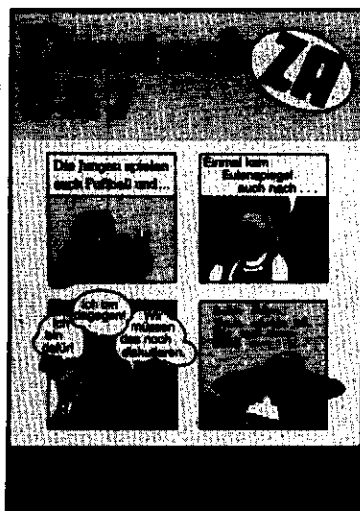


Deutsch **ZA**

R. Kussler
R. Rode
S. Skorge

One of the bestsellers of 1985, Deutsch ZA is an imaginative course which uses the communicative approach to foreign language teaching. The books are fun, with amusing illustrations on every page and genuine material written by teenagers. Course materials: pupil's book, teacher's guide, audio-visual material and grammar reference book.

'n Trefferboek van 1985, Deutsch ZA is 'n opwindende en verbeeldingryke kursus wat die kommunikasiebenadering vir die aanleer van 'n vreemde taal volg. Dié boeke is 'n genot, met humoristiese illustrasies op elke bladsy en stukies wat deur tieners self geskryf is. Kursusmateriaal: Leerlinghandboek, onderwysersgids, audio-visuele materiaal en grammatika verwysingsboek.



Deutsch ZA 6 & 7
Deutsch ZA 8

R8,50

Publication date:
October 1985

Maskew Miller Longman



For further information, please contact:
Mrs M Mongie, Maskew Miller Longman
P.O. Box 396, Cape Town, 8000
Tel. 53-7750

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 17

Jahrgang 1986

Heft 1

INHALT

R. Kußler	Die Suggestopädie als kommunikativer Sprachlehransatz	1
J. Lieskounig	Sprechtheater/Sprechszenen im DaF-Unterricht	23
K. Menck	Aufsätze per Texteditor? Eine Einsatzmöglichkeit des Computers als Hilfsmittel im (Fremd-)Sprachenunterricht	40
Rezensionen		57
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke		74

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Postbus 339, 9300, Bloemfontein. Bestellungen des "Deutschunterrichts in Südafrika" sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. of German, University of Cape Town, 7700 Rondebosch. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R5.-. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R2.50 erhältlich. Der "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.

Redaktionschluß für das nächste Heft ist der 31. Juli 1986.

Herausgeber	: Klaus von Delft (Universität O.V.S.)
Mitherausgeber	: Silvia Skorge (Universität Wes-Kaapland) Rudolf Rode (Kapstadt) Hans-Volker Gretscher (Windhoek)

**Die Suggestopädie
als kommunikativer Sprachlehransatz**

Rainer Kußler

I

Wenn man sich ernsthaft auf didaktische Fragestellungen einläßt dann fällt einem auf, wie sehr sich Überlegungen zum Lehren im allgemeinen an der Sache orientieren, die man vermitteln will, und wie wenig im Grunde daran, wie Menschen überhaupt Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben oder wie sie diese erlernen. Auch die Fremdsprachendidaktik geht, wie mir scheint, eher von Annahmen über Sprache als an sich existierendes System aus als davon, wie Menschen sich verbalkommunikative Fähigkeiten aneignen. Das mag um so mehr verwundern, als doch leicht einzusehen sein sollte, daß Sprachvermittlungsstrategien nur Erfolg haben können, wenn sie möglichst eng an die realen Prozesse des Spracherwerbs und des Sprachlernens anschließen.¹

Leider wissen wir im Grunde recht wenig über diese außerordentlich komplizierten Prozesse. Die folgenden Annahmen dazu gelten als einigermaßen gesichert:

- a) Das menschliche Gehirn funktioniert nicht logisch, linear und sequentiell, sondern es kann Informationen unterschiedlichster Art gleichzeitig aufnehmen und verarbeiten; und zwar sehr viel schneller, als sie im Unterricht normalerweise angeboten werden (vgl. HAND 1984: 9).

- b) Alle Informationen werden immer zugleich von beiden Gehirnhälften verarbeitet, aber mit deutlicher Bevorzugung jeder der beiden Hemisphären für bestimmte Informationstypen:

- * **Theoretische Symbole** (z.B. Worte, Zahlen) werden vornehmlich von der linken Gehirnhälfte verarbeitet.
- * **Qualitative Symbole** (z.B. Gefühls- und Raumeindrücke, aber auch sprachliche Bilder, Symbole, Metaphern) sprechen stärker die rechte Hemisphäre an.

Die folgende Aufstellung vermittelt einen Eindruck von den unterschiedlichen Domänen der beiden Hemisphären (vgl. HAND 1984: 11)²:

Linke Hemisphäre	Rechte Hemisphäre
verbale Eingaben	nichtverbale Eingaben
Abstraktionen	bildliche Eindrücke
konzeptuelle Übereinstimmungen	visuelle Übereinstimmungen
Einzelheiten	Gesamteindrücke
Zahlen und Mengen	Musik, Intonation, Betonung
logische, sequentielle Abfolgen	Raum- und Zeitanmutungen
geometrische Darstellungen	Intuition, Einstellungen

Links sitzt das Denken, rechts das Fühlen - könnte man diese Übersicht grob vereinfachend zusammenfassen.

- c) Bezüglich der Verarbeitung speziell von **Sprache** kann man sich das Gehirn (nach IVANOV, zit. GRZYBEK 1983: 12) vorstellen als ein Informationsverarbeitungs-

zentrum, bestehend aus zwei miteinander verbundenen Anlagen, von denen die eine (linke Hemisphäre) auf die Synthese und Analyse sprachlicher Mitteilungen spezialisiert ist, während die andere (rechte Hemisphäre) dazu Signale aus der äußeren Umgebung aufnimmt und in Beziehung setzt:

Modell mentaler Sprachverarbeitung
(nach IVANOV)

Sprach- liche Mittei- lungen	Spezialanlage zur Synthese und Analyse sprachlicher Mitteilungen	INFO- AUS- TAUSCH	Anlage zur Ver- arbeitung von Signalen aus der äußeren Um- gebung und Bedeutungs- wörterbuch	Signale aus der äußeren Umgebung
---------------------------------------	--	-------------------------	--	---

Die beiden Hemisphären sind interdependent. Die rechte Hälfte besitzt aber keine linguistisch-analytischen Fähigkeiten, d.h. keine Grammatik, insbesondere keine Syntax, wie die linke, dafür aber ein umfangreiches Lexikon, das "eine erhebliche Verstehensfähigkeit" bezüglich "semantischer Relationen" ermöglicht (GRZYBEK 1983: 19).

- d) Beim Erlernen einer zweiten Sprache, ganz gleich in welchem Alter, wird - insbesondere in der Anfangsphase - die rechte Gehirnhälfte verstärkt involviert (vgl. GRZYBEK 1983: 23f.); und man hat nachweisen können, daß erwachsene Fremdsprachenlerner in diesem Stadium "auch ohne die Explizierung von Regeln ... grammatische Strukturen" internalisieren (GRZYBEK 1983: 38).

- e) Generell gilt, daß die beiden Gehirnhälften umso besser zusammenarbeiten, je entspannter man ist; desto müheloser kann man Informationen aufnehmen, und desto länger bleiben sie abrufbar. (vgl. HAND 1984: 9).

Aus diesen Feststellungen ergeben sich zwei Prinzipien für die Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht³:

- 1) Es sollte auf eine durchgehende Verbindung der theoretischen Symbole mit vielfältigen qualitativen Symbolen und auf die Schaffung einer entspannten, angstfreien Lernatmosphäre hingearbeitet werden, damit auch die zumeist vernachlässigte rechte Hemisphäre massiv angesprochen und ein möglichst großer Einklang der beiden Gehirnhälften erreicht wird (vgl. GRZYBEK 1983).
- 2) Die zu vermittelnde Informationsmenge darf dann - ja, sollte - viel umfangreicher und vielfältiger sein, als in Unterschätzung der Aufnahme- und Verarbeitungskapazität des Gehirns zumeist angenommen wird. Im Anfangsstadium des Unterrichts kann auf die Bewußtmachung grammatischer Regeln verzichtet werden; das Gehirn leistet die Internalisierung dieser Regeln ungesteuert besser, als eine noch so gut gemeinte didaktische Progression es könnte.

II

Ich bin der Meinung, daß die sogenannte "Suggestopädie" diesen Prinzipien vom Ansatz her besser gerecht wird als andere mir bekannte Methoden der Fremdsprachenvermittlung. Ich sage das, obwohl ich das meiste, was un-

ter diesem Namen läuft, auch unsere eigenen Versuche in Stellenbosch, für ziemlich entwicklungsbedürftig halte.

