppen, die Deutschland nicht aus eigener Anschauung kennen, gehören notwendigerweise grundlegende Informationen, die in diesem Selbstverständnis vorausgesetzt sind: über physische, soziologische, kulturelle, wirtschaftliche, politische, historische u.a. Gegebenheiten.
5. Bei den Voraussetzungen darf es jedoch nicht bleiben. Das zu vermittelnde Selbstverständnis der Deutschen muß fortschreiten zu dem, was davon im Bewußtsein der Deutschen heute lebendig ist und sie beschäftigt, d.h. es muß an den gegenwärtigen Stand der öffentlichen Diskussion aktueller Probleme in Deutschland heranführen.
6. Selbstverständlich ist damit keine Indoktrinierung gemeint. Wohl aber sollte es zu einer möglichst echten Begegnung und Auseinandersetzung mit dem anderen Land und seinen Menschen kommen. Deswegen verbietet sich auch ein nach unseren Vorstellungen (bzw. Vorurteilen) zurechtgeschustertes Wunschbild von „Deutschland“. Ein fruchtbarer Dialog verlangt die Begegnung des eigenen Selbstverständnisses mit dem unverzerrten Selbstverständnis des anderen.

Ulrich Plüddemann

Rezensionen

Albert Schmitz/Edith Schmitz: Im Spiegel der Presse I.
Ein Lese- und Übungsbuch für Fortgeschrittene.
München: Max Hueber Verlag 1975

Dieses modern und haltbar eingebundene Lese- und Übungsbuch mit Texten aus westdeutschen Tageszeitungen und einer Einführung in das Pressewesen der Bundesrepublik versetzt den fortgeschrittenen Deutschlernenden mitten in den modernen Alltag, in welchem sich die Jugend zuhause fühlt. Hierzulande bestehen die Texte in den deutschen Schulhandbüchern manchmal aus Nacherzählungen alter Geschichten bzw. Legenden oder aus infantilem Lesestoff. Der moderne junge Mensch lernt aber im Radio, im Kino, in der Bibliothek, in der Presse und jetzt auch im Fernsehen das erwachsene Leben allzu früh kennen, und er interessiert sich für alles, was mit diesem Leben zusammenhängt. Darum hält er die Schule für einen Fremdkörper in seiner pittoresken Welt. Manches was in der Schule und auch im Deutschunterricht gelehrt wird, hat sich längst überlebt. In diesem Spiegel der Presse jedoch wird dem Schüler das volle vielgesichtige Leben in einem Schulhandbuch dargeboten!

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts hat sich im letzten Jahrzehnt auch hierzulande beträchtlich erweitert: man lernt Deutsch nicht länger, um es lesen, übersetzen und grammatisch analysieren, sondern um es als Kommunikationsmittel verwenden zu können. Man möchte sich in der moder-

nen Welt mit Ausländern im Heimatland und im Ausland verständigen. Man möchte sich äußern über aktuelle Themen, die einen bewegen.

Wie es im Vorwort zu diesem Werk heißt, schließen sich die aus 16 Tageszeitungen in der BRD gewählten Texte den in „Deutsch 2000“ angesprochenen Themen eng an. In beiden handelt es sich um zeitgenössische Lektüre.

Die Hintergrundinformationen über das Pressewesen im allgemeinen sowie über die einzelnen Tageszeitungen geben einen erläuternden Einblick in das moderne deutsche Zeitungsangebot und dessen Probleme hinsichtlich der Konkurrenz von Rundfunk und Fernsehen. Weil die Lektüre nicht nur einer, sondern der Mehrheit der repräsentativen Zeitungen der Bundesrepublik entnommen ist, kann auch von Einseitigkeit oder einem verzerrten Wirklichkeitsbild keine Rede sein. Ganz im Gegenteil! Dieses Werk ist authentische Deutschlandkunde, die den Leser direkt anspricht! Hier pulst das volle moderne Leben des heutigen Deutschland.

Der Lernende liest hier von Politessen oder Verkehrswärterinnen, die den Verkehrssündern Strafzettel ausstellen, von Pannenkursen auch für die Frau am Steuer! Er sieht Bilder und Zeichnungen, große Schlagzeilen, wie sie die „Bildzeitung“ als Teil ihres Erfolgsrezepts bringt. Dem „Tagespiegel“ ist ein Artikel über falsch verstandene Erziehung und Freizeit entnommen. Aus der „Welt“ stammt ein wirtschaftlicher Artikel über Autokauf, der jeden Jungen interessieren dürfte. Die vielgelobte „Frankfurter Allgemeine“ berichtet über Gastarbeiter, die nicht immer gut behandelt werden - ein Thema, das unserem Schwarz-Weiß-Problem nahesteht. Die „Frankfurter Rundschau“ schreibt über erboste Kraftfahrer, die ihre Wut über erhöhte Benzinpreise an den Tankwarten auslassen. Aus der „Hamburger Morgenpost“, die

sich auf Themen konzentriert, die den bürgerlichen Leser direkt berühren, ist ein Artikel über Fahrkartenautomaten aufgenommen, welche Fahrkartenverkäufer ersetzen und kein Wechselgeld herausgeben können. Die „Hannoversche Allgemeine“ ist vertreten mit einem Artikel über den Automobilsport und dessen Opfer, die oft einem „programmierten Tod“ entgegengehen, ohne daß sich ihre Team-Kollegen oder die Beobachter darum kümmern. Der „Kölner Stadt-Anzeiger“ bringt einen interessanten Artikel über ein neues Museum, in welchem es keine Verbote gibt und alle Sachen berührt werden dürfen.

Ein Beitrag aus der „Rheinischen Post“ über die Gefahren des Rauchens und die Beweggründe zu dieser Gewohnheit kommt zu der Schlußfolgerung, daß manche Raucher sich durch das Rauchen Sozialprestige erhoffen!

Auch über Streiks, die an der Tagesordnung sind, wird in einem Artikel aus der „Stuttgarter Zeitung“ berichtet, während aus der „Süddeutschen Zeitung“ ein Beitrag aufgenommen wurde über den Urlaub auf Ehrenwort für Strafgefangene, eine Praxis, die seit 1970 in Bayern besteht und die sich bewährt hat, weil nur etwa ein Prozent der Häftlinge diese Gelegenheit zur Flucht ausnutzte.

Außer den obigen Beiträgen enthält „Im Spiegel der Presse“ noch Leserbriefe und vermischte Presseberichte, in denen sogar Kissingers Friedensmission in Nahost u.a. eine Rolle spielen.

Nach jedem Lesetext folgen mündliche und schriftliche Übungen: Fragen zum Textinhalt, Diskussionsthemen, Ergänzungen, richtige Fortsetzungen oder Umschreibungen gegebener Redewendungen, grammatische und strukturelle Übungen. In Kürze: statt systematischer Grammatik wird die angewand-

te moderne Sprache gründlich geübt.

Alle schwierigen oder außergewöhnlichen Wörter und Redewendungen werden am Ende der Texte erläutert. Die Schlüssel zu sämtlichen Übungen sind hinten im Buch abgedruckt, so daß sich die Lernenden vergewissern können, ob sie die Fragen richtig beantwortet haben. Also ist hier das Prinzip der unmittelbaren Lernverstärkung durch direkten Erfolg wirksam, wodurch die Studenten zum Weitermachen motiviert werden.

Dieses ganz moderne Buch eignet sich also besonders zum Selbststudium in der Höheren Schule, es kann als Anstoß zum Konversationsunterricht oder zum Aufsatzschreiben oder auch intelligenten Schülern zur bereichernden Selbstbeschäftigung dienen.

A.C.M. Kock

Vorderwülbecke, A. u. K.: Blick auf Deutschland.
Lese- und Arbeitsbuch für Ausländer.
Stuttgart: Klett 1974

Das Buch vermittelt ein gesellschaftsbezogenes, modernes Deutschlandbild. Zehn der zwölf Kapitel sind Aspekten der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft gewidmet (z.B. Gehälter, Löhne, Preise; Ferien und Freizeit; Schulsystem; Studium in Deutschland; Rolle der Frau; Feste und Feiertage; Umweltschutz; Strafvollzug). Am Anfang und am Ende stehen geographische bzw. historische Texte als Rahmen für die aktuellen Themen.

Über die Lesetexte heißt es im Vorwort zutreffend: „In

allen 12 Abschnitten führen Grundtexte (A) in Form von Sachprosa in das Thema ein. Teils mit kürzeren geschichtlichen Rückgriffen, teils mit statistischen Angaben werden Entwicklung und heutiger Stand eines Sachgebietes kurz umrissen. Die Zusatztexte (B) erweitern die Information oder zeigen die Problematik des Themas auf. In den B-Texten sind die grammatischen Schwerpunkte und ein Teil des Wortschatzes aus dem jeweiligen A-Text wieder aufgenommen. Die Zusatztexte variieren in der Form: vom Reiseprospekt über Streitgespräche bis zum feuilletonistischen Stil.“

Die Grundlage des Wortschatzes ist der bekannte „Grundwortschatz Deutsch“ (Klett Nr. 5196). Was darüber hinausgeht, wird einsprachig erklärt. Der Schwierigkeitsgrad liegt, wie einige Stichproben ergaben, bei 41 bis 48 LIX, was nach den schwedischen Normen für das 10. Schuljahr als „schwer“, für das 12. als „mittel“ gilt.

Jeder A-Text ist auf ein oder zwei grammatische Schwerpunkte ausgerichtet, auf die sich, neben Inhalt und Wortschatz, jeweils eine Reihe von Übungen beziehen, mit denen die erworbenen Grundkenntnisse geübt und vertieft werden können.

Die Lesestücke werden erschlossen durch Verständnisfragen: „Haben Sie verstanden?“. „Weiterführende Fragen“ regen zur Diskussion an.

Die Länge der Lesestücke beträgt jeweils 300 - 400 Wörter, so daß jedes Stück in einer Schulstunde als ganzes gelesen werden kann. Die Kürze der Stücke verlangt andererseits einen Lehrer, der mit den Verhältnissen in der BRD und der Problematik vertraut ist und vieles, was als bekannt vorausgesetzt ist, zu erklären weiß bzw. ergänzen kann.

Alle Kapitel sind durch passendes Bildmaterial, Zeichnungen u. dgl. ansprechend illustriert. In Aufmachung und Druck entspricht das Buch dem bekannten hohen Niveau seines Hauses.

Insgesamt ein empfehlenswertes Buch für interessierte Schüler und aufgeschlossene Lehrer.

Ulrich Plüddemann

Hermann Kessler: Deutsch für Ausländer Teil 3. Deutschlandkunde. Deutsches Sprachlehrbuch für die Oberstufe mit Bildkarten.

Königswinter am Rhein: Verlag für Sprachmethodik, Neubearbeitung 1975

„Der Name und Begriff der Deutschen hat bis heute sein Schwergewicht im Sprachlichen und Kulturellen.“ (S.166) Diese Prämisse bestimmt Anlage und Inhalt des Buches. Behandelt wird das ganze „zusammenhängende deutsche Sprachgebiet im Herzen Europas“, gegliedert in „zwölf natürliche Landschaften, die nicht immer mit den heutigen politischen Grenzen zusammenfallen“, z.B. Schleswig-Holstein, Niederrhein und Ruhrgebiet, Oberrhein und Saarland, Donautal und Ostalpen, Sachsen und Thüringen usw.

Das Buch bietet in erster Linie eine umfassende Landeskunde. Jeder Landschaft ist ein Kapitel von gleichem Aufbau gewidmet. Jedes beginnt mit einem Bild und einer Beschreibung der bedeutendsten Stadt des Gebietes (Hamburg, Köln, Straßburg, Wien, Leipzig usw.), von der aus auf Rundfahrten und Besichtigungen dem Besucher die Landschaft und ihre besonderen Sehenswürdigkeiten gezeigt werden. Zur

Veranschaulichung ist zwischen die Lehrstücke jeweils eine doppelseitige Bildkarte so eingefügt, daß es neben dem Text aufgeschlagen sichtbar ist und der Leser alle Ortsangaben auf der Karte verfolgen kann. (Als weiteres Anschauungsmaterial hat der Verlag eine Reihe von Farblichtbildern der besprochenen Sehenswürdigkeiten in Aussicht gestellt.) Jedem Kapitel sind ferner eine thematische Übersichtskarte und Begleittext beigegeben, die das deutsche Sprachgebiet als ganzes je unter einem bestimmten Aspekt behandeln: Sprachengrenzen, Staatsengrenzen, Oberflächengestalt, Bodennutzung, Bevölkerungsdichte, Industrie, Verkehrsverbindungen usw. bis zu den Bildungsstätten.

Von einem reinen Geographiebuch und einem Reiseprospekt unterscheidet sich das Buch inhaltlich durch die Verbindung der Landeskunde mit einer „Volks- und Kulturkunde sowie eine(r) kurze(n) Einführung in ausgewählte Gebiete des deutschen Schrifttums“ - ausgewählt nach Maßgabe ihrer Beziehung zu den besprochenen Landschaften. Das sei am Beispiel von Straßburg mit Oberrhein und Saarland verdeutlicht. Das Bild zeigt das Münster über den Dächern der Stadt. Die „Stadtbeschreibung“ stellt die Rolle und Bedeutung der Stadt von der Römerzeit bis heute dar. An die heutige Bedeutung als Sitz des Europarates und Tagungsort des Europäischen Parlaments schließen sich, in Dialogform, historische Rückblicke auf den Zerfall der alten Einheit Europas unter den Enkeln Karls des Großen sowie auf die Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation in souveräne Nationalstaaten an. Zur Erinnerung an die Straßburger Zeit des jungen Goethe wird aus Goethes Autobiographie „Dichtung und Wahrheit“ die Schilderung seiner Ankunft in der Stadt, seines ersten begeisterten Aufstiegs auf das Münster und der ersten Begegnung mit der Sesenheimer Pfarrerstochter Friederike Brion zitiert, und es folgen zwei Gedichte, die er für sie schrieb: „Heidenröslein“ (mit Me-

lodie) und „Mailied“. Die Rundfahrt Straßburg-Basel-Freiburg-Straßburg dient als Anknüpfungspunkt für einen Hinweis auf die Gemeinsamkeit der alemannischen Dialekte. Im übrigen wird an folgenden Orten auf folgendes verwiesen: Saarland (Industrie), Worms und Odenwald (Nibelungensage, Luther, Liebfrauenmilch), Pfälzer Bergland („Ein Jäger aus Kurpfalz“ - mit Text und Melodie), Kolmar (Isenheimer Altar), Basel (Rheinschiffahrt). In ähnlicher Weise werden auch die anderen Landschaften mit dem je für sie Charakteristischen als lebendige „Kulturräume“ dargestellt.

Die Lehrstücke sind aus verschiedenen kürzeren Texten zusammengestellt, die, einheitlich im Niveau der gehobenen Schriftsprache, sich doch formal und nach Schwierigkeitsgrad wie folgt unterscheiden: Stadtbeschreibungen in Sachprosa (Lix Ø 47); Dialoge; Rundfahrten als Erlebnisberichte (Lix Ø 40); einfache Erzählformen: Märchen, Sage, Fabel, Anekdote, Schwank (Lix Ø 27); bei den übergreifenden Themen Fragen und Stichworte für einen Vortrag oder eine Niederschrift. Nach den schwedischen Normen gilt ein Lix-Wert von 27 bereits für das 9. Schuljahr als „leicht“; 40 Lix ist für das 10. Schuljahr „mittel“, 47 Lix für das 12. Schuljahr „mittel“, für das 10. „schwer“. Das Buch sollte sich also sprachlich besonders gut für Standard 9 eignen.

Als Sprachlehrbuch bietet das Buch vielfältige Möglichkeiten zur Übung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Die Art der Darbietung, mit ihren vielen Anknüpfungspunkten, regt zur eigenen vertiefenden Beschäftigung mit ausgewählten Teilaspekten an. Das Bild- und Kartenmaterial, das hochwertige Papier, die ganze geschmackvolle Ausstattung sollte selbst den trägen Schüler zur Mitarbeit anreizen. Aufbau und Gliederung machen das Buch auch für eine auszugswise Behandlung und für Prüfungszwecke geeignet. Zu warnen ist jedoch vor der Gefahr der Reduktion seiner

reichhaltigen Möglichkeiten auf die einzige Forderung nach einer Fülle von leerem, reproduzierbarem Tatsachewissen.

Ulrich Plüddemann

SAGV Briefkasten

Herr L. Potgieter, Deutschlehrer in Prieska, wandte sich mit folgenden Fragen an die Redaktion:

1. Rückt man die erste Zeile eines Briefes (nach der Anrede) ein?

Nein. Man beginnt am Zeilenrand. Ebenso verfährt man mit jedem neuen Absatz. Auch der Schlußsatz beginnt links am Zeilenrand.

(Siehe „Onderwysgaset“ 1975: „Die briefvorm in Duits“, 1.2.1)

2. Setzt man Anführungszeichen („Gänsefüßchen“) zu Beginn der wörtlichen Rede unten und am Ende der wörtlichen Rede oben?

Handschriftlich ja. Maschinenschriftlich dürfen sie beide oben stehen.

3. Welcher der beiden folgenden Sätze ist grammatisch falsch?
- a) „Er führte sie in eine Öffnung in dem Berg.“
 - b) „Er führte sie in eine Öffnung in den Berg.“

Satz a) ist richtig. Auf die Frage: „Wohin führte er sie?“ antwortet Sprecher a) mit dem Akkusativ (Richtung): „in eine Öffnung“. Auf die Frage: „Wo war diese Öffnung?“ antwortet er mit dem Dativ (Lage): „in dem Berg“. Satz b) ist ebenfalls richtig. Sprecher b) macht zwei Richtungsangaben, muß also zweimal den Akkusativ gebrauchen.

Lediglich vom stilistischen Standpunkt aus könnte man gegen beide Sätze einwenden, daß die Doppelung der Präposition „in“ störend wirke. Sprecher b) hätte vielleicht besser gesagt: „Er führte sie durch eine Öffnung in den Berg.“ Wie aber könnte Sprecher a) eine Doppelung derselben Präposition vermeiden, ohne dabei die Einfachheit und Prägnanz seiner Aussage aufgeben zu müssen?

4. Ist der folgende Satz korrekt? „Er legte sich im Schatten auf das Gras.“

Es muß heißen: „... in das Gras.“ Im übrigen gilt hier das zu Frage 3 Gesagte.

5. Der folgende Satz soll in die Mehrzahl übertragen werden. „Die gelbe Apfelsine und eine grüne Birne liegen auf dem Tisch.“ Wie muß es heißen?
- a) „Die gelben Apfelsinen und grüne Birnen...“?
oder:
 - b) „Die gelben Apfelsinen und grünen Birnen...“?

Satz a) ist richtig.

Walther Köppe