

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 12

Jahrgang 1981

Heft 2

I N H A L T

Ingrid Klein: Arten des "Pattern Drills" und ihre Anwendung in Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache	1
Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache:	
Drei Diskussionsbeiträge zur geplanten Lehrplanrevision (1985) im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)	21
I Vorschläge zur Veränderung des Lehrplans	22
II Vorschlag für Unterrichtsinhalte	28
Silvia Shorge III Kritische Bemerkungen zum Abschnitt 3.4 der "Neuen Deutschen Grammatik" II	45
Rezensionen	60
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke	67

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Posbus 339, 9300 Bloemfontein. Bestellungen des *Deutschunterrichts in Südafrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. Duits, Randse Afrikaanse Universiteit, Posbus 524, 2000 Johannesburg. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages den *DUSA* gratis. Für Nicht-Mitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R1.00 erhältlich.

Die Zeitschrift *Deutschunterricht in Südafrika* wird herausgegeben im Auftrage des Südafrikanischen Germanistenverbandes. Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht-kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 14. August 1981. Verfasser von literaturkundlichen Beiträgen finden zu ihrer Information auf S. 61 die Lektüreliste der 4 Provinzen bis 1983.

Herausgeber: Klaus von Delft (Universität O.V.S., Bloemfontein)
Mitherausgeber: Dieter Esslinger (Windhoek)

I N M E M O R I A M

LEONORUS VAN DER WESTHUIZEN

Am 10. Juni, im Alter von 52 Jahren, 14 Tage vor seiner eigenen Antrittsvorlesung, erlag Professor Leo van der Westhuizen ganz plötzlich einem Herzschlag.

In Leo van der Westhuizen verliert die südafrikanische Germanistik einen allseits geschätzten Linguisten, Dozenten und Kollegen, der *Deutschunterricht in Südafrika* darüber hinaus einen seit 1977 in der Schriftleitung tätigen Mitherausgeber.

Der in Stellenbosch ausgebildete Germanist, Sprachlehrer, Verlagslektor und Übersetzer von mehr als 100 deutschen Büchern ins Afrikaanse machte sich seit 1967 vor allem um den Aufbau der Deutschabteilung an der Universität van die Noorde verdient. Unter den verschiedenen Neugründungen germanistischer Abteilungen der letzten 15 Jahre hatte diejenige Leo van der Westhuizens infolge geographischer Faktoren zweifellos unter besonders schwierigen Voraussetzungen anzutreten. Die mit Sachkunde, Weitblick und fachlichem Geschick gemeisterte Bewältigung der anstehenden Probleme und der Ausbau der dortigen Deutschabteilung zu einem gefestigten Studienbereich an der Sotho-Universität unseres Landes gehört zu den bleibenden Lebensleistungen des Verstorbenen.

Der *Deutschunterricht in Südafrika*, dessen Mitherausgeber und Verfasser Leo van der Westhuizen durch viele Jahre war, wird den so plötzlich Heimgegangenen immer in ehrendem Angedenken behalten.

ARTEN DES "PATTERN DRILLS" UND IHRE ANWENDUNG IM
UNTERRICHTSFACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

(Ingrid Klein)

Über die Vor- und Nachteile des Pattern Drills ist schon viel geschrieben worden und darauf soll hier nicht eingegangen werden. Da ein Lehrer jedoch im Unterricht von allen Hilfsmitteln, die ihm zur Verfügung stehen, Gebrauch machen soll, darf auch der Pattern Drill nicht vernachlässigt werden, denn zur Automatisierung einer sprachlichen Struktur ist er zweifelsohne unersetzlich.

Fälschlich wird oft angenommen, das zum Gebrauch des Pattern Drills ein vollausgerüstetes Sprachlabor zur Verfügung stehen müsse. Ein einfaches Tonbandgerät, das heutzutage fast jeder Lehrer besitzt oder bekommen kann, reicht nämlich vollkommen aus, um einen Pattern Drill sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Es ist in vielen Hinsichten sogar dem Sprachlabor vorzuziehen.

Der Pattern Drill beruht auf Skinners "habit formation"-Lerntheorie und unterscheidet sich von herkömmlichen Übungen vor allem in den folgenden Aspekten:

1. der Manipulation nur einer lexikalischen Einheit
2. der Automatisierung dieser Einheit
3. der Abwesenheit des Schriftbilds
4. in der Technik. Hier bildet die Zweispur- oder Halbspurtonbandtechnik die Grundlage der Methodik. Das Magnetophonband ist in zwei Hälften aufgeteilt, eine obere Spur (Lehrerspur) und eine untere Spur (Schülerspur).

Lehrerspur	Frage Stimulus (S)		Kontroll- Antwort (KA)	
Schülerspur		Antwort Respons (R)		Wiederholung d. Kontrollant- wort (WKA)

Alle Pattern Drills bestehen aus zwei Teilen: Stimulus (Cue) und Response. Sie können jedoch zwei-, drei- oder vierphasig er-

scheinen:

- 2 Phasen Drill: S + R
- 3 Phasen Drill: S + R + KA
- 4 Phasen Drill: S + R + KA + WKA

Arten des Pattern Drills

Eine vollständige, einheitliche Tabelle der verschiedenen Arten des Pattern Drills gibt es nicht - von den ersten drei Typen, die hier behandelt werden sollen, abgesehen. Es gibt unendlich viele Literaturnachweise über den Pattern Drill, doch werden seine Abarten verschieden benannt, erweitert und ständig neugeschaffen. Die folgende Übersicht ist ein Versuch, die Arten, die als Hilfsmittel von jedem Lehrer verwendet werden können, zusammenzufassen.

In den Fachausdrücken werden weitgehend die englischen Ausdrücke gebraucht, da sie gängiger sind und in manchen Fällen die implizite Art besser bezeichnen, z.B. wird das deutsche Wort "Strukturübung" der eigentlichen Implikation des Pattern Drills nicht gerecht.

In den folgenden Beispielen der Drillübungen werden die Kontrollantworten, sowie die Wiederholung der Kontrollantworten weglassen, um die Art eines bestimmten Typs hervorzuheben. Bis auf das erste Beispiel sollten sie jedoch in der Praxis drei- oder vierphasig erscheinen.

1. Repetition

Auch *Imitation*, *Präsentation*, *Wiederholung* und *Nachahmung* genannt. Ein Beispielsatz wird gegeben, und der Schüler soll diesen wiederholen. Diese Drills werden gebraucht, um die Schüler mit einer Struktur bekannt zu machen, oder sie werden als Musterbeispiel für darauffolgende eingesetzt. Sie sind meistens zweiphasig.

Beispiel: Stimulus: Das ist das Studio A. Es ist in München.

Response: Das ist das Studio A. Es ist in München.

(Aus Deutsch 2000 * 11)¹⁾

2. Substitution

Hier findet ein Austausch statt. Ein Beispielsatz und ein Stich-

1. Der Asterisk verweist auf die nummerierten Titel der Literaturhinweise.

wort (Cue) werden gegeben. Das Stichwort kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Die Schüler müssen dann das Stichwort in den Antworten an derselben Stelle, wie es im Beispielsatz vorkommt, ersetzen.

Es gibt einfache und komplexe Substitution Drills.

Rivers (*6) unterscheidet vier Gruppen:

- (a) simple substitution
 - (b) double substitution
 - (c) correlative substitution
 - (d) multiple substitution (testing device)
- (a) Hier wird ein Stichwort unverändert in den Antworten ersetzt.
Beispiel: Stimulus: Ich helfe der Nachbarin.
Cue: der Lehrerin
Response: Ich helfe der Lehrerin.
Cue: der Mutter
Response: Ich helfe der Mutter.
- (b) Ähnlich wie in (a) soll der Schüler unverändert nur einen Teil der Äußerung ersetzen. Diesmal besteht das Stichwort jedoch aus einer anderen Formulierung, ohne dabei die Struktur zu verändern. Es stellt wesentlich höhere Ansprüche an den Schüler, weil er sehr genau auf die Formulierung achten und sie in alternierende "slots" einsetzen muss. Ein Stichwort bleibt in jeweils zwei Antworten erhalten nach dem Schema: AB, CB, CD, ED, EF
Beispiel: S: Wenn ich^A finde/gebe ich^B es dir
C: wenn du willst
R: Wenn du^C willst: / gebe ich^B es dir
C: schickt er dir das Buch
R: Wenn du^C willst / schickt er^D dir das Buch
C: wenn er es finden kann
R: Wenn er^E es finden kann / schickt er^D dir das Buch
C: bekommen wir es morgen
R: Wenn er^E es finden kann / bekommen wir^F es morgen
- (aus Rivers: Guide *6)
- (c) Hier wird jede Substitution durch eine Änderung bedingt. In

(a) und (b) war das nicht der Fall. Der Schüler muß also jetzt in seinen Antworten das Stichwort der Struktur anpassen. In einer so hochflektierten Sprache wie Deutsch sind diese Art Übungsdrills fast unersetzlich.

Beispiele:

S: Sie kauft *ein neues Kleid* S: das verstehe ich nicht
C: Mantel C: du
R: Sie kauft *einen neuen Mantel* R: das *verstehst du* nicht
C: Bluse C: Ilse
R: Sie kauft *eine neue Bluse* R: das *verstehst Ilse* nicht
C: Rock C: Ilse und Peter
R: Sie kauft *einen neuen Rock* R: das *verstehen Ilse und Peter* nicht.

(d) Sie sind ähnlich wie (c). Man konzentriert sich jedoch nicht nur auf eine Struktur, sondern auf mehrere gleichzeitig. Sie werden hauptsächlich als Mittel zur Prüfung eingesetzt, um festzustellen, ob der Schüler imstande ist, strukturelle Muster zu erkennen und anzuwenden.

Beispiel: S: Ich kaufe *meiner Mutter* Blumen.
C: seine Mutter
R: Ich kaufe *seiner Mutter* Blumen.
C: Jürgen
R: *Jürgen kauft* seiner Mutter Blumen.
C: ein Brieföffner
R: Jürgen kauft seiner Mutter *einen Brieföffner*.

3. Transformation (Conversion)

Hier werden Strukturänderungen gedrillt, wie sie z.B. erscheinen zwischen: Bejahung / Verneinung, Aussage / Frage od. Befehlsform, Aktiv / Passiv, den verschiedenen Zeitformen usw. Sie unterscheiden sich von der Substitution, indem sie nicht nur Wörter ersetzen, sondern auch Änderungen in der Wortstellung und manchmal eine völlige Neustrukturierung erfordern.

Beispiel: S: Wie macht man das?
R: Das wird so gemacht.
S: Wie gebraucht man das?
R: Das wird so gebraucht.

S: Wie schreibt man das?

R: Das wird so geschrieben. (aus Lorenz Nieder *10)

4. Expansion

Diese Drills werden zur Satzerweiterung eingesetzt. Jedes Stichwort wird der vorherigen Äußerung beigelegt, anstatt sie zum Teil zu ersetzen. Sie sind vor allem nützlich, um die Stellung der Adverbien und Angaben zu üben.

Beispiel: S: Er kauft ein Buch.
C: morgen
R: Er kauft morgen ein Buch.
C: in der Stadt
R: Er kauft morgen in der Stadt ein Buch.
C: nachmittag
R: Er kauft morgen nachmittag in der Stadt ein Buch.

5. Nebensatzbildung

Rivers (*6) nennt sie "Joining Sentences", Politzer (*4) spricht von "Subordinate Clause Operations". Sie gehören in eine eigene Klasse, indem sie sowohl Substitution, Expansion als auch Transformation enthalten.

Beispiel: S1: Der Schüler hat Hunger. Er ist zu wenig.
S2: Wer hat Hunger?
R: Der Schüler, *der zu wenig isst*, hat Hunger.
S1: Die Lehrerin hat Erfolg. Sie ist sehr streng.
S2: Wer hat Erfolg?
R: Die Lehrerin, *die sehr streng ist*, hat Erfolg.
S1: Das Kind hat Fieber. Es ist krank.
S2: Wer hat Fieber?
R: Das Kind, *das krank ist*, hat Fieber.

6. Entgegnung

Auch *Rejoinder*, *Response* und *Conversation* genannt. Hier sollen kurze gesteuerte Dialoge eingeübt werden, die den Schüler zwingen, gewisse "delay phrases", wie sie in allen Sprachen vorkommen, zu gebrauchen. Es handelt sich hier um hochfrequente Gesprächspräsen, die unabhängig vom Thema des Gesprächs, Freude, Enttäuschung, Nachdenken, Zustimmung, abweichende Ansicht

usw. ausdrücken, wie z.B. Na, klar! Eben! Großartig! Na, so was! Sie leisten für die Information zwar wenig, aber stellen doch eine Art Bindemittel für ein flüssiges Gespräch dar.

Andersson (*1) schlägt folgende Schritte für solch ein Programm vor:

1. Hören von drei kurzen Dialogen: AB, CD, EF. Die Gesprächssituationen sind verschieden. Die Dauer jedes Dialogs ist höchstens eine Minute.
2. Nachsprechen einiger relevanter Sätze.
3. Schüler spricht Rolle B, D oder F.

7. Übersetzung

Übersetzungsdrills sollten sehr sparsam eingesetzt werden, und dann auch nur für bestimmte sprachliche Eigenarten. Der Muttersprachenstimulus sollte kurz gefasst sein und nur eine bestimmte Eigenart enthalten, die den Schüler zu einer entsprechend authentischen Fremdsprachäußerung zwingt. Sie sollten keinesfalls verzerrte Wort-für-Wort Übersetzungen fordern, wie z.B. What did you let fall? - Was haben Sie fallen lassen? sondern idiomatische Äußerungen mit semantischen Äquivalenten beinhalten.

Beispiel: S: Do you like it?
R: Gefällt es dir?
S: How are you?
R: Wie geht's?

8. Resumé

Ein Resuméprogramm ist im strengen Sinn des Wortes eigentlich kein Pattern Drill, gehört aber doch in diesen Bereich. Es ist am besten im Sprachlabor durchzuführen. Andersson (*1 S.51) schreibt darüber folgendes:

"Man hat oft kritisiert, daß der Schüler sich in der Klasse meist in der Rolle des Antwortenden befindet und nur selten dazu kommt, selbst Fragen zu stellen." Diese Kritik trifft einen wesentlichen Punkt. Noch auffälliger ist im normalen Klassenunterricht jedoch der Mangel an Übungen im längeren zusammenhängenden Sprechen. Sie sind in der Klasse ziemlich zeitraubend, da jeweils nur ein Schüler erzählen kann. Im Sprachlabor dagegen haben alle Schüler

gleichzeitig die Möglichkeit, ein Resumé zu sprechen. Eine einfache Form der Resuméübung ist folgende:

1. Die Schüler hören einen kurzen Text (vier bis fünf Minuten).
2. Sie erhalten zu Übung 1 einen Lückentext.
3. Erneutes Hören. Die Schüler füllen den Lückentext aus und erhalten dadurch Stichwörter für das Resumé.
4. Die Schüler werden aufgefordert, mit Hilfe der Stichwörter ein kurzes Resumé zu sprechen. Für das Resumé sollten nicht mehr als 25% der Zeit, die die Hörübung erforderte, zur Verfügung gestellt werden."

Da den meisten Lehrern an unseren Schulen jedoch kein Sprachlabor zur Verfügung steht, müßte so ein Programm, trotz zeitraubenden Elements, im Klassenunterricht durchgeführt werden. Die Schüler hören zwar den Text auf Tonband, der Lehrer müßte sich aber mit einzelnen Schülerantworten zufrieden geben. Man kann dieses Sprechprogramm aber auch leicht abändern und die Schüler zu einem schriftlichen Resumé anregen und dadurch Hörverständnis und Schreibfertigkeit üben. Es eignet sich ausgezeichnet als Hilfsmittel für die Behandlung literarischer Texte in Std. 9 und 10. Für die unteren Klassen kann man auch vereinfachte Resuméprogramme erstellen. Man sucht einen Text aus, der in Bezug auf Inhalt und Sprache relativ einfach ist. Man kann von Bildern ausgehen, die zusätzlich mit Stichwörtern oder Prompts in Form von Zahlen oder Symbolen versehen sein können. Oder die Schüler bekommen eine Bildserie, die die Entwicklung einer Situation oder eines Handlungsverlaufs darstellen.

9. Promptingtechnik in Pattern Drills

Ein Prompt ist ein Stützstimulus, dessen es mehr oder weniger bedarf, um eine gewünschte Antwort (Response) auszulösen. (Andersson *1 S.63) Es gibt auditive und visuelle Prompts.

Auditiv: Geräusche, wie z.B. das Klappern einer Kaffeetasse, ein klingelnder Wecker, Hundegebell, Klaviermusik, Dampflokomotive usw. Beispiel:

S1	+	S2	+	R	+	KA
(Prompt)		Was hört man		ein weinendes		ein weinendes
weinendes Kind		hier?		Kind		Kind

S1	+	S2	+	R	+	KA
Was spielt Helga?		(Prompt) Klaviermusik		Helga spielt Klavier		Helga spielt Klavier

Visuell: Diagramme, Symbole, Verkehrszeichen, Zahlen, Speisekarten usw. Beispiel:

S1	+	S2	+	R	+	KA
Wieviel kostet der gelbe Mantel?				Er kostet 110 DM		Er kostet 110 DM

Anwendung des Pattern Drills anhand eines Modells

Das folgende Unterrichtsmodell ist ein Versuch:

1. Die Pattern Drills sinnvoll in den Unterricht zu integrieren,
2. das Passiv in Situationen, die sich aus den Kommunikationsbedürfnissen des Alltags ergeben, vorzustellen.

Es wird hier vor allem darauf geachtet, künstliche situationsentfremdete Äußerungen, wie sie in gängigen südafrikanischen Lehrwerken leider so oft erscheinen, z.B. "Deiner Mutter werden von dir Kolonialwaren gekauft werden" (aus "Deutsch für mich", Klasse 9 S.96), zu vermeiden. Selbst in den Strukturübungen soll der Situationsbezug zur Umgangssprache weitgehend erhalten bleiben.

Die Strukturübungen werden mit \odot , die Literaturhinweise mit * bezeichnet, wo sie im Modell erscheinen.

M O D E L L

Adressaten: Std. 9 - Schüler

Lernziel:

1. Modalverben im Passiv
2. Wortfeld: In der Autowerkstatt

Vorkenntnisse:

1. Passivbildung mit und ohne Akkusativobjekt
2. Verbformen im Passiv
3. Modalverben im Aktiv

Hilfsmittel:

1. Tageslichtprojektor mit Transparenten
 - a. Bildblatt: Teile eines Autos und einige Ausdrücke zum Thema

- b. Text: erstellter Dialog
 - c. Tabelle mit Modalverben im Passiv
 - d. Prompts: Bildserie mit Deckblatt.
2. Tonbandgerät mit Tonband
- a. Dialoge: ein erstellter Dialog mit situationspezifischen Vokabeln und Strukturen
ein authentischer Dialog zum Hörverständnis mit typischen Merkmalen der freien Rede
 - b. Strukturübungen zur Einprägung der Passivformen

Zugehöriges Schülermaterial: 5 Arbeitsblätter

- A. Bildblatt mit Wortschatz
- B. Text des erstellten Dialogs mit 3 Übungen
- C. Tabelle mit Modalverben im Passiv
- D. Arbeitsblatt für schriftliche Übungen
- E. Schlüsselwörter und Fragen zum Hörverständnis

N.B. Die Transparente a. b. und c. stimmen überein mit den Arbeitsblättern des Schülermaterials. Die fünf Arbeitsblätter werden den Schülern am Anfang des Unterrichts überreicht. Der Lehrer weist die Schüler im Verlauf des Unterrichts darauf hin, wann sie benützt werden sollen. (Die Arbeitsblätter erscheinen im Anhang, Seite 15 - 20).

Bei den Tonbandübungen sehen die Schüler das Schriftbild nicht.

Arbeitsverlauf:

I. Einführung

1. Wortschatz: anhand des Bildblatts A auf dem Tageslichtprojektor (siehe Anhang Blatt A) werden die neuen Wörter und die wichtigsten Ausdrücke zum Thema "In der Autowerkstatt" eingeführt.
2. Text: Die Schüler hören zunächst den erstellten Dialog auf Tonband. Dann sehen sie sich den Text auf Blatt B 1 an (siehe Anhang).

II. Stoffbehandlung

1. Auftrag an die Schüler:

- Suchen Sie alle Sätze aus dem Dialog (Blatt B 1) heraus, in denen das Verb "werden" vorkommt. (4 Sätze)
- Welche der vier Sätze stehen im Passiv? (3 Sätze)
(Wiederholungshinweis auf die drei Funktionen des Verbs "werden". Auf dem Transparent werden die Sätze mit Hilfe eines "overlays" klar hervorgehoben.)
- Welche Sätze aus dem Text könnten theoretisch auch im Passiv stehen? Warum wird darauf verzichtet?
- Bitte wiederholen Sie die drei Sätze, die hier im Passiv stehen!

• Strukturübung auf Tonband (Repetition Drill)

- Was soll denn gemacht werden?
- Da muß der Wagen vorher noch einmal gründlich nachgesehen werden.
- Das kann alles bis heute abend gemacht werden.

2. Mündliche Übungen Blatt B 2, 3 und 4 (Siehe Anhang)

3. • Strukturübung auf Tonband (Repetition Drill)

Der Meister sagt, was mit dem Wagen gemacht werden muß.
Bitte wiederholen Sie!

- Der Motor muß nachgesehen werden.
- Auch die Kupplung, die Lenkung und die Schaltung müssen nachgesehen werden.
- Das Öl muß gewechselt werden.
- Die Bremsen müssen in Ordnung gebracht werden.
- Das Licht und die Blinker müssen überprüft werden.
- Die Batterie muß aufgeladen werden.
- Der Wagen muß vollgetankt werden.

Am Abend berichtet der Meister, was mit dem Wagen gemacht worden ist:

Bitte wiederholen Sie!

- Der Motor mußte nachgesehen werden.
- Das Öl mußte gewechselt werden.
- Die Bremsen mußten in Ordnung gebracht werden.
- Licht und Blinker mußten überprüft werden.
- Die Batterie mußte aufgeladen werden.
- Der Wagen mußte gewaschen und vollgetankt werden.

4. Einführung der Regel.

Anhand der Tabelle auf dem Transparent (Siehe Anhang Blatt C) werden die Formen der Modalverben im Passiv erarbeitet.

Mit einem "overlay" werden Modalverb, Hilfsverb und Hauptverb hervorgehoben. Die Schüler sollen selber zur Schlussfolgerung der Regel kommen.

5. Analog zu dem Modalverb "müssen" werden nun anhand von einigen Strukturübungen die anderen Modalverben im Passiv eingeübt.

• Strukturübungen auf Tonband

A. (Correlative Substitution Drill)

S: Die Regel muß gelernt werden.
Cue: sollen
R: Die Regel soll gelernt werden.
Cue: können
R: Die Regel kann gelernt werden.

S: Die Regel mußte gelernt werden.
Cue: Sollen
R: Die Regel sollte gelernt werden.
Cue: können
R: Die Regel konnte gelernt werden.

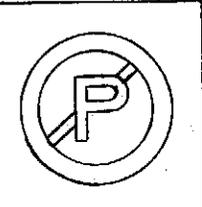
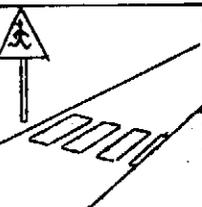
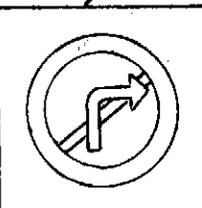
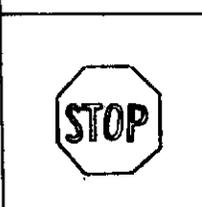
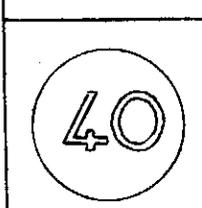
B. (Transformation Drill)

(Übungen entnommen aus: Sprechübungen von Lorenz Nieder * 10)

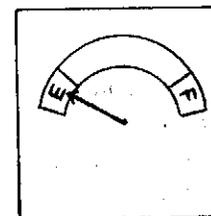
- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| S. wird Inge abgeholt? | R. sie möchte abgeholt werden |
| S. wird sie abgeholt? | R. sie möchte abgeholt werden |
| wird sie gefahren? | sie möchte gefahren werden |
| Wird sie vorgestellt? | sie möchte vorgestellt werden |
| wird sie angerufen? | sie möchte angerufen werden |
| wird sie mitgenommen? | sie möchte mitgenommen werden |
| S. hoffentlich sieht ihn niemand | R. er darf nicht gesehen werden |
| S. hoffentlich sieht ihn niemand | R. er darf nicht gefragt werden |
| hoffentlich fragt ihn niemand | er darf nicht gefragt werden |
| hoffentlich findet ihn niemand | er darf nicht gefunden werden |
| hoffentl. erkennt ihn niemand | er darf nicht erkannt werden |
| hoffentl. erschreckt ihn niemand | er darf nicht erschreckt werden |
| S. hast du Herrn Breuer begrüßt? | R. er wollte nicht begrüßt werden |
| S. hast du ihn begrüßt? | R. er wollte nicht begrüßt werden |
| hast du ihn besucht? | er wollte nicht besucht werden |
| hast du ihn gebeten? | er wollte nicht gebeten werden |
| hast du ihn unterhalten? | er wollte nicht unterhalten werden |
| hast du ihn eingeladen? | er wollte nicht eingeladen werden |
| S. habt ihr alles gemacht? | R. alles, was gemacht werden konnte |
| S. habt ihr alles versucht? | R. alles, was versucht werden konnte |
| habt ihr alles erreicht? | alles, was erreicht werden konnte |
| habt ihr alles geändert? | alles, was geändert werden konnte |
| habt ihr alles geschafft? | alles, was geschafft werden konnte |

C. Strukturübung mit Prompts

Die Schüler sehen die Prompts auf dem Tageslichtprojektor. Die einzelnen Bilder werden für die entsprechende Frage aufgedeckt.

Stimulus	Prompt	Response
1. Darf man hier parken?		Nein, hier darf nicht geparkt werden.
2. Darf man hier die Strasse überqueren?		Ja, die Strasse darf hier überquert werden.
3. Darf man hier rechts abbiegen?		Nein, hier darf nicht rechts abgebogen werden.
4. Mus man hier halten?		Ja, hier mus gehalten werden.
5. Mus man hier 40 Stundenkilometer fahren?		Ja, hier mus 40 Stundenkilometer gefahren werden.

6. Mus man jetzt tanken?



Ja, jetzt mus getankt werden

6. Die Schüler bekommen nun ein *Arbeitsblatt* (Blatt D) mit schriftlichen Übungen zur Anwendung der gelernten Strukturen. Die Übungen wurden mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad aufgestellt, und die Schüler sollen die Fragen zu Hause beantworten.

III. Abschluss

In einer darauffolgenden Stunde wird ein *Hörverständnis*, in Form eines authentischen Dialogs, gegeben. Dieses Hörverständnis dient hauptsächlich zur Erkennung, Vertiefung und Erweiterung des Wortfelds: In der Autowerkstatt. Es soll aber auch durch Auflockerung der Buchseite motivations- und lernfördernd wirken, und dadurch Anstoß zu weiteren Sprechanschlüssen geben.

Das Gespräch umfaßt die typischen Merkmale der freien Rede, wobei der Lernende wichtige Einzelheiten und Sinnzusammenhänge erkennen muß. Der authentische Dialog, "*Karl Müller bringt sein Auto zur Inspektion*", stammt aus: Modelle für den audiolinguale Unterricht 2 von Werner und Alice Beile (*7).

Die Schüler bekommen ein Blatt mit den Schlüsselwörtern des Dialogs und Multiple-Choice Fragen. Die Schlüsselwörter sind chronologisch nach ihrem Auftreten im Dialog geordnet. (Siehe Anhang Blatt E)

Verlauf

1. Die Schüler hören das Gespräch auf Tonband. Dauer 3 Minuten.
2. Dann sehen sie sich die Schlüsselwörter an und lesen die Multiple-Choice Fragen durch. Neue Ausdrücke können

kurz erklärt werden.

3. Sie hören das Gespräch mehrere Male wieder.
4. Während oder nach dem Zuhören beantworten sie die Fragen.

Der Lehrer kann auch zwischen Stufe 1 und 2 kurze Nachsprechübungen einsetzen, um bestimmte Gesprächsphrasen hervorzuheben, wie sie im Musterbeispiel 6 *Entgegnung* besprochen worden sind.

LITERATURHINWEISE

1. Andersson, Åke: Sprachlaborpraxis. München: 1. Auflage, 1974.
2. Grittner, Frank, M.: Teaching Foreign Languages. New York: 2nd. Ed. 1977.
3. Lado, Robert: Language Teaching. A Scientific Approach. New York: 1964.
4. Politzer, Robert, L.: Teaching German. A Linguistic Orientation. Waltham: 1968.
5. Rivers, Wilga, M.: Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: 5th Impr. 1972.
6. Rivers, Wilga, M./Dell'Orto, Kathleen, M. and Vincent: A Practical Guide to the teaching of German. New York: 1975.

Lehrwerke, aus denen Stoff für das Unterrichtsmodell entnommen worden ist

7. Beile, Werner und Alice: Modelle für den Audiolingualen Unterricht 2. Sprechsituationen aus dem Alltag. Deutsch als Fremdsprache. Bonn - Bad Godesberg: Inter Nationes, 1974. Position: II, 10.
8. Kaufmann, Stefanie und Gerhard (Hrsg.): DUDEN, Übungsbücher 5. Übungen zur deutschen Sprache I. Grammatische Übungen. Mannheim: 1975.
9. Griesbach, Heinz: Deutsch für Fortgeschrittene. Sprachheft 1. Sprachübungen zur Grammatik (Funktionen und Satzstrukturen). München: 3. Auflage, 1973.
10. Nieder, Lorenz: Sprechübungen. (zu Schulz/Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band.) München: 1968.
11. Schäpers Roland: Sprechübungen. (zu DEUTSCH 2000 1) München: 2. Auflage, 1973.

Was der Mechaniker macht:

Er sieht den Motor, die Kupplung und die Schaltung nach.

Er bringt die Bremsen in Ordnung.

Er überprüft das Licht und die Blinker.

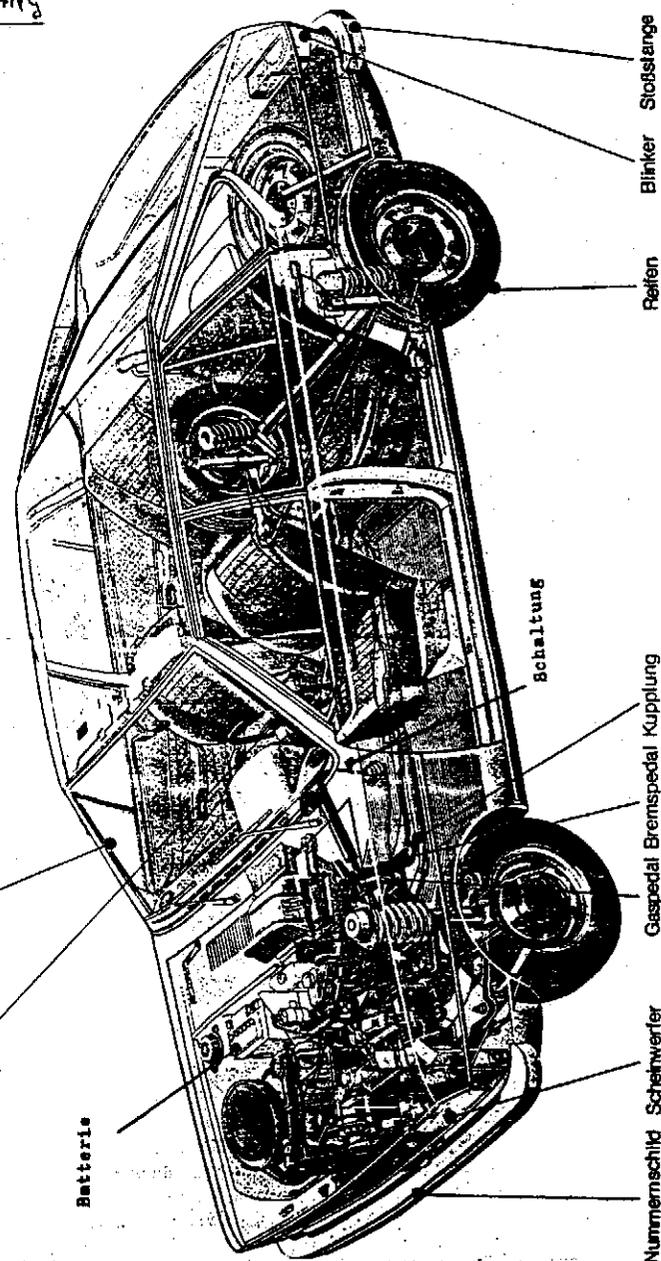
Er lädt die Batterie auf.

Er wäscht den Wagen und tankt ihn voll.

Lenkung
Windschutzscheibe

Batterie

ANHANG



I

In der Autowerkstatt

Personen: Herr Berger und der Meister (Automechanikermeister)

- B.: Guten Morgen, ich bringe meinen Wagen.
 M.: Morgen, Herr Berger! Ja, Sie sind für heute angemeldet. Was soll denn gemacht werden?
 B.: In vierzehn Tagen will ich auf Urlaub fahren. Da muß der Wagen vorher noch einmal gründlich nachgesehen werden, besonders die Bremsen. Ich fahre nämlich in die Berge! Im einzelnen habe ich alles aufgeschrieben, hier ist der Zettel.
 M.: Gut, ich werde in der Werkstatt gleich Bescheid sagen.
 B.: Bis wann kann ich den Wagen wiederhaben?
 M.: Ich denke, das kann alles bis heute abend gemacht werden. Wir rufen Sie an, wenn der Wagen fertig ist.

Auf dem Zettel steht:

1. Motor, Kupplung, Lenkung, Schaltung gründlich nachsehen;
2. Öl wechseln, Bremsen in Ordnung bringen;
3. Licht und Blinker überprüfen, Batterie aufladen;
4. Wagen waschen, volltanken.

2

Der Meister sagt in der Werkstatt, was mit dem Wagen gemacht werden muß:

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1. Der Motor ... | 2. Das Öl ... |
| Die Kupplung ... | Die Bremsen ... |
| Die Lenkung ... | 3. Licht und Blinker ... |
| Die Schaltung ... | Die Batterie ... |
| | 4. Der Wagen ... und ... |

3

Was macht der Mechaniker mit dem Wagen?

1. Er ... den Motor, die Kupplung, die Lenkung und die Schaltung ...
2. Er ... das Öl und ... die Bremsen ...
3. Er ... das Licht und die Blinker und ... dann die Batterie ...
4. Zuletzt läßt er ... und ...

4

Am Abend berichtet der Meister Herrn Breuer, was mit dem Wagen gemacht worden ist:

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1. Der Motor ... | 2. Das Öl ... |
| Die Kupplung ... | Die Bremsen ... |
| Die Lenkung ... | 3. Licht und Blinker ... |
| Die Schaltung ... | Die Batterie ... |
| | 4. Der Wagen ... und ... |

aus: H. Griesbach - Sprachheft 1 S. 36 f (•9)

MODALVERBEN IM PASSIV

- PRÆSENS Aktiv : Der Mechaniker muß das Öl wechseln.
 Passiv: Das Öl muß vom Mechaniker gewechselt werden.
- PRÆTERITUM Aktiv : Der Mechaniker mußte das Öl wechseln.
 Passiv: Das Öl mußte vom Mechaniker gewechselt werden.
- PERFECT Aktiv : Der Mechaniker hat das Öl wechseln müssen.
 Passiv: Das Öl hat vom Mechaniker gewechselt werden müssen.
- FUTUR I Aktiv : Der Mechaniker wird das Öl wechseln müssen.
 Passiv: Das Öl wird vom Mechaniker gewechselt werden müssen.

Regel: Modalverben haben kein Passiv.

Hier steht dann das Hauptverb (wechseln) im Infinitiv Passiv.

Infinitiv Aktiv: wechseln

Passiv: gewechselt werden

ARBEITSBLATT

I. Frau Müller gibt ihrer Tochter Helga eine Anweisung, was sie machen soll.

Auf dem Zettel steht:

- | |
|----------------------|
| Schuluniform waschen |
| Schuhe putzen |
| Küche aufräumen |
| Kartoffeln schälen |
| Tisch decken |

Was muß gemacht werden?

- Die Schuluniform
- Die Schuhe
- Die Küche
- Die Kartoffeln.....
- Der Tisch

Am Abend berichtet Helga was gemacht worden ist:

- Die Schuluniform
- Die Schuhe
- Die Küche
- Die Kartoffeln.....
- Der Tisch.....

II. Beispiel: Du sollst den Brief schreiben! Was soll geschehen?
Der Brief soll geschrieben werden.

- Du sollst der Mutter helfen! Was soll geschehen?
Der Mutter.....
- Ihr sollt mit der Arbeit anfangen! Was soll geschehen?
Mit der Arbeit.....
- Sie sollen den Brief aufgeben! Was soll geschehen?
Der Brief
- Ihr sollt die Tür schließen! Was soll geschehen?
Die Tür

III. Beispiel: Ich muß die Briefe zur Post bringen. Was ist mit den Briefen?
Sie müssen zur Post gebracht werden.

1. Das Mädchen soll jeden Morgen die Schuhe putzen. Was ist mit den Schuhen?
Sie
2. Der Chef muß die Briefe noch unterschreiben. Was ist mit den Briefen?
Sie
3. Fußgänger dürfen die Autobahn nicht überqueren. Was ist mit der Autobahn?
Sie darf

4. Frau Meier muß noch heute ihre Wäsche waschen. Was ist mit der Wäsche?
Sie muß
5. Der Grenzbeamte muß die Reisepässe kontrollieren. Was geschieht mit den Pässen?
Sie
6. Der Arzt konnte dem Schwerverletzten nicht mehr helfen. Was war mit dem Schwerverletzten? konnte
7. Auf der Autobahn darf man sehr schnell fahren. Was geschieht auf der Autobahn?
Auf der Autobahn darf.....
8. In diesem Hotel kann man vor sieben Uhr nicht frühstücken. Was ist in diesem Hotel vor sieben Uhr? Vor sieben Uhr.....
9. Bei rotem Licht darf man die Straße nicht überqueren. Was ist bei rotem Licht?
Dann darf.....
10. Bei Nebel muß man sehr vorsichtig fahren. Was ist bei Nebel?
Bei Nebel

(aus: H.Griesbach- Sprachheft 1 S.37f -9)

III. Schreiben Sie den folgenden Bericht um und schildern Sie, was mit dem Verunglückten geschah. Benutzen Sie dabei, soweit möglich, das Passiv!

Schon drei Minuten nach dem Unfall trafen - mit Blaulicht und Sirene- die Polizei und der Rettungswagen an der Unfallstelle ein. Die Sanitäter mußten den schwerverletzten Fahrer aus dem Unglückswagen, einem völlig zusammengedrückten VW, befreien. Sie hoben ihn auf eine Bahre. Danach brachte man den Verunglückten in rasender Fahrt ins nächste Krankenhaus, dessen Unfallabteilung die Polizei bereits verständigt hatte. Im Krankenhaus trugen die Sanitäter den Verletzten sofort in den Operationsaal, wo die Ärzte bereits warteten. Man konnte sofort mit der Operation beginnen.

(aus: DUDEN Übungsbücher 5 S.118 Ub.166 gekürzt • 8)

Schlüsselwörter:

Inspektion - Wartung - Mängel - Diagnose - anrufen - Kupplung - Stoßdämpfer -
entscheiden - Bremsbeläge - Scheinwerfer - Batterie - Lenkung - auswechseln -
defekt

Fragen:

I. Lesen Sie die Sätze genau durch und sagen Sie dann, ob die Feststellung richtig oder falsch ist, indem Sie ein X in die Spalten rechts einsetzen:

1. Der Wagen kann heute leider nicht repariert werden, da er nicht vorangemeldet ist. 1.
2. Der Wagen weist einige Mängel auf. 2.
3. Herr Müller hat von Reparaturen, die gemacht werden sollten, keine Ahnung. 3.
4. Die Stoßdämpfer müssen auf jeden Fall ausgetauscht werden. 4.
5. Der Mechaniker soll den Kunden anrufen, wenn er größere Mängel feststellt. 5.

	richtig	falsch
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

II. Lesen Sie die folgenden Fragen durch und kreuzen Sie die richtige Antwort an.
N.B. Nur eine Antwort ist richtig.

1. Wann kann der Wagen repariert werden?
 - a. heute
 - b. in anderthalb Tagen
 - c. er muß noch vorangemeldet werden
2. Um welche Wartung handelt es sich hier?
 - a. Ölwechsel
 - b. 40 000 Kilometer-Inspektion
 - c. Unfallreparatur
3. Was bedeutet es, wenn ein Stoßdämpfer feucht ist?
 - a. er ist defekt
 - b. er ist naß
 - c. er ist neu
4. Was fällt nicht in den Rahmen der Inspektion?
 - a. die Bremsbeläge werden geprüft
 - b. die Batterie wird aufgeladen
 - c. der Wagen wird vollgetankt
5. Wie lange soll der Wagen in der Werkstatt bleiben?
 - a. er kann heute abend abgeholt werden
 - b. anderthalb Tage
 - c. bis nach der Urlaubszeit

VORBEMERKUNG DES HERAUSGEBERS

Der seit einiger Zeit am Kap tätige Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (ADaF, Kap), der sich vorwiegend aus Dozenten der Deutschabteilungen der Universitäten Kapstadt, Wes-Kaapland und Stellenbosch zusammensetzt, will mit den hier vorgelegten Beiträgen erste Anregungen geben für die anstehende Neufassung der Lehrpläne und Sprachlehrwerke für den DaF-Unterricht in Südafrika. Wennschon die neuen Lehrpläne erst 1985 in Kraft treten werden, so sollte doch schon jetzt mit der theoretischen Besinnung und den praktischen Vorarbeiten begonnen werden.

Selbstredend kann es nicht Aufgabe dieser Zeitschrift sein, komplette Lehrplänenwürfe vorzulegen. Die eigentliche Arbeit wird nach wie vor in den amtlich dazu bestellten Ausschüssen und Lehrplankomitees zu leisten sein. Trotzdem meinen wir, daß das neu zu verfassende Lehrplan- und Lehrwerkssystem nicht unter Ausschluß der fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Erfahrungen aller Beteiligten, Lehrer wie Hochschuldozenten, entwickelt werden sollte. Der nicht nur in Südafrika beklagte Schwund an DaF-Lernern zwingt uns alle, Deutschlehrer, Hochschullehrer, Germanisten und -Linguisten, zur gemeinsamen Besinnung über die Zukunft unseres Faches; eine Zukunft, die - infolge der zentralistischen Struktur unseres Schulwesens - gerade durch den Lehrplan ganz entscheidend mitgeprägt wird. Unumgänglich ist diese gemeinsame Besinnung vor allem auch im Blick auf die rasanten wissenschaftstheoretischen und sprachlehrpraktischen Entwicklungen des Fachbereiches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland und auch anderswo. Das allzu Rasante, Modische, Ideologische, Kurzlebige, das, wie bei allen wissenschaftlichen Neuaufbrüchen, dabei auch zutage getreten ist, sollte uns nicht den Blick verengen für die fruchtbaren Ansätze, sowohl theoretischer als praktischer Art, die sich für unsere Arbeit daraus ergeben haben und zweifellos auch künftig ergeben werden. Die gründliche Auseinandersetzung mit dem jüngsten Zweig der Germanistik, der Deutsch als Fremdsprache-Philologie, darf und kann nicht nur ein

Steckenpferd südafrikanischer Hochschulgermanisten sein. Schulinspektoren, Lehrbuchverfasser, Lehrplankomitees und Lehrplanstrategen in den Unterrichtsbehörden sind in gleicher Weise in diese Auseinandersetzung mit einbezogen.

Den drei hier vorgelegten Beiträgen, sowie auch den künftig in loser Folge erscheinenden, ist eine lebhaft und die neuen Lehrpläne fördernde Diskussion auf und ab im Lande zu wünschen.

I. VORSCHLÄGE ZUR VERÄNDERUNG DES LEHRPLANES

DEUTSCH ALS DRITTE SPRACHE IN SÜDAFRIKA

(Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache am Kap)

Im folgenden soll ein Vorschlag gemacht werden zur Veränderung des Lehrplanes, der seit 1973 gilt für: Senior Secondary Course, Syllabus for German (Higher Grade) (Third Language) und von der Provincial Administration of the Cape of Good Hope, Department of Education, beschlossen wurde. Dabei wird der Vorlage des im Augenblick gültigen Lehrplanes genau entsprochen.

1. Lehrziele/Lernziele

1.1 Lehrziele

Deutsch wird als Fremdsprache an der Oberstufe der Sekundarschulen unterrichtet, wofür folgende Lehrziele festgelegt werden:

- DaF soll ein zusätzliches Kommunikationsmittel sein;
- DaF soll zum besseren Verständnis anderer Völker und Nationen verhelfen;
- DaF soll Einsicht in die Struktur einer anderen Sprache vermitteln.

1.2 Lernziele

Die Lernziele, die auf der Arbeit aufbauen, die bereits in der Unter- bzw.

Mittelstufe geleistet worden ist, umfassen die folgenden Fähigkeiten:

- Sprechfähigkeit
- Hörverstehen
- Lesefähigkeit
- Schreibfähigkeit

die für Alltagssituationen ausgebildet und erweitert werden sollen, wobei

- solide Kenntnisse der Grundstrukturen und des Grundwortschatzes (z.B. Oehler) zu vermitteln sind.

Ein weiteres Lernziel ist:

- das Verständnis literarischer Texte.

2. Lehrmethode/Lernmethode

Die Lehrmethode soll so gewählt sein, das den Lernern die Gegenwartssprache vermittelt wird. Die Sprache soll in erster Linie zum Gebrauch gelehrt werden und nicht als abrufbares Wissen. Diese Lehrmethode muß berücksichtigen, das Deutsch als eine fremde Sprache erlernt wird, wozu den Lernern ausreichende Möglichkeiten geschaffen werden müssen, die Sprache sprechen, anhören, lesen und schreiben zu können. Unter allen Umständen ist darauf zu achten, das den Lernern ein Deutschlandbild vermittelt wird, das der Realität nach 1945 und der Gegenwart (= Zeitraum der Gültigkeit dieses Lehrplanes) gerecht wird.

3. - 9. Lehrinhalte¹⁾

Zur Mitarbeit bei der Ausarbeitung der Lehrinhalte und Erstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien ist der Arbeitskreis (ADaF(Kap)) gern bereit. (Siehe auch Teil II, S.28).

10. Prüfungsordnung

Die Examen können nur das prüfen, was der Lehrplan vorschreibt, können ihn aber unterschreiten. Tritt letzterer Fall ein, dann muß eine repräsentative Auswahl aus allen Abteilungen des Lehrplanes getroffen werden, wofür die jeweiligen Prüfer verantwortlich zeichnen.

-
1. Der Arbeitskreis war der Auffassung, das zuerst ein Rahmen für den Lehrplan festgelegt werden müßte.

- 10.1 (Standard 8 und 9 - hier nicht berücksichtigt)
 10.2 *Abschlussprüfung (Standard 10)*

Die Abschlussprüfung bewertet gemäß der Rangordnung der Lehr- und Lernziele.

1. Sprechfähigkeit/Hörverstehen	-	200
2. Lesefähigkeit/Schreibfähigkeit	-	100
3. Verständnis literarischer Texte	-	100 (+)
		<u>400</u>

10.2.1 *Sprechfähigkeit/Hörverstehen*

Die Prüfungsinhalte umfassen:

a. Gespräch	-	50
b. Situationsbeschreibung	-	50
c. Hörverstehen	-	50
d. Kombination von Hörverstehen und Schreibfähigkeit	-	50 (+)
		<u>200</u>

Die Prüfung kann auf folgende Art vorgenommen werden:

- a. **Gespräch:**
 Gesprächsthemen, die in die Alltagsefahrung der Kandidaten und Kandidatinnen fallen, werden an die Schulen verschickt. Das Gespräch zwischen Lehrkraft und Kandidat/in kann auf Tonband aufgezeichnet werden zur Überprüfung der Zensierung, falls dieses als nötig erachtet wird.
- b. **Situationsbeschreibung:**
 Bildabfolgen, die ins Interessengebiet der Kandidaten und Kandidatinnen fallen, werden den Schulen zur Verfügung gestellt. Die Kandidaten sollen eine Bildabfolge besprechen. Sie bekommen fünf Minuten Zeit zur Vorbereitung, ehe sie auf ein Tonband sprechen, das dann zentral zensiert wird.
- c. **Hörverstehen:**
 Tonbandaufnahmen, die thematisch in die Arbeitsgebiete der Kandidaten fallen, werden den Schulen zur

Vergütung gestellt. Das Hörverstehen der Kandidaten kann mit Hilfe von Multiple-choice-Fragebögen getestet werden.

- d. **Kombination von Hörverstehen und Schreibfähigkeit:**
Entweder:

Eine mit einem Diktat besprochene Tonbandaufnahme wird an die Schulen geschickt: Während der Prüfung wird zunächst der ganze Text klar und deutlich im Zusammenhang abgespielt, dann zum Mitschreiben in Einzelabschnitten, die syntagmatisch sinnvoll sind, wiederholt. Zum Schluss wird der ganze Text noch einmal im Normaltempo abgespielt.

Oder:

Eine Tonbandaufnahme wird an die Schulen geschickt, die die Kandidaten sich zweimal anhören können. Dann wird ihnen der Text des Bandes ausgehändigt, in dem Lücken gelassen worden sind, die sie sinnvoll ausfüllen müssen.

10.2.2 *Lesefähigkeit/Schreibfähigkeit*

Die Prüfungsinhalte umfassen:

a. Leseverstehen	20
b. Grammatikverständnis	20
c. Abfassung verschiedener Textsorten	
c.1 Brief	20
c.2 Dialog und Zusammenfassung	20 + 20
oder	oder:
strukturiertes Aufsatz	40 (+)
	<u>100</u>

Die Prüfung kann auf folgende Art vorgenommen werden:

- a. **Leseverstehen**
 Das Verständnis eines schriftlichen Textes kann mit Hilfe eines Multiple-choice-Fragebogens festgestellt werden.

b. Grammatikverständnis

Grammatik wird nur kontextuell geprüft mit Hilfe von Lückentexten.

c. Abfassung verschiedener Textsorten

c.1 Brief

Die Kandidaten bekommen einen Brief vorgelegt, die sie beantworten müssen. Hierbei handelt es sich dann um eine geschlossene Situation.

c.2 Entweder:

Dialog und Zusammenfassung

Den Kandidaten werden Teile eines Dialoges vorgelegt, wobei sie beweisen müssen, daß sie Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden wissen.

Oder:

Den Kandidaten werden zu einem bestimmten Thema, das sie sich aus vier Themenangeboten wählen können, Stichwörter zur Verfügung gestellt, die sie in "Einleitung", "Hauptteil" und "Schlusteil" zu behandeln haben.

10.2.3 Verständnis literarischer Werke

Vier Werke werden vorgeschrieben, von denen die Lehrkraft zwei behandelt.

Alle Werke sollten in der Gegenwartssprache abgefaßt sein.

Der Prüfungsinhalt:

Alle vier vorgeschriebenen Werke werden geprüft.

Zu jedem Werk werden eine Anzahl von Fragen aufgestellt.

Die Kandidaten müssen zu zwei Werken Fragen beantworten.

50

50 (+)

100

Die Prüfung kann auf folgende Weise vorgenommen werden:

Zu jedem Werk werden mehrere Fragen (Themen) gestellt, aus denen die Kandidaten wählen können.

Die Themen sind so abzufassen, daß sie das Verständnis eines literarischen Textes prüfen.

Die Themen müssen auf deutsch behandelt werden.

Die Bewertung der Arbeiten der Kandidaten liegt schwerpunktmäßig auf ihrem Verständnis des literarischen Werkes, nicht auf der sprachlichen Form ihrer Antworten.

(i) Inhalt und Form der Antworten - 75%

(ii) Sprache - 25% (+)

100%

N.B. Übersetzungen sollen nach diesem Vorschlag abgeschafft werden, um muttersprachliche Interferenz und starke Subjektivität, die die Bewertung von Übersetzungen (insbesondere aus der Mutter- in die Fremdsprache) erschweren, zu vermeiden.

II. VORSCHLAG FÜR UNTERRICHTSINHALTE IM NEUEN LEHRPLAN FÜR DEUTSCH ALS DRITTE SPRACHE IN SÜDAFRIKA

(Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache am Kap)

0. Bei dem Vorschlag für die Unterrichtsinhalte gehen wir davon aus, daß das Lehrziel "interkulturelle Kommunikationsfähigkeit" zu erreichen ist.

Unter "interkultureller Kommunikationsfähigkeit" wird verstanden, daß Lerner mit Deutschsprachigen - sowohl in einem deutschsprachigen Land wie auch in Südafrika - mündlich und schriftlich kommunizieren können. Ferner soll diese Fähigkeit beinhalten, daß die Lerner deutschsprachige Texte, mündliche und schriftliche, verstehen können. Wir meinen daher, daß interkulturelle Kommunikationsfähigkeit nicht in erster Linie korrekt, sondern angemessen zu sein hat, wozu vor allem gehört, daß den Lernern kommunikative Strategien beigebracht werden, die ihnen helfen, Situationen zu verstehen und entsprechend zu handeln.

1. Wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der angewandten Linguistik und anderer Forschungszweige, deren sich die angewandte Linguistik bedient, wie z.B. die Ethnomethodologie, gehen seit den sechziger Jahren von der Voraussetzung aus, daß Sprache als Kommunikationsmittel zu betrachten sei, wobei in erster Linie Situation, Thema und Sprecher zu berücksichtigen sind. Dies trifft sowohl für mündliche wie auch schriftliche Texte zu, vergleichsweise Joos¹⁾ fünf verschiedene Stilebenen und Halliday²⁾ Begriff von "Register". Das Institut für deutsche Sprache³⁾ (Forschungsgebiete: mündliche Texte in Freiburg und schriftliche in Mannheim) hat seine Texttypologie ursprünglich auf diese Weise aufgebaut. Seit Hymes Publikation⁴⁾ über "kommunikative Kompetenz" wird auch die Erlernung der Erstsprache unter kommunikativem Aspekt gesehen, wobei Untersuchungen empirischer Art von Halliday⁵⁾ zeigen, daß beim Spracherwerb verschiedene Arten

von Sprechfunktionen gelernt werden, die zur Bewältigung gewisser kommunikativer Aufgaben notwendig sind.

Diese Erkenntnisse schlagen sich jetzt auch in der Forschung für Lehrpläne nieder, wie z.B. die Arbeit des im Verband mit dem "Council of Europe" entstandenen Werkes von J. A. van Ek⁶⁾ zeigt.

Diese Art Lehrpläne sehen vor, daß man von einem strukturellen Lehrplan abkommt und an dessen Stelle einen kommunikativ orientierten aufbaut, der sich in der englischsprachigen Literatur "notional syllabus" nennt.⁷⁾

- 1.1 Hierbei wird zu allererst lernerorientiert vorgegangen. Man fragt, wozu die Lerner denn die zu erlernende Sprache gebrauchen werden und was sie mit der erlernten Sprache alles leisten können sollen.

Van Ek schreibt,⁸⁾ daß die Lerner fähig sein müssen, sprachlich überleben zu können in zeitweiligem Kontakt mit Sprechern, deren Sprache sie in alltäglichen Situationen erlernen. Das gilt für den Fall, daß sie das fremde Land besuchen oder aber mit der gelernten Sprache in ihrem eigenen Land in Kontakt kommen. In diesen Situationen sollen die Lerner nicht nur gesellschaftlich Kontakt aufnehmen, sondern ihn auch weiterführen können.

Dafür brauchen die Lerner folgende Voraussetzungen: Sie müssen nach Information fragen und über Allgemeinwissen von Alltagssituationen verfügen und darüber Bescheid wissen, wie man sich gesellschaftlich verhält.

Ferner brauchen sie das Vermögen, über bestimmte Themen sprechen und schreiben oder bestimmte Themen lesend bzw. hörend erarbeiten zu können.

- 1.2 van Ek schlägt nun vor, den Lehrplan nach folgenden Grundkategorien aufzubauen: Was wollen die Lerner mit der Sprache tun, und was sollen sie leisten können: welche Sprachaktivitäten sollen sie beherrschen, und was müssen sie können, wenn sie sich sprachlich mit einem Thema auseinandersetzen wollen.

Zu jeder dieser Grundkategorien gibt van Ek¹⁰⁾ Listen davon, was sprachlich zu leisten ist. Diese Fähigkeiten werden dann auf ihre Lexik, Syntax und Grammatik hin untersucht, und es werden Listen dazu erstellt, die sich mit den ersten Listen decken, so daß jeder Lehrer bzw. Lerner genau weiß, was eine bestimmte Fähigkeit an Tätigkeiten wie auch an Lexik, Syntax und Grammatik beinhaltet.

- 1.3 Daß diese Art des Lehrplanschreibens noch nicht die beste ist, stellt Widdowson¹¹⁾ fest, aber er meint trotzdem, daß diese "notional syllabi" den strukturellen in jeglicher Weise überlegen seien, sind jedoch erst ein Ausgangspunkt für die Lehre von kommunikativen Strategien, aber noch kein voll entwickeltes Programm.

Widdowson schlägt vor, daß Forschungsarbeiten zur "Diskursanalyse" (Textanalyse), wie sie z.B. von Sinclair und Coulthard für den Bereich der Klassenzimmersprache 1975 erstellt worden sind, dazu beitragen könnten, kommunikative Strategien lehrbar zu machen.

Er gibt ein Beispiel, wie man kommunikative Strategien anhand der Funktion Identifikation lehren könnte, räumt aber selbst ein, daß das Abfassen eines Lehrplanes dieser Art schwierig sei:¹²⁾

"Such a task would need careful and collaborative effort in the context of actual teaching circumstances."

- 1.4 Was hier aus der englischsprachigen Forschung zitiert worden ist, sind Erkenntnisse, die auch ins Gebiet des Lehrens des Deutschen als einer fremden Sprache eingegangen sind.

So schlägt Krumm¹³⁾ z.B. vor, den Unterricht als eine kommunikative Situation anzusehen und die Lerner in dieser Situation als Menschen zu behandeln, die außerhalb des Klassenzimmers Erfahrungen machen und Wissen ansammeln, was u.a. bei der Erstellung von Lesematerial zu berücksichtigen ist, so daß der Unterricht an den Lernerhorizont anschließen kann.

Lehrpläne, die erstellt worden sind, um die Beherrschung des Deutschen als einer fremden Sprache zu bescheinigen, haben

die Erkenntnisse eines "notional syllabus" bereits mitverarbeitet.¹⁴⁾ Auch die Lehrbücher, die jetzt auf den Markt kommen, gehen mehr darauf ein, z.B. "Deutsch Aktiv"¹⁵⁾ (mehr für Universität geeignet) und "Deutsch für junge Leute"¹⁶⁾ (mehr für den Schulbereich gedacht).

Was aber insbesondere fehlt, ist eine kommunikative Grammatik, die berücksichtigt, das sprachliches Handeln an bestimmte Situationen gebunden ist.

Die ersten Schritte zu einem neuen Grammatikmodell werden jetzt auf dem Gebiet der Dependenz-Verb-Grammatik gemacht (z.B. Rall/Engel/Rall¹⁷⁾) die aber noch nicht so weit gediehen ist, das sie bereits eine Lehr-Lerngrammatik sein könnte. Sie ist jedoch eine Hilfe für Textverständnis und somit zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten nützlich.

Da sie noch nicht kommunikativ aufgebaut ist, fehlt ihr bis jetzt, was die Forschung innerhalb der letzten Jahre auf dem Gebiet der Pragmalinguistik erarbeitet hat,¹⁸⁾ nämlich Texte nach ihrer kommunikativen Funktion und ihren propositionalen Inhalten darzustellen. Widdowson tut das z.B. in seinen Übungen zum Leseverständnis.¹⁹⁾ Rall und Engel scheinen dies ebenfalls zu tun, wenn sie sagen, das sie die Texte nach ihrer Makro- und Mikrostruktur hin getrennt unterrichten.²⁰⁾ Dieses Vorhaben drückt sich aber nicht systematisch in der Produktions- und Identifikationsgrammatik aus.

- 1.5 Es ist offensichtlich, daß für einen Lehrplan, der strikt kommunikativ ausgerichtet ist, noch ein großer Teil an Forschung fehlt: Das sollte aber die Lehrplanverfasser in Südafrika nicht daran hindern, das zu berücksichtigen, was Lehrpläne und Lehrwerke anderer Länder bereits beinhalten.

Ein fortschrittlicher Lehrplan und Forschung auf dem Gebiet der kommunikativen Grammatik könnten sich gegenseitig befruchten, so das auf diese Weise vielleicht die noch fehlende Grammatik und ein gutes Lehrbuch für Südafrika zustande käme.

Auf alle Fälle sollten die Lehrplan-Verantwortlichen beherzigen, was Krumms²¹⁾ größte Sorge ist, nämlich durch

veraltete Lehrpläne, Methoden und Inhalte noch mehr Studenten zu verlieren, die Deutsch als eine fremde Sprache erlernen wollten.

2. Davon ausgehend, daß die Lerner zur interkulturellen Kommunikation befähigt werden sollen, muß überlegt werden, wo und wann DaF-Lerner in Südafrika überhaupt außerhalb des Klassenzimmers mit Deutschsprachigen in Kontakt kommen, und was sie bei derartigen Gelegenheiten sprachlich leisten können müssen. Es ist wohl keine Frage, daß die meisten Situationen die man sich dazu vorstellen könnte, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben der fremden Sprache erfordern.

Es darf aber unter keinen Umständen unberücksichtigt bleiben, daß die Lerner Deutsch im Klassenzimmer erlernen, so daß sie auch für ihr "sprachliches Überleben" im Klassenzimmer ausgerüstet sein müssen.²²⁾

- 2.1 Es kristallisieren sich drei übergreifende Situationen für das Erlernen des Deutschen als einer fremden Sprache in Südafrika heraus: die Lerner im Klassenzimmer, die Lerner in Südafrika und die Lerner in der BRD (einem deutschsprachigen Land).

Für die Möglichkeit, daß die Lerner sich in der BRD befinden, kann angenommen werden, daß sie sich anfangs in den folgenden Situationen sprachlich behaupten müssen:

Zoll
Wechselstube
Telefonieren (In/Ausland)
Post, allgemein
öffentliche Verkehrsmittel
Orientierung am Ort
Wohnen (Hotel, Jugendherberge)
Essen (Restaurant, Einkaufen)
Und sie müssen über sich selbst und das eigene Land Auskunft geben können.

Für die Möglichkeit, daß die Lerner Deutsch in S.A. außer-

halb des Klassenzimmers verwenden, könnte dies in folgenden Situationen geschehen:

Erkennen von deutschsprachigen Touristen
Bekanntschaft mit Touristen machen
Ferienarbeit, wobei Deutschkenntnisse ein Plus sind, vor allem in der Touristenindustrie
Hilfeleistung (z.B. wenn deutschsprachige Touristen einen Unfall haben)
Orientierung durch deutschsprachige Medien.

Im Klassenzimmer müssen die Lerner sprachlich fähig sein:
Kontakt mit Lehrer und Mitlernern aufzunehmen
den Unterricht weitgehend mitzubeeinflussen
andere Rollen als die Lernerrolle spielen zu können
über sich selbst zu sprechen
Vergleiche zwischen sich und anderen anstellen zu können
Vergleiche zwischen ihrem Land und z.B. der BRD ziehen zu können.

- 2.2 In allen genannten Bereichen müssen die Lerner fähig sein, gesprochene Sprache zu verstehen und zu produzieren. Die meisten Situationen verlangen auch, daß die Lerner lesen können, jedoch wenige bedürfen der schriftlichen Mitteilung, so daß der Lehrplan dem zufolge das Schwergewicht auf die gesprochene Sprache zu legen hat (Hören und Sprechen), in zweiter Linie auf das Verständnis von geschriebenem Material (Lesen), und erst an letzter Stelle auf Schreibfähigkeit. Diese Schwerpunktsverteilung muß auch bei den Examina berücksichtigt werden.
- 2.3 Für alle genannten Bereiche müssen die Lerner folgende Sprechhandlungen erfüllen können:
- Information geben und erfragen
Anweisungen geben
sich gesellschaftlich richtig verhalten
Intellektuelle, emotionelle und moralische Haltungen anderer verstehen und eigene darlegen.²³⁾
- 2.4 In allen genannten Bereichen müssen die Lerner fähig sein,

folgende Themengebiete sprachlich zu bewältigen:

über sich selbst und ihr Land Auskunft geben
andere nach Person und Herkunftsland fragen können
(personal identification)
häuslicher Bereich (House and home; life at home)²⁴
Schule und Berufspläne (education and future career)
Freizeitbeschäftigungen (Unterhaltung, Sport, Reisen)
(free time, entertainment, travel)
Bekanntschaften und Freundschaften (relations with other
people)
Einkaufen (Essen, Getränke, Mode usw.) (shopping; food
and drink)
Medien und Politik,

wobei zu berücksichtigen ist, daß der Themenkreis Freizeit-
beschäftigung wohl einer der vielfältigsten ist und sich
daher besonders zum lernerorientierten Unterricht eignet.

- 2.5 Zu obigen Themenkreisen müssen die Lerner bestimmte
Fähigkeiten erlernen, die van Ek "topic related behaviour"²⁵⁾
nennt. An dieser Stelle soll nur ein Themenkreis behandelt
werden, "personal identification", um deutlich zu machen,
was mit diesem Ausdruck gemeint ist.

"Topic-related behaviour
Personal identification
Learners should be able to give information about themselves,
and, if applicable, others, and to seek information from
others, with regard to:

1. name: first name, initials, surname, spelling them out
if required.
2. address: home address, spelling it out if required.
3. telephone number
4. date and place of birth: spelling out the place-name
if required.
5. age
6. sex
7. marital status
8. nationality

9. origin
10. education: what sort of education they have had, at
what type of educational institution (general, voca=
tional, primary, secondary, higher), how long;
whether formal education has been completed or is con=
tinued, if continued for how long and at what type of
educational institution.
11. intended profession or occupation: what they intend to
do for a living after completing their formal educa=
tion.
12. family: composition of family; family relations
13. religion: name of religion, if any
14. likes and dislikes: especially with regard to people,
hobbies and interests, food and drink
15. character, temperament, disposition: general charac=
terization of other people."

- 2.6 Alle Sprechhandlungen und -fähigkeiten sollen die Lerner so
beherrschen, daß sie sich dem Thema, der Situation und ihren
Sprechpartnern gegenüber kommunikativ angemessen verhalten
können. Darunter soll folgendes verstanden werden:

- daß die Lerner, wenn sie Deutsch sprechen, so kommunizie=
ren können, daß sich ihre Sprechpartner nicht dauernd der
Bedeutung des Gesagten zu versichern haben;
- und umgekehrt, daß, wenn die Lerner Deutsch sprechen
hören, sie nicht dauernd fragen müssen und so die
Deutschsprachigen unnötig in ihrem Redefluss unterbrechen.

Dazu müssen die Lerner

- in angemessenem Tempo
- mit ausreichender Präzision
- und mit angemessener Korrektheit (grammatischer,
lexikalischer und phonetischer Korrektheit)

sprechen können.²⁷⁾

Das Hörverständnis der Lerner muß auf folgendem Niveau sein:
Äußerungen ihrer Sprechpartner, die

- ohne zu häufige Wiederholung
- in normalem Sprechtempo

- ohne zu starke regionale Färbung
gesprochen werden, verstehen zu können.

2.7 Die Sprechhandlungen, die hier aufgezählt worden sind, be-
dürfen der Spezifizierung. Die bislang genannten Makro-
funktionen können in Mikrofunktionen weiter unterteilt wer-
den. So schreibt van Ek,²⁸⁾ das die Makrofunktion z.B.
"imparting and seeking information" folgende Mikrofunktionen
enthalte:

- identifizieren
- berichten (auch beschreiben und erzählen)
- berichtigen
- fragen.

2.8 Es fehlen bislang noch *die Lexik, die Strukturen und die
Grammatik*, die zum Erlernen der genannten verbalen Situations-
bewältigung dem Lehrer wie dem Lerner zur Verfügung gestellt
werden müssen.

2.8.1 Die Forderung, das DaF-Lerner sich einen *Grundwortschatz*
aneignen müssen, ist nicht neu, und es gibt für das
Deutsche entsprechende Zusammenstellungen. So enthält
das ZDaF²⁹⁾ einen Grundwortschatz, der nach Frequenzzählungen
vorgenommen wurde, ebenso Oehler.³⁰⁾

Für die anstehende Lehrpläneufassung sollte überprüft
werden, inwieweit der Grundwortschatz von Oehler den oben
genannten Bedingungen gerecht wird, und gegebenenfalls der
Ergänzung bzw. Streichung bedarf. Dazu sollten sowohl
"Deutsch Aktiv" als auch "Deutsch für junge Leute"
herangezogen werden, indem man deren Glossare mit den hier
gestellten Forderungen vergleicht.

Da der Lehrplan erst 1985 fertig zu sein braucht, bleibt
also noch genügend Zeit für die Erziehungsbehörde,
Forschungsaufgaben offiziell zu vergeben. Der Arbeits-
kreis bietet seine Hilfe an.

Die Wichtigkeit einer für alle (Lehrkräfte, Lerner und
Examinatoren) verpflichtenden Vokabelliste braucht nicht
betont zu werden, vor allem dann nicht, wenn die Examina

überregional verbindlich aufgestellt und intersubjektiv
nachprüfbar nachgesehen werden sollen.

2.8.2 Ebenso wenig wie der Grundwortschatz ist auch der Gedanke
an *Grundstrukturen* neu in der Forschung. Mit diesem Pro-
blem hat sich Engel³¹⁾ im ZDaF gründlich auseinandergesetzt.
Von daher ist also genügend Information für einen süd-
afrikanischen Lehrplan beziehbar. Van Eks Arbeit enthält
einen "structural inventory",³²⁾ mit dem der deutsche ver-
glichen werden kann, sollte das bei der ausgezeichneten
Arbeit, die in der BRD auf diesem Gebiet bereits geleistet
worden ist, möglich oder überhaupt vonnöten sein.

2.8.3 Das in Südafrika wohl umstrittenste Problem wird *Die Gram-
matik* bleiben. Obwohl in der BRD und sicher auch in an-
deren Ländern immer wieder darauf hingewiesen wird, das
grammatische Korrektheit nicht der wichtigste Teil der
Spracherlernung ist, ließen sich die Lehrplanverfasser
dieses Landes bis zur Abfassung des letzten Lehrplanes
nicht davon abbringen, das die Grammatik die Grundlage
alles im Deutschen zu Erlernenden sei.

Das dem ganz und gar nicht so ist, spiegelt z.B. das Ge-
spräch zwischen Picht und Müller,³³⁾ (beide Experten auf
dem Gebiet der Vermittlung des Deutschen als einer fremden
Sprache), in dem Müller deutlich macht, das wir unsere
Liebe zur Grammatik wohl als ein überholtes Kulturgut zu
betrachten haben. Er greift auch die Überzeugung einer
grammatischen Progression an, die, wie er empirisch aus
Japan belegen kann, nicht zuzutreffen braucht, wenn das
Lehrziel interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist und
die Lernziele vor allem im Bereich der kommunikativen
Strategien liegen.

Diesen Umschwung aber in Südafrika so schnell erreichen zu
wollen, ist sicher unrealistisch. Daher muß ein Gram-
matikteil den Vorschlag zu den Unterrichtsinhalten ab-
schließen.

Auf keinen Fall aber darf die Grammatik im Lehrplan ohne
Koppelung an Situationen, Thema, Makro- und Mikrofunktionen

Lehrbüchern wie "Deutsch Aktiv", "Deutsch für junge Leute", und "ZDaF" der Grammatikteil integral wichtig ist. Das gegenwärtige Problem ist allerdings, dass es im Augenblick keine beschreibende Grammatik gibt, die Lehrkraft wie Lerner zum Lehren wie auch Lernen zur Verfügung gestellt werden könnte. Aber auch hier ist zu berücksichtigen, dass bis 1985 noch vier Forschungsjahre vergehen, in denen die Arbeit auf dem Gebiet DaF weiter vorangetrieben wird, wenn man die letzten Jahre als Indikation für die Zukunft ansehen kann.

3. Sollte der neue Lehrplan lernerorientiert konzipiert werden, dann darf auch nicht ausbleiben, dass das Gebiet der Landeskunde auf diese Art integriert wird.

3.1 Darunter soll verstanden werden, dass das Wissen über die deutschsprachigen Länder aus der Gegenwart (Zeitraum der Gültigkeit des neuen Lehrplans) und unter Berücksichtigung der Lernerperspektive (Alter und Geschlecht) zu vermitteln ist.

3.2 Das heißt selbstverständlich auch, dass der Leseplan (vorgeschiedene Werke) diese Sicht berücksichtigen muss. Es soll hier nicht dafür plädiert werden, nur Comicstrips und Popmusik zu unterrichten. Der Aspekt der Jugendkultur darf jedoch nicht zugunsten einer Dichter- und Denkerkultur vernachlässigt werden, die auch zum Zeitpunkt ihrer historischen Existenz immer nur eine ganz kleine Schicht von Leuten betroffen und bestimmt auch schon damals die Jugend nicht ausschließlich beschäftigt hat.

3.3 Lernerorientiertheit des Lehrplans könnte sich positiv auf die Zahl der Lerner auswirken. Es kann doch nicht die Absicht des Lehrplans sein, die ohnehin bereits schwindende Zahl der DaF-Lerner (durch unglückliche Kombinationsmöglichkeit u.a. in der Schule beeinflusst), noch durch einen Lehrplan zu verringern, der in seinen Inhalten allein bereits nicht mehr die Lerner anspricht. Als Beispiel kann das Deutschlandbild gelten, nach dem Klaus und Marie zwei Kinder

mit blauen Augen sind, die als Glieder einer glücklichen Bauernfamilie auf dem Land leben; ganz zu schweigen von grammatischen Aufgaben, die jeden einigermaßen aufgeweckten Lerner zum Lachen bringen müssen: Bilden Sie den Plural zu: Mein Vater ist groß.

4. Auf dem letzten Lehrtreffen³⁴⁾ wurde immer wieder beklagt, wie wenig Kontakt zwischen den Stellen der Lehrerausbildung und den Schulen besteht und wie die Universität die zukünftigen oder potentiellen Deutschlehrkräfte verbildet, indem sie ihnen in drei Jahren alle Grammatikkenntnisse nimmt, die sie für den bestehenden Lehrplan brauchen.

4.1 Würde der Lehrplan so verfasst, dass er auch einigermaßen der Forschung auf dem Gebiet DaF und der internationalen Forschung auf dem Gebiet der Sprachvermittlung entspricht, dann würde diese Klage wegfallen. Dann wäre der Universität die Möglichkeit gegeben, sich den Aufgaben einer Schulforschung zu widmen, und der Bruch zwischen Schulpraxis, dem was in den Schulen propagiert wird und dem, was in der Forschung alles bereits geleistet ist, und zu dessen Verbreitung wir verpflichtet sind, wäre nicht unüberbrückbar groß.

4.2 Die Überbrückung aber ist im Augenblick nicht möglich. Sie muss aber möglich gemacht werden. Auch wir sind von einem guten Lehrplan abhängig (denn dieser wirkt sich letzten Endes auf die Studentenzahlen an den Universitäten aus).

So sind wir der Meinung, dass die Universitäten in größerem Maße zu Aufgaben der Schulforschung herangezogen werden sollten. Es sollte aber seitens der Erziehungsbehörde berücksichtigt werden, dass das Gebiet Deutsch als Fremdsprache sowohl die Literatur- wie auch die Sprachvermittlung umfasst, und dass Fachberater eben auch nach diesen Gebieten getrennt sein sollten.

3.5 Zur Mitarbeit in der Schulforschung, Deutsch als Fremde Sprache, Bereich: Fremdsprachenvermittlung, steht der Arbeitskreis gern zur Verfügung.

ANMERKUNGEN

1. Joos, M. 1962. The five clocks. Herbinge.
2. Halliday, M.A.K., McIntosh, A., and Stevens, R. (1964). The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.
3. Vgl. z.B. Veröffentlichungen in der Serie "Heutiges Deutsch" (linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht veröffentlicht vom Institut für deutsche Sprache und vom Goethe-Institut). München: Hueber.
4. Hymes, D. 1972. "On communicative Competence" in: Gumperz, J.J. and Hymes, D. (eds.): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston.
5. Halliday, M.A.K. (1973): Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.
6. van Ek, J.A. (1977): The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. (Council of Europe) London: Longman.
7. Widdowson, H.G. (1979): Explorations in Applied Linguistics. London: O.U.P. S.247 - 250.
8. van Ek (a.a.O.) S. 24/25.
9. van Ek (a.a.O.) S. 25 - 39.
10. van Ek (a.a.O.) S. 25 - 145.
11. Widdowson (a.a.O.) S. 250.
12. Widdowson (a.a.O.) S. 260.
13. Krumm, H.J. (1978): Sprachvermittlung und Sprachforschung Deutsch als Fremdsprache. in: Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache, Band 4. S. 87 - 101. Heidelberg: Groos.
14. vgl. z.B. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 2.Aufl. (1977) Hrsg. v. Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Bonn und vom Goethe-Institut.
15. Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H. und Zirkel, M. (1979). Deutsch Aktiv. Berlin und München: Langenscheidt.
16. Schäpers, R. (1981) Deutsch für Junge Leute. München: Verlag für Deutsch.
17. Rall, M., Engel, U. und Rall, D. (1977) DVG für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
18. Engel, U. (1977) Syntax der Deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Schmidt S. 14.

Wenn Pragmatistisches im folgenden dennoch nur am Rande zur Sprache kommt, so liegt das wiederum am Forschungsstand: es ist einfach noch nicht gelungen, die pragmatischen Bedingungen und Regeln für die Erzeugung konkreter Texte in einiger Vollständigkeit zu erfassen und zu beschreiben. Dies ist auf der

anderen Seite auch nicht von so großem Nachteil, wie manche neueren Forscher behaupten, denen in der gesamten Linguistik nur noch der pragmatische Teil der Erörterung wert ist. Denn jeder konkrete Sprechakt kann nur auf der Grundlage der "Systemlinguistik" zustande kommen, die im Erzeugungsprozeß dem Pragmatischen vorgeordnet ist. Es ist darum auch heute noch sinnvoll, diesem - immerhin überschaubaren - Teil der Linguistik besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

19. Widdowson (a.a.O.) S. 75 - 85.
20. Rall, M., Engel, U., Rall, D., DVG für DaF (s. hinten bei Aufbau von Leseübungen) S. 200 ff.
21. Krumm, (A.A.O.) S. 94.
22. vgl. z.B. die Forschung von Sinclair und Coulthard in: Sinclair, J.M., Coulthard, R.M., Ashby, M.C. and Forsythe, I.J. (1974) Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils. London. OUP.
23. van Ek (a.a.O.) S.25.
24. van Ek (a.a.O.) S. 25.
25. van Ek (a.a.O.) S. 27 - 34.
26. van Ek (a.a.O.) S. 27.
27. vgl. van Ek (a.a.O.) S. 35.
28. van Ek (a.a.O.) S. 37.
29. Oehler, H. (1980) Grundwortschatz Deutsche Sprache. (Essential German) 2. Aufl. Stuttgart: Klett S. 3 und S. 232.
30. Oehler (a.a.O.) S. 3.
31. Engel, U. in: Das Zertifikat DaF. (1977) S. 112.

Engel	Erben, Grammatik	Flämmig, Skizze	Glinz, Innere Form	Grebe, Duden-Grammatik	Helbig, Grammatik	Heringer, Theorie	Kaufmann, Grammatik	Schulz-Griesbach, Grammatik
E ₀	E ₁	Subjekt	Grundgröße	Subjekt	Subjekt	E ₁	Subjekt	Subjekt Prädikatssubjekt
E ₁	E ₄	Akkusativobjekt	Zielgröße	Akkusativobjekt	Akkusativobjekt	E ₂	Akkusativobjekt	Akkusativobjekt Prädikatsobjekt
E ₂	E ₂	Genitivobj.	Anteilgröße	Genitivobj.	Genitivobj.	E ₄	Genitivobj.	Genitivobjekt
E ₃	E ₃	Dativobjekt	Zuwendgröße	Dativobjekt	Dativobjekt	E ₃	Dativobjekt	Dativobjekt
E ₄	E ₅	Präpositionalobjekt		Präpositionalobjekt	Präpositionalobjekt		Präpositionalobjekt	
E ₅	E _{adv}	Enge Adverbialbestimmung (lokal/instrumental/modal)	Lagegröße/Lageangabe	Raumergänzung Zeitergänzung Begründungsergänzung teilw. Artergänzung	Adverbialbestimmung	E ₅	Raumergänzung Zeitergänzung Maßergänzung Grundergänzung usw.	Lokal-, Temporal-, Kausalergänzung

E6		Richtungsbestimmung im engeren Prädikatsverband		Raumergänzung		Richtungsergänzung	
E7	E6	substantivisches Prädikat	Gleichgröße	Gleichsetzungs-nominativ, Gleichsetzungs-akku.	Subjektprädikat Objektprädikat	E6	Artergänzung Prädikatsnominativ Prädikatsakkusativ
E8	Eadj	adjektivisches Prädikat	Artangabe, Lagegröße	Artergänzung		prädikatives Adjektiv	Artergänzung Modaler-gänzung
E9		abhängiger Infinitiv	(Infinitiv)	Infinitiv als lexikalisch-idiomatischer Prädikatsteil	Infinitiv-konstruktion	Infinitiv als Ergänzung	Objektprädikat

32. van Ek (a.a.O.) S. 116 - 139.

33. Picht, R. und Müller, B.D. (1981: März) in DAAD Materialien z. Landeskunde: Alltagskommunikation S. 39 - 50.

34. z.B. in Stellenbosch, Februar 1981.

III. KRITISCHE BEMERKUNGEN ZUM ABSCHNITT 3.4.

"WEITERE BEISPIELE FÜR PRÄPOSITIONEN,
U.A. VERBEN MIT PRÄPOSITIONALEM OBJEKT"
IN: NEUE DEUTSCHE GRAMMATIK, TEIL 2.
NASOU, LETZTE AUSGABE.

(Silvia Skorge)

0. Kritik an bestehendem Lehrwerk und Vorschlag zu Änderung

Zur Zeit werden Vorschläge zur Lehrplanveränderung und -umgestaltung für das Fach Deutsch als 3. Sprache an südafrikanischen Schulen von den Schulbehörden erwogen und von den Deutschlehrern diskutiert. Kritisches Prüfen von Lehrplänen muß gründliche Überprüfung der gegenwärtig vorgeschriebenen und im Unterricht benutzten Lehrwerke einschließen. Folgende Fragen können in diesem Zusammenhang grundsätzlich gestellt werden:

- Entsprechen die Lehrwerke den Zielsetzungen des jeweils gültigen Lehrplans?
- Wieweit reflektieren die bestehenden Lehrwerke den Stand der Forschung und Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik?
- Welche Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung müßten auf jeden Fall in neu einzuführenden oder zu schaffenden Lehrwerken zu berücksichtigen sein?

Im Falle des Lehrwerks, das an südafrikanischen Schulen für den Deutschunterricht vorgeschrieben ist, *Neue deutsche Grammatik* (NdG), Teil 2, wird von den Verfassern im Vorwort die Behauptung aufgestellt, daß ihr Werk allen Anforderungen des neuen differenzierten Lehrplans gerecht werde. Es ist im Rahmen dieses Artikels nicht Raum, Punkt für Punkt die Lern- und Lehrziele des z.Z. gültigen Lehrplans durchzugehen und ihre Realisierung in der NdG zu überprüfen. Ich beschränke mich deshalb darauf, die

Forderung des Lehrplans von 1973, den Deutschlernern sei *linguistische Einsicht* zu vermitteln, herauszustellen und zu untersuchen, ob den Lernern diese Einsicht tatsächlich mit Hilfe der NdG vermittelt werden kann.

Die Verfasser behaupten im Vorwort, daß sie

1. moderne Richtungen im Deutschunterricht (als 3. Sprache) berücksichtigt haben
2. auch in die Behandlung der Sprachformen viel Neues eingeführt haben.

Tatsache ist jedoch, daß man eine Wort- bez. Formengrammatik alten Stils beibehalten hat. Verbalformen werden zuerst im Rahmen des Kapitels *Präpositionen* (nach Behandlung anderer Wortarten) erwähnt, in späteren Kapiteln werden sie unter verschiedenen Gesichtspunkten (Passiv, Konjunktiv, Reflexiv, Rektion, Zusammensetzung, unpersönliche Verben) mit entsprechenden Beispielsätzen, die z.T. fehlerhaft und nicht der modernen deutschen Standardsprache entnommen sind, behandelt.

Eine theoretische Grundlage ist nicht erkennbar, und deshalb ist es fraglich, auf welche Weise man den Schülern Strukturen der deutschen Sprache einsichtig machen will. Stattdessen empfiehlt man das Auswendiglernen ganzer Abschnitte von Beispielsätzen. Insofern wird also diesen Unterrichtsmaterial nicht einmal dem jetzt gültigen Lehrplan gerecht.

Das einem reformierten Lehrplan (1985) entsprechende Lehrmaterial müßte auf einer deutlich erkennbaren theoretischen Grundlage aufbauen, mit deren Didaktisierung bereits gute Erfahrungen gemacht worden sind: ich denke an die Dependenz-Verb-Grammatik oder dependenzielle Valenztheorie, auf der Grammatikteile verschiedener Lehrbücher für Deutsch als Mutter- und Fremdsprache (vgl. u.a. Deutsch aktiv, Adler/Steffens) fußen. Stellvertretend für eine Reihe von Unterrichtspraktikern, die sich mit der Anwendung der dependenziellen Valenztheorie in der Vermittlung Deutsch als Fremdsprache (DaF) befaßt haben, sei die Ansicht von M. Rall zitiert:

"Die Valenztheorie schult, nach unserer Meinung mehr als andere Beschreibungsmodele, den Sinn für oberflächensyntaktische Vorkommens-

relationen und leitet klar zum richtigen Gebrauch der morphologischen Formen für die syntaktischen Funktionen an. Wenn Verben mit ihrer spezifischen Valenz den Grundlernstoff bilden, entwickeln die Schüler leichter und sicherer ein auf die typischen Schwierigkeiten des Deutschen zugeschnittenes Sprachgefühl." (1979. S. 95)

Es wäre an der Zeit, diese Vorteile auch für ein an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenes Lehrwerk zu nutzen. Bei der Wahl des Beschreibungsmodells kommt es weniger auf die Perfektion der Theorie als vielmehr auf ihre Anwendbarkeit und ihren praktischen Nutzen an.

Ausgehend von einem Abschnitt in der NdG, der den Lehrern besondere Schwierigkeit in der Unterrichtspraxis bereitet und die Schüler langweilt und vom Deutschlernen abschreckt (nämlich 3.4: "Weitere Beispiele für Präpositionen..."), möchte ich darlegen, daß mit Hilfe des genannten Beschreibungsmodells Grammatik einsichtiger und übersichtlicher angeboten werden kann.

1. Anwendbarkeit der dependenziellen Valenztheorie¹⁾ auf den Abschn. 3.4 der NdG.
 - 1.1 Aus der Liste der Ergänzungen nach Engel¹⁾ ist ersichtlich, daß unter die undifferenzierte Benennung *Verben mit präpositionalem Objekt* (NdG 3.4)
 - E₄ Präpositivergänzung
 - E₅ Situativergänzung
 - E₆ Direktivergänzung

fallen, die zu den schwierigsten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gehören, weil sie die Beherrschung von Präpositionen mit richtigen Kasus erfordern. Bei näherem Hinsehen fällt aber auch auf, daß im gleichen NdG-Abschnitt nicht nur die oben erwähnten Ergänzungen durcheinander geraten, sondern auch vermischt werden mit idiomatischen Redewendungen, stehenden Redensarten (nicht anaphorisierbaren Lexikalisierungen²⁾, Funktionsverbgefügen, inkorrekten und

1. Kurzer Überblick über Grundprinzipien und Terminologie der Dependenz-Verb-Grammatik oder dependenziellen Valenztheorie im *Anhang*.
2. Beispiel: "den Teufel an die Wand malen" kann nicht anaphorisiert werden; "ihn daran malen" gibt selbst im entspr. Kontext keinen Sinn. Anaphern sind Satzglieder, die auf vorher Erwähntes Bezug nehmen, es sind vor allem Pronomen und Adverbien (s.a. *Anhang*).

veralteten Ausdrücken. Um Ungenauigkeiten und Fehler zu vermeiden, halte ich es für angebracht, in einer Schulgrammatik von folgenden Voraussetzungen auszugehen:

Wenn Beispielsätze außerhalb eines Textzusammenhanges gegeben werden (was zu vermeiden ist) sollten sie zumindest

- der Gegenwartssprache und vorrangig der gesprochenen Sprache entnommen sein
- auf der Grundlage der DVG / Valenztheorie dargestellt werden
- hauptsächlich Verben oder Verbalkomplexe aufführen, die im Grundwortschatz (Oehler) und den Valenzwörterbüchern enthalten sind.

Im folgenden werden die Beispiele für Verben mit präpositionalem Objekt aus der NdG gemäß der Ergänzungsliste sortiert. Der Hauptanteil der in dem NdG-Abschnitt aufgeführten Verben + Präposition gehört zu

1.2 E₄ Präpositivergänzung mit dem Satzmuster E₀ E₄ oder <04 >

Eine weitere Schreibweise, die in der Unterrichtspraxis vorgezogen wird (u.a. von Götze, 1979), ist S + P/ .. (Subjekt + Präposition...)

1.2.1 Zur Gruppe des Satzmuster S + P / Akkusativ gehören:

DENKEN S + P/an³⁾ NdG: Manchmal denkt sie noch an dich.
Weitere Beispielsätze für *denken*, in denen die Präpositivergänzung durch *Satzergänzungen* ersetzt wird:

S + HPTS (Hauptsatz)	Ich denke, ich sehe ihn wieder.
S + INF (Infinitiv)	Ich denke, ihn wiederzusehen.
S + DASS	Ich denke, das ich ihn wiedersehe.
S + FRAG (indirekter Fragesatz)	Ich dachte daran, was er wohl gemeint hat

GLAUBEN S + P/an: NdG: Wer glaubt heutzutage noch an Gespenster?

3. Verben ohne Markierung sind in *Oehler, Grundwortschatz Deutsch* (Klett 1980), aufgeführt. Verben mit + sind dort ohne diese Präp. verzeichnet oder mit einer anderen. Verben mit - sind nicht in den Grundwortschatz aufgenommen.

S + Akk <01>	Ich glaube es.
S + Akk + Dat <013>	Ich glaubte es ihm.
S + HPTS	Ich glaube, sie hat recht.
S + DASS	Ich glaube, das sie recht hat.
S + INF	Ich glaube sie zu kennen.

Außerdem werden für S + P/Akk in der NdG aufgeführt:

- grenzen an	- zielen auf
+ schreiben an	- beruhen auf
achten auf	+ bestehen auf
antworten auf	+ herrschen über
- eingehen auf	klagen über
+ halten auf	nachdenken über
+ hoffen auf	reden über
+ rechnen auf	+ sprechen über
- vertrauen auf	+ urteilen über
warten auf	

Die folgenden Reflexivverben sind echte Reflexivformen, da die Reflexivpronome nicht durch Akkusative von Nomen oder Pronomen ersetzt werden können wie bei reflexiv gebrauchten Verben:

+ sich kehren an	- sich einmischen in
+ sich halten an	- sich verleiben in
+ sich wagen auf	- sich vertiefen in
- sich berufen auf	- sich beklagen über
sich freuen auf/über	sich wundern über
sich verlassen auf	sich lustig machen über
- sich fügen in	

1.2.2 Zum Satzmuster S + P/Dativ gehören:

leiden an	- beharren auf
- erkranken an	- blättern in
teilnehmen an	+ verschwinden hinter
+ zweifeln an	+ fliehen vor

Reflexiv:

- + sich freuen an + sich üben in
- + sich stosen an + sich verstecken hinter
- + sich ireen in - sich ärgern über
- sich täuschen in sich hüten vor

1.2.3 Zum Satzmuster S + A + P/Akkusativ gehören:

- etwas adressieren an sich/jemand erinnern an
- etwas verlegen auf sich/jemand gewöhnen an
- + sich/jemand verwandeln in

Semantische Restriktion liegt vor bei:

verwenden auf: Geduld, Mühe, Sorgfalt, Zeit auf etwas verwenden.

1.2.4 Zum Satzmuster S + Akk + P/Dativ gehören:

- etwas loben (an jemand)

Wenn Ergänzungen weggelassen werden können, ohne das dabei ein unkorrekter Satz entsteht, spricht man von *Satzbauplänen*, wobei die weglasbaren Ergänzungen durch runde Klammern gekennzeichnet sind:

- + jemand erkennen (an): S + Akk (+ P/an) oder <01(4)>
- jemand warnen (vor) : S + Akk (+ P/vor)
- + jemand(em) fehlen an : S (+ Dativ) + P/an

1.3 S + Situativergänzung

Ungewöhnlich ist die Kombination *vorüberkommen an* (NdG, S.30)

Gebräuchlich ist vorübergehen, vorbeigehen, besonders in Verbindung mit *Schmerz*, *Leid* als Subjekt ohne weitere Ergänzung:

Der Schmerz geht vorüber/vorbei.

oder vorbeigehen: Er geht *an der Post* vorbei, das anaphorisierbar ist:

Er geht *dort* vorbei, und dann zu den Situativergänzungen zu rechnen ist, ebenso wie der veraltete Ausdruck:

anlangen in:

Endlich langten wir im Dorfe an (S.32)
das ersetzt werden müste durch: *ankommen in/an:*

Endlich *kamen* wir im Dorf *an*.

Endlich *kamen* wir *am* Flugplatz *an*.

1.4 S + Direktivergänzung

gelangen in: Nach drei Stunden gelangten wir ins Dorf (S.32) (dorthin)

Auch hier ist: Nach drei Stunden kamen wir im Dorf an, vorzuziehen.

Münden in: Der Fluss mündet hier ins Meer, statt: Der Fluss mündet hier ins Meer aus. (S.32)

1.5 Nicht korrekte Beispiele

1.5.1 Nicht korrekte Angaben

Völlig mißverstanden in der Auflistung der Verben + präpositionalem Objekt sind die Satzmuster für:

kosten: S + A: Es kostet sechs Rand.

In dem Satz: Es kostet nahe an (die) sechs Rand (S. 29)

kann statt *nahe an* oder *an* gesetzt werden:

fast, ziemlich, kaum, knapp etc.,

es gehört also nicht zu einer Präpositivergänzung,

ebensowenig *auf* in dem Beispiel:

Er wurde *auf frischer Tat* ertappt (S.32)

ertappen: S + A: Ich ertappte ihn auf frischer Tat,

jedes Mal

auf der Stelle

sofort etc.

} Angabe

"S + A (+ P/bei): Ich ertappte ihn beim Stehlen. (dabei), ist dafür die korrekte Präpositivergänzung.

2.1.2 Lexikalisierungen

Es *paßt* wie die Faust *aufs* Auge. (S.31) Die Satzmuster für *passen* sind:

S (+D) : Es paat (mir).

S + P/zu : Er paat zu ihr.

S + P/auf : Die Decke paßt auf den Tisch (darauf).
Bei:

Wie die Faust aufs Auge ist auf Teil des Vergleichs, der eine Redewendung (Lexikalisierung) ist.

Zittern vor (S.33) entspricht dem gebräuchlichen Angst haben vor:

S + P/vor (Dat), nur daß hier eine semantische Restriktion vorzuliegen scheint:

S [+ hum] + P/vor [+ anim] : Er zittert vor dem Prüfer (ihm) (vor dem Löwen)

Aber nicht: Er zittert vor dem Wind, sondern:

Er zittert im eisigen Wind.

Nicht anaphorisierbar, also lexikalisiert sind:

Er zittert vor Kälte. Er zittert vor Angst.

(Gebräuchlich ist: zittern um: S + P/um (Akk)).

Weitere Lexikalisierungen im Abschn. 3.4 der NdG sind:

jemand an den Bettelstab bringen

es kommt an das Licht der Sonnen

Den Teufel an die Wand malen

jemand aufs Korn nehmen

jemand auf den Zahn fühlen (Der Beispielsatz: "Ich werde ihr darüber (?) auf den Zahn fühlen", ist völlig falsch. (S. 31)

1.5.3 Verbzusätze (trennbare Präfixe)

Es läuft auch auf eins hinaus. (S.31). Der Infinitiv ist anzugeben als hinauslaufen auf, nicht: laufen auf, da Verbzusätze im Infinitiv nicht vom Verb getrennt werden dürfen.

Es läuft darauf hinaus, DASS ... Dieses Beispiel gehört zu den Satzergänzungen mit obligatorischem Korrelat im Hauptsatz (darauf), d.h. einem anaphorischen Element, einem Stützwort, das der Satzergänzung, hier eingeleitet durch daß vorausgeht.

1.5.4 Funktionsverbgefüge (FVG)

Unverständlich ist sich üben an mit dem Beispielsatz:

Er übt gern Kritik an seinem Freud (S.30), in dem sich glücklicherweise vergessen ist.

Kritik üben an gehört zu Gruppe der Funktionsverbgefüge (Verbalkomplexe mit substantivischem Bestandteil), die oft durch Vollverben ersetzt werden können:

Kritik üben an jemand = jemand kritisieren

Freude haben an etwas = sich an etwas erfreuen, sich freuen über

Verdacht auf sich laden = verdächtigt werden

Aufmerksamkeit lenken auf = (aufmerksam machen auf)

Vollverben und Hilfsverben, die häufig auch als Funktionsverben verwendet werden, sollten gesondert im Zusammenhang mit den gebräuchlichsten FVG behandelt werden mit Hinweis auf die Textsorten (Amtsdeutsch, Fachsprachen), in denen sie hauptsächlich auftreten. In der gesprochenen Sprache werden sie wenig verwendet.

1.6. E_g Qualitativergänzung

Bisher wurde nur die Valenzstruktur des Verbs behandelt. Auch das prädikativ gebrauchte Adjektiv schafft Abhängigkeitsverhältnisse. Die Beispiele hierfür werden im Abschn. 3.4 der NdG nicht gesondert behandelt: erfahren sein in:
Sie sind erfahren in dem Rudern statt
Sie sind im Rudern erfahren (oder: Sie haben Erfahrung im Rudern)

betrübt sein }
traurig sein } + P/über
froh sein }

Valenzstrukturen bei Verb, Adjektiv und abstraktem Substantiv sind oft identisch:

trauern über	traurig sein über	Trauer über
sich freuen über	froh sein über	Freude über

2. Schlussbemerkung

Als Resultat aus diesen Überlegungen möchte ich festhalten:
Eine Zusammenstellung nach oberflächlich-formalem Gesichtspunkt

punkt (Vorkommen bestimmter Präpositionen nach Verben und Adjektiven, illustriert an zusammenhanglosen Sätzen, die zumeist nicht dem modernen deutschen Sprachgebrauch entsprechen) ist in einer für Schüler bestimmten Grammatik nach dem heutigen Stand der Lehre und Forschung der Fremdsprachenvermittlung überholt.

Kenntnis von syntaktischen Regeln ist für den richtigen Gebrauch einer Sprache unerlässlich. Um linguistische Einsicht in die Strukturen der deutschen Sprache fördern zu können, muss das Unterrichtsmaterial auf der Basis eines Beschreibungsmodells geordnet und angeboten werden, das sich als "anwenderfreundlich" (Zertifikat, S.70) erwiesen hat: in diesem Falle wird für die Anwendung der Dependenzgrammatik plädiert.

"Das bei der Auswahl syntaktischer Strukturen auch adressaten- und situationsbezogene Bedingungen zu berücksichtigen sind, bedarf keiner Betonung" (bd. S. 68). Sprachliche Erscheinungen, die für bestimmte Textsorten charakteristisch sind (z.B. Funktionsverbgefüge), sollten nur in Verbindung mit diesen Textsorten behandelt werden. Sie könnten Textbeispielen der modernen deutschen Umgangssprache, auf deren Vermittlung das Hauptgewicht liegen muss, beigelegt werden.

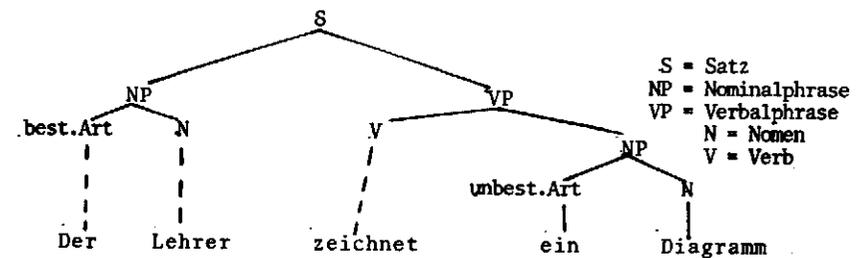
Weitere Artikel sind geplant, um den Anspruch der Anwenderfreundlichkeit der DVG zu belegen, d.h. Beispiele für die Unterrichtspraxis zu liefern.

ANHANG:

Kurzer Überblick über Grundprinzipien und Terminologie der Dependenz-Verb-Grammatik oder dependenziellen Valenztheorie.

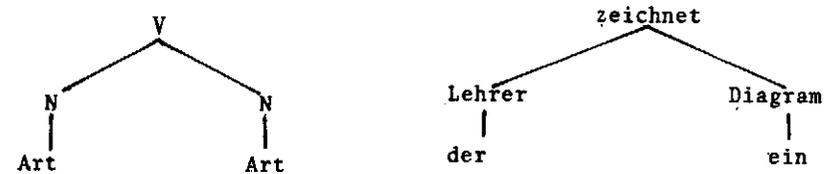
Im Gegensatz zu den auf der Tradition des griechisch-lateinischen Sprachunterrichts basierten *Formen-*, bzw. *Wortgrammatiken* ist die Dependenzgrammatik wie die Generative Transformationelle Grammatik (GTG) eine *Satzgrammatik* (Textgrammatiken sind wünschenswert, aber noch nicht realisiert).

In der auf der Konstituitionsstrukturgrammatik basierten GTG, besteht der Satz aus 2 Teilen: Subjekt und Prädikat (NP + VP), z.B.: Der Lehrer zeichnet ein Diagramm.



In der Dependenzgrammatik wird zwischen Regens, dem regierenden Element, und Dependenzien, den abhängigen Elementen, unterschieden:

Der Lehrer zeichnet ein Diagramm:



Bestimmte Elemente haben eine höhere Position gegenüber anderen Elementen: Die Artikel hängen vom Nomen ab, beide Nomina hängen vom Verb ab. Das Verb als Regens, als einziges nicht-abhängiges Element, hat eine strukturelle Zentralstellung im Satz. Es fordert, "regiert" eine bestimmte Anzahl und bestimmte Arten von Ergänzungen. Diese Fähigkeit, andere Wortarten und abhängige Sätze zu binden, Leerstellen zu schaffen, wird mit einer aus der Chemie entlehnten Bezeichnung *Valenz* (oder Wertigkeit, auch Fügungspotenz) genannt. Die Arten oder Klassen der Ergänzungen, zu denen auch das Subjekt des Satzes gerechnet wird, ermittelt Engel aufgrund von Paradigmenbildung:

der Mann	den Mann	unter dem Dach	an die Sache (erinnern)
er	ihn	darunter	daran
dieser		dort	
		da	

Die jeweils allgemeinsten Elemente, die das Paradigma abschließen (Pronomen, Adverbien), nennt man Anaphern, d.h. Elemente oder Textverweise, die auf vorher Erwähntes hinweisen.

Auf diese Weise ergeben sich durch Paradigmenbildung und Anaphorisierung 10 Klassen von Ergänzungen, wobei die Benennungen Nominativergänzung usw. *satzbezogen*, die Anaphern *textbezogen* sind (vgl. Rall/Engel/Rall, S.42/43):

Code	Benennung	Anapher	Beispiel
E ₀	Nominativergänzung	Pronomen im Nominativ (er, sie usw.)	<p>Mein Nachbar⁺ gab ihm die Schere. Der weiß alles. Das freut mich. DASS: Das du da bist freut mich. INF: Dich hier zu sehen, freut mich. Frag: Was du gesagt hast freut mich.</p>
E ₁	Akkusativergänzung	Pronomen im Akkusativ (ihn usw.)	<p>Mein Nachbar gab ihm die Schere. Der weiß alles. Das freut mich. INF: Ich glaubte, Sie hier zu finden. DASS: Ich glaubte, das das ich Sie hier finde. FRAG: Ich wuste nicht, wo ich Sie finden würde. HPTS: Ich wuste, du würdest warten.</p>
E ₂ *	Genitivergänzung		
E ₃	Dativergänzung	Pronomen im Dativ (ihm, ihr usw.)	
E ₄	Präpositivergänzung	Pronomen mit fester Präposition oder da- mit fester Präposition	<p>Ich warte auf dich. Du kannst immer mit mir rechnen. Ich hatte mich auf sie verlassen</p> <p>INF: Ich denke (daran), ihm wiedersusehen. DASS: Ich rechne damit, das ihr mitmacht FRAG: Ich dachte daran, was er wohl gemeint hatte HPTS: Ich dachte, du kommst mit.</p>
E ₅	Situativergänzung	da (lokal oder temporal), deshalb	Kappus wohnt in Kairo. Dort gibt es Steinpilze.
E ₆	Direktivergänzung	hin, dahin; von dort	Kappus fliegt nach Warschau. Der Zug kommt aus Heidelberg.
E ₇	Subsumptivergänzung	es, so (ein-) solch-	Vater ist Diabetiker. Der neue Mann heist Kubitschak. Er gilt als energischer Mann.
E ₈	Qualitativergänzung	es, so	Regine war krank. Sonja fand ihn arrogant.
E ₉	Verbativergänzung	es geschehen, es sein u.a.	Peter läst die Puppen tanzen. Las ihm doch liegen.

* E₂ = Genitivergänzung ist hier ausgelassen da die aktive Beherrschung von E₂ im Anfängerunterricht noch nicht verlangt wird.

+ Einrückung von mir, um die Ergänzungen deutlicher hervortreten zu lassen.

Zahl und Art der Ergänzungen, die vom regierenden Verb festgelegt werden, bilden das Satzmuster, z.B.: Mein Vater gab ihm die Schere. Geben: E₀ E₃ E₁ oder <031> (spitze Klammern als Index für Satzmuster).

Satzelemente, die nicht von der Valenz des Verbes abhängig und in fast beliebiger Anzahl jedem Satz hinzugefügt werden können, (z.B. negierende und Zeitbestimmungen) werden als *Angeb* bezeichnet.

In dem Satz:

<Der Zeitungsverkäufer> hat <mir> heute morgen <kein Wechselgeld> zurückgegeben mit dem Satzmuster E₀ E₃ E₁ (oder verkürzt <031>) sind *heute + morgen* Angaben, die auch in den Sätzen:

<Ich> habe heute morgen <einen Regenbogen> gesehen (Satzmuster <01> oder <Mein Freund> ist heute morgen <nach London> geflogen (Satzmuster <06>) stehen können, während *zurückgeben* Dativ- und Akkusativergänzung fordert, aber z.B. keine Direktivergänzung.

Die Vollständigkeit der vom regierten Verb verlangten Ergänzungen garantiert *grammatisch korrekte Sätze*. Hinzukommende Angaben (Adverbialangaben) sind für die Grammatikalität des Satzes nicht von Belang. Von der kommunikativen Ebene her sind jedoch entsprechend der Mitteilungsabsicht des Sprechers Ergänzungen wie Angaben *notwendig* bzw. *weglassbar*.

L I T E R A T U R A N G A B E N

(nur die neuesten Veröffentlichungen sind berücksichtigt)

1. Engel, Ulrich: 1978. Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin: Schmidt.
2. Engel/Schumacher: 1979. Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. Tübingen: Narr.
3. Götze, Lutz: 1979. Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. München: Hueber (Heutiges Deutsch. 111/3)
4. Helbig, Gerhard: 1979. Zum Status der Valenz und der semantischen Kasus. In Deutsch als Fremdsprache 16. S. 65 - 78. Leipzig.

5. Helbig/Schenkel: 1980. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut
6. Latour, Bernd: 1978. Zur didaktischen Anwendbarkeit der Valenztheorie. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4.S. 102 - 115. Heidelberg: Groos
7. Rall, Marlene: 1979. Vom Nutzen der Dependenz-Verb-Grammatik für den einzelnen Schüler. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5. S.87 - 102. Heidelberg: Groos.
8. Rall/Engel/Rall: 1979. DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
9. Schumacher, Helmut: 1976. Untersuchungen zur Verbvalenz. Tübingen: Narr.
10. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Deutschen Volkshochschul-Verband u.v. Goethe-Institut. Bonn 1977.

Rezensionen

GRUNDKURS DEUTSCH von Roland Schäpers, Renate Luscher und Manfred Glück. Verlag für Deutsch, München 1980. ISBN 3-88532-101-7

Grundkurs Deutsch ist ein einbändiges Unterrichtswerk, gedacht für Lerner ab sechzehn Jahren, "die in kurzer Zeit praktisch verwendbare Deutschkenntnisse erwerben wollen". Der Kurs entspricht den Anforderungen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* und möchte vor allem Sprechfähigkeit vermitteln. Die Lerner sollen jedoch auch eine Grundlage zur Lektüre deutscher Texte erwerben. Im folgenden wird untersucht, inwiefern dieses Lehrwerk für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen und Hochschulen geeignet ist.

Das Lehrwerk umfaßt ein Lehrbuch (deutsch), ein grammatisches Arbeitsbuch mit Glossar (deutsch oder zweisprachig, in mehreren Fassungen erhältlich), ein Lehrerhandbuch (mit Tests), Cassetten und Arbeitstransparente. Diese Materialien bilden ein "vollständiges System", und es wird im Lehrerhandbuch darauf hingewiesen, daß auf keinen dieser Teile verzichtet werden sollte. Das ist in einer Hinsicht bedauernd, da die Anschaffung des kompletten Kursus den Lerner etwa R25,00 kosten würde. Auch ist zu bezweifeln, ob jedem Lerner zu Hause ein Kassettengerät zur Verfügung steht.

Wie aus den Zusatzmaterialien und der Kursbeschreibung im Lehrerhandbuch ersichtlich ist, handelt es sich hier um einen audio-

visuellen Kurs, der nicht nur für den Unterricht, sondern auch zum Selbststudium gebraucht werden kann und sollte. Es wird davon ausgegangen, daß der Lerner sich außerhalb der Unterrichtszeit mit den Cassetten und dem grammatischen Arbeitsbuch befaßt. Daher eignet sich der Kurs wohl besonders für den Erwachsenenunterricht.

Das Lehrbuch enthält 30 mit schwarz-weiß Fotos und Zeichnungen illustrierte Lektionen, die vorwiegend aus kürzeren Dialogtexten bestehen. Eine Vielfalt von Textsorten und Situationen wird hier berücksichtigt. Vor allem beziehen sich die Situationen auf die Welt der Erwachsenen, z.B. am Arbeitsplatz, Berufe, eine Bewerbung, ein Klassentreffen. Viele Texte vermitteln aber auch Informationen, die von allgemeinem Interesse für Touristen oder ausländische Arbeiter in den deutschsprachigen Ländern Europas sein können, wie z.B. im Hotel, in der Post, beim Einkaufen, einen Reiseprospekt betrachten, einen Flug buchen, mit der Bahn fahren. Einige Texte sind allerdings, wenn es darum gehen soll, gleichzeitig landeskundlich relevante Informationen zu vermitteln, weniger sinnvoll. Unter welchem Gesichtspunkt z.B. der Text "Die Geschichte des Automobils" ausgewählt wurde, außer zum Einüben der Adjektivkomparation, ist nicht ganz deutlich. Beim Lesen des Textes bekommt der Leser sogar den Eindruck als hätten nur Deutsche zur Entwicklung des Automobils beigetragen.

Die Lesetexte beziehen sich primär auf die Situation in der Bundesrepublik, während die drei anderen deutschsprachigen Länder nur kurz erwähnt werden. Über die Schweiz werden die Lerner informiert durch einen Besuch in Zermatt, die Basler Fasnacht und das Erwähnen der Swissair. Was Österreich betrifft, verbringen die Lerner einen Urlaub in Salzburg und erfahren, daß es in Wien 1883 eine Ausstellung von elektrischen Haushaltsgeräten gab. Über die DDR lernt man, daß es dort keine Fünfhundertmarkscheine gibt und daß der Gartenzwerg in einem Ort, der jetzt in der DDR liegt, erfunden wurde. Das System der Autonummern sowie auch des Währungssystems werden allerdings für alle vier Länder erklärt.

Die unzureichende Berücksichtigung landeskundlich relevanter Informationen, besonders wenn das Lehrwerk für Erwachsene gedacht ist, ist m.E. der größte Mangel, den dieser Deutschkurs aufweist.

Die Lerner werden zwar über landeskundliche Themen wie Wohnen, Essen, Arbeit, Freizeit und die deutsche Kultur (Geschichte, Literatur und Musik) eingehend informiert, jedoch bleiben die sozial-politischen Realitäten z.B. Unterschiede zwischen der Bundesrepublik und der DDR und der Versuch, einen Bezug zur Kultur des Lernalters herzustellen, völlig unbeachtet. Zum Beispiel erscheint Dresden auf einem Flugplan (S.32). Dabei wird aber nicht gesagt, dass Herr Meyer nicht ohne weiteres in die DDR reisen kann. In einem Lehrwerk für Erwachsene wären solche Informationen wohl zu erwarten.

Zur Struktur der einzelnen Lektionen ist zu bemerken, dass diese jeweils aus vier Teilen bestehen, die nicht ganz einheitlich nach Dialogen, Lesetexten, Übungen und Anregungen zur Konversation gegliedert sind. Diese Uneinheitlichkeit wird im Lehrerhandbuch damit begründet, dass "die Arbeit an der Lektion - von der Präsentation bis zur Übung - sich nach dem Charakter des Textes richtet". Das zwingt die Lehrer, sich streng an die im Lehrerhandbuch aufgeführten Beschreibungen der Lektionen zu halten und den dort umschriebenen Verfahren zu folgen. Weiteren Kommentars bedarf die Behandlung der Grammatik. Im Lehrbuch gibt es keinerlei Hinweise auf strukturelle Merkmale der Sprache. Die formale Grammatik soll im Unterricht allein durch den Gebrauch von Arbeitstransparenzen vermittelt werden. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, mit den Grammatiktafeln im Arbeitsbuch zu arbeiten, die dort in derselben Form abgedruckt sind. An den Grammatiktafeln fällt auf, dass die Inhalte, die mit der Grammatik vermittelt werden, zum Teil gar nicht mit den Inhalten der Lektion im Lehrbuch übereinstimmen. Zum Beispiel handelt Lektion 10 im Lehrbuch von einem Besuch in Zermatt; die Grammatiktafeln allerdings, mit denen hier die Präpositionen mit Dativ und Akkusativ erklärt werden, zeigen Mäuse, die in, auf, neben dem Kühlschrank sitzen und in, auf, über den Kühlschrank laufen. Das könnte z.B. bei einem arabischen Deutschlerner den Eindruck hinterlassen, als liefen bei den Deutschen immer die Mäuse in der Küche umher.

Eine weitere Komponente des *Grundkurs Deutsch* ist das schon erwähnte Arbeitsbuch. Dieses ist gedacht als "ein Leitfaden für die Nacharbeit des Klassenunterrichts, gleichzeitig jedoch eine

Anleitung zum Selbstlernen". Es enthält genaue Anleitungen zum Selbststudium, ein ausführliches Glossar mit zusätzlichen Erklärungen über den Gebrauch bestimmter Wörter, die schon genannten Grammatiktabellen mit Erläuterungen, sowie Übungen (z.T. auch auf Kassette) und kurze Tests. Hier soll also durch die formal-grammatische Methode gelernt werden, und zwar zu Hause. Das Lehrerhandbuch sieht keinen Einsatz des Arbeitsbuches im Unterricht vor, sondern "es wird in der Klasse nur herangezogen, wenn aufgrund der häuslichen Arbeit Fragen gestellt werden". Eine solche Arbeitsmethode erscheint mir sehr merkwürdig, besonders wenn auch gesagt wird, die Lerner könnten "notfalls ganze Lektionen selbst erarbeiten, falls (sie) den Unterricht versäumen musste(n)". Wenn die Lerner ohne den Unterricht auskommen können, könnte man dann nicht umgekehrt auch nur mit dem Lehrbuch arbeiten? Es scheint mir, als handle es sich bei diesem Deutschkurs um ein zwitterhaftes Lehrwerk, das zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen möchte, indem der Kurs sowohl zum Selbststudium als auch zur Verwendung in der Klassensituation geeignet sein soll.

Für den Gebrauch an südafrikanischen Schulen wäre der *Grundkurs Deutsch* schon deshalb nicht zu empfehlen, weil er sich prinzipiell an einen erwachsenen Adressatenkreis richtet. Was den Einsatz im fremdsprachlichen Hochschulunterricht betrifft, hängt es sehr von den Zielsetzungen des Dozenten ab, sowie von seiner Unterrichtsmethode, ob die Arbeit mit diesem Lehrwerk sinnvoll und erfolgreich ist oder nicht. Ich möchte nicht bezweifeln, dass mit diesem Kurs ein modernes Alltagsdeutsch zu vermitteln ist, auch möglichst interessant und auf ökonomischem Wege, aber ob das Ziel der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und dem Erwecken eines kritischen Bewusstseins beim Lerner erreicht werden kann, erscheint mir fraglich.

Rolf Annas

Nachtrag zur Rezension des *Grundkurs Deutsch*, DUSA 12 (1981)H.1, S 58. Die bibliographische Angabe muß lauten "Verlag für Deutsch, Stuttgart" (statt "Kohlhammer").

Außerdem bittet der Verlag um folgende Ergänzung:
"Bei der Darstellung des Materials schreibt die Rezensentin auf S. 58 unten 'Das Arbeitsbuch enthält genau die gleichen Übungen und Tests wie das Glossar, außer daß der Lernende die Antworten

in das Arbeitsbuch eintragen kann.' Es handelt sich hier lediglich um die einsprachige und die zweisprachige Fassung des Arbeitsbuchs. Diese beiden Fassungen sind, was das Übungsmaterial anbelangt, selbstverständlich identisch. Der Unterschied liegt darin, daß die zweisprachige Fassung des grammatischen Arbeitsbuchs zusätzlich das Glossar enthält und die Grammatikerklärungen in der Muttersprache des Schülers abgefaßt sind. In der einsprachigen Fassung befinden sich statt dessen nur die Grammatikübersichten sowie die einsprachige Worterklärung."

DEUTSCH FÜR JUNGE LEUTE, BAND 1 von Roland Schäpers in Zusammenarbeit mit Rosabella Eisig-Ritter et al. Verlag für Deutsch, München 1981. ISBN 3-88532-200-5

Das neue Unterrichtswerk *Deutsch für junge Leute* soll insgesamt vier Bände umfassen. Zur Zeit ist das Material für die erste Unterrichtsstufe erhältlich. Es umfaßt ein einsprachiges Lehrbuch und ein Glossar mit grammatischen Erläuterungen (das mir leider nicht vorliegt) sowie ein einsprachiges Lehrerhandbuch, eine Cassette mit Texten des Lehrbuchs und Transparente für den Tageslichtprojektor. *Deutsch für junge Leute* richtet sich an die Altersgruppe der 11-16 jährigen und wäre daher als Lehrwerk an südafrikanischen Schulen zu erwägen.

Zur Zielsetzung des Kurses heißt es im Lehrerhandbuch: In den ersten beiden Bänden soll "die elementare Grammatik und ein Grundwortschatz von ca. 2000 Wörtern" dargeboten werden. Die Lernenden sollen nach Abschluß dieses Kurses die Fähigkeit haben, "über sich selbst, ihre Herkunft und Familie, und über ihre schulischen und privaten Probleme zu sprechen".

Das Lehrbuch 1 enthält 20 kurze, reichhaltig illustrierte Lektionen, die in bis zu fünf kleinere Einheiten gegliedert sind. Diese Einheiten bestehen aus Kurztexten in der Alltagssprache, vorwiegend Dialogen, und kurzen Übungen, die das in den Textteilen Behandelte vertiefen und erweitern. Die Texte sind in-

teressant und wirken weniger didaktisiert, weil die Einführung der grammatischen Strukturen unauffällig ist. Gelesen werden u.a. ein Zugfahrplan, ein Stundenplan, ein Schulzeugnis, mehrere Landkarten, ein Kochrezept, ein Prospekt, Briefe, ein Lied mit Noten, eine Fahrradbeschreibung, ein Comic-auszug, Tagebucheintragen. Die Kurztexte zusammen ergeben eine recht interessante Geschichte von den Erlebnissen einer Gruppe Teenager, die sich bei einem Segelkurs in Kiel kennenlernen, von dort nach Hause fahren (nach Hamburg, Essen, Frankfurt und München) und sich schließlich zu einem Wiedersehen in München treffen, wo und von wo sie gemeinsame Ausflüge unternehmen. Es handelt sich hier also um Situationen, in denen sich deutschsprachige Jugendliche befinden.

Die Textinhalte beschränken sich jedoch nicht nur auf die Bundesrepublik, sondern beziehen Österreich und die Schweiz mit ein. Somit sollen die Lernenden sich im deutschsprachigen Raum Europas orientieren. Gleichzeitig werden sie aber auch zur Diskussion und zum Vergleich herausgefordert. Der Kurs leistet dadurch eine völlige Integration von landeskundlichem und sprachlichem Wissen.

Ein weiteres Merkmal dieses Lehrbuchs ist die Trennung der Grammatik, die zur Erklärung sprachlicher Strukturen dient, von den Lektionstexten, die als Ausgangspunkt zum Gebrauch der Sprache gedacht sind. Zu den 20 Lektionen gibt es im Anhang entsprechende Abschnitte mit übersichtlichen Grammatiktabellen und zusätzlichen Übungen zur Erklärung und Festigung des in der Lektion eingeführten Materials.

Das Lehrerhandbuch versucht, dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern, indem es ausführliche Anleitung gibt, wie im Unterricht vorgegangen werden kann, ohne dabei eine einzige richtige Methode vorschreiben zu wollen. Die methodisch-didaktische Konzeption des Lehrwerks allerdings ist die, daß die Schüler in jeder Lektion ein bisschen mehr hören und lesen, als sie aktiv üben, und daher vonseiten des Lehrers "zwangloses Verhalten" vorausgesetzt wird. D.h. der Lehrer soll im Unterricht so viel wie möglich deutsch sprechen, zu Erläuterungen aber

ruhig die Muttersprache der Lernenden benutzen. Das Lehrerhandbuch weist den Lehrer auch auf bestimmte sprachliche und landeskundliche Besonderheiten hin, die sich aus den Lektions-texten ergeben können. Diese Hinweise sind besonders für nichtmuttersprachliche Lehrer sowie Lehrer, denen die deutschsprachigen Länder Europas fremd sind, von großer Hilfe. Dem Lehrer werden auch allgemeine Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung gegeben sowie Anleitungen zum Einsatz von Cassettenrecorder und Tageslichtprojektor. Der Kurs ist aber so angelegt, daß er auch ohne technische Mittel angeboten werden kann. Darüber hinaus werden kurze Texte angeboten, die als Diktate und/oder Übersetzungstexte verwendet werden können und gleichzeitig eine Zusammenfassung des in jeder Lektion angebotenen Inhalts bringen. Zur Beurteilung der Lernerkompetenz stehen vier Kurztex-te mit Schlüssel zur Verfügung.

Die Frage nach der Eignung des Lehrwerks für südafrikanische Schulen ist vielleicht mit einem Auszug aus dem Oberstufenlehrplan für Deutsch in der Kap-provinz zu beantworten. Unter dem Stichwort "Benadering" schreibt der Lehrplan vor, das es im Deutschunterricht darauf ankomme, "om die lewende taal te leer verstaan, praat, lees en skryf deur veelvoudige geleenthede te skep om daarna te luister en dit self te gebruik". Es geht also prinzipiell um aktive und passive Kommunikationsfähigkeit. Die methodisch-didaktische Konzeption sowie Inhalt und Zielsetzung von *Deutsch für junge Leute* entsprechen diesen Anforderungen voll, und daher wäre es sehr zu begrüßen, wenn dieser Deutschkurs an südafrikanischen Schulen erprobt werden könnte.

Rolf Annas

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

Titel	Provinz	Standard	Jahr
Bender, E: Deutsches Lesebuch für Gymnasien Bd 7 (Critwell-Concordia 69507)	Kap-prov	10 (Mutterspr)	1981/82
Bergengruen: Der Spanische Rosenstock (Wunderlich Vlg)	Natal	9	1982
Böll: Das Brot der frühen Jahre (Heinemann)	Natal	10	1981
Die Spurlosen	Kap-prov	9	1981
Brecht: Der gute Mensch von Sezuan (Suhrkamp 73)	Kap-prov	9 (Mutterspr)	1981
Dürrenmatt: Der Besuch der alten Dame (Arche)	Kap-prov	10	1982
Die Physiker (Arche, McMillan)	Kap/Nat	10	1981
Der Richter und sein Henker (Rowohlt)	Kap/Nat	10	1981/82
Das Unternehmen der Wega	Kap/Tvl	9	1981/82
Der Verdacht (Rowohlt)	Natal	9	1983
Frisch: Andorra (Suhrkamp Nr 277)	Kap-prov	9 (Mutterspr)	1982
Herr Biedermann und die Brandstifter (Schönigh Vlg)	Natal	9/10	1981/82
Gaiser: Schlussball (Fischer 402)	Kap-prov	10 (Mutterspr)	1982
Hebbel: Agnes Bernauer (Hamburger Leseh. 49)	Kap-prov	9 (Mutterspr)	1981
Hoerschelmann: Das Schiff Esperanza	Kap/Tvl	9	1981/82
Hoffmann: Das Fräulein von Scuderi (Klett) (Vereinfachte Fassung-Hartmann)	Kap-prov	9	1982
Kästner, E: Drei Männer im Schnee (Ullstein)	Kap/Nat	10	1981/82
Die verschwundene Miniatur (Nas. Boek & Harrap)	OVS	10	1982/83
Klier u Martin: Deutsche Erzählungen Bd1 (Hueber)	Natal	9	1981-83
Lenz, S: Stadtgespräch (Dtv)	Natal	10	1983
Mann, T: Königliche Hoheit (Fischer 2)	Kap-prov	10 (Mutterspr)	1981
Tonio Kröger (Fischer 1381)	Kap-prov	10 (Mutterspr)	1982
Meyer: Das Amulett (Reclam)	Natal	10	1981/83
Der Heilige (Reclam 6948/49)	Kap-prov	10 (Mutterspr)	1982
Raabe: Die Schwarze Galeere	Tvl	9	1981/82
Rothe, H: Verwehte Spuren	Kap-prov	9	1981
Sapper: Die Familie Pfäffling (Gundert Vlg-Hannover)	Kap-prov	9	1982
Schiller: Wilhelm Tell	Kap-prov	10	1981
Smith, M.E: Aus deutscher Erzählkunst (Perskor)	OVS	10	1982
Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	Kap-prov	9	1981
Spoerl, H: Die Feuerzangenbowle (Dtv)	Kap-prov	9	1981
Trümpelmann: Tapfere Herzen (Van Schaik)	OVS	10	1983
Vom deutschen Leben (Van Schaik)	OVS	9	1981/82
Von Delft, K: Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert (Academica)	Tvl	10	1982/83
Wiechert, E: Der weisse Büffel	Tvl	10	1982/83
Zuckmayer, K: Des Teufels General (Fischer)	Natal	10	1983