Ich verstehe die Suggestopädie im Sinne der Kommunikationstheorie WATZLAWICKS ET AL. (1980) als einen Versuch, Kommunikation im Unterricht zu optimieren. Watzlawicks zentrale Prämisse lautet: **Man kann nicht nicht kommunizieren**. Das heißt: Wo immer sich zwei Personen in Sichtweite von einander aufhalten, ist es jeder der beiden unmöglich, der anderen keine Informationen zu übermitteln. Watzlawicks Begründung ist einfach: Kommunikation, so stellt er fest, vollziehe sich immer in zwei verschiedenen Modi zugleich; in einem neueren Buch (WATZLAWICK 1980) spricht er sogar von zwei verschiedenen Sprachen. Die erste nennt er **digitale** Kommunikation; in ihr werden Informationseinheiten mit festgelegten Bedeutungen übermittelt. Digital kommuniziert wird z.B., wenn man die rote Ampel als Aufforderung zum Anhalten versteht oder auf den Ruf "Feuer!" hin das Gebäude verläßt. Die zweite bezeichnet er als **analoge** Kommunikation; diese enthält Informationen darüber, wie das digital Kommunizierte zu verstehen ist. Dabei spielen z.B. Lautstärke, Betonung, Gesichtsausdruck, Körpersprache eines Sprechers eine Rolle sowie Elemente der Situation und der Umgebung, in der Kommunikation stattfindet. Wenn man auf den Ruf "Feuer!" hin nicht das Weite, sondern Streichhölzer sucht, um seinem Vorgesetzten die Zigarre anzuzünden, dann hat (auch) analoge Kommunikation stattgefunden.

Der aufmerksame Leser wird nun einwenden wollen, daß die Trennung zwischen digitaler und analoger Kommunikation, die die angeführten Beispiele implizieren, inkonsequent ist. Und das stimmt auch; das Ampelsignal ist ohne Berücksichtigung des situativen Kontextes, also analoger Kommunikation, nicht eindeutig zu verstehen - noch weniger das erste "Feuer!"-Beispiel. Digitale und analoge

Kommunikation sind interdependent, ebenso wie die Funktionen der beiden Gehirnhälften voneinander abhängig sind. Das Zusammenspiel der beiden ist es, worauf es ankommt.

Die Verbindung zwischen Watzlawicks Kommunikationstheorie und der Suggestopädie besteht im Sinne unserer Vorgaben darin, daß **digitale** Kommunikation vorwiegend die linke Gehirnhälfte anspricht, während **analoge** Kommunikation vornehmlich von der rechten Hemisphäre aufgenommen und verarbeitet wird. Bei **digitaler** Kommunikation werden also die theoretischen Symbole vermittelt, von denen wir eingangs sprachen, bei analoger die qualitativen. Dem **digitalen** Modus entsprechen die sprachlichen Signale, dem **analogen** die Signale aus der äußeren Umgebung in IVANOV'S Modell. HAND (1984: 12) sagt dasselbe einfacher, wenn er feststellt: "WHAT you say goes to the left hemisphere; HOW you say it goes to the right." Im Sinne von Weinrichs bekannter Metapherdefinition schließlich könnte man - um diese Feststellung ganz deutlich zu machen - auch sagen, daß der **digitale** Kommunikationsmodus allgemeine Bedeutungen übermittelt, während der **analoge** den Kontext bereitstellt, der zur Festlegung der je besonderen Meinung nötig ist (vgl. WEINRICH 1974). Kommunikation kann nur dann gelingen, wenn **beide** Modi zu ihrem Recht kommen.

III

Im Unterschied zu anderen mir bekannten Sprachlehrmethoden schenkt die Suggestopädie der analogen Kommunikation besondere Aufmerksamkeit. Sie weist dem Auftreten und Verhalten der Lehrperson, dem Unterrichtsraum und seiner Ausstattung sowie der Unterrichtsatmosphäre in

diesem Zusammenhang eine grundlegende Bedeutung zu und versucht, möglichst viele Aspekte des Lehrerverhaltens und der Lernumgebung als positive Elemente in den unterrichtlichen Kommunikationsprozeß zu integrieren. Alle die vielleicht mysteriös anmutenden Techniken der Suggestopädie, über die noch zu sprechen sein wird - von der Hintergrundmusik über visuelle Stimuli bis zu Entspannungsübungen - sind zu verstehen als Elemente eines orchestrierten Versuchs, die analoge Kommunikation im Unterricht zu fördern. Und damit ermöglichen sie ja zugleich eine leichtere Aufnahme, eine bessere Verarbeitung und eine längerfristige Verankerung des digital Vermittelten.

Die Lernumgebung ist der Suggestopädie besonders wichtig. In deutlichem Kontrast zu der Unpersönlichkeit herkömmlicher Unterrichtsräume versucht sie eine möglichst angenehme, wohnliche und farbenfrohe Atmosphäre zu schaffen. Dazu gehören bequeme Sitzmöbel, möglichst Gardinen, Teppiche oder Teppichboden, Bilder, Poster, angenehme Beleuchtung, Zimmerpflanzen und vielleicht eine Staffelei mit großformatigen Papierseiten anstelle der herkömmlichen Wandtafel sowie eine Fülle von Requisiten (z.B. Zeitschriften, Landkarten, ein Reisekoffer, Hüte und andere Kleidungsstücke, eine Handpuppe, Spielkarten, ein Ball, Würfel u. dgl.). Tische fehlen. Die Größe des Raums bemißt sich nach einer Gruppenstärke von höchstens 15 Personen.

Die Basis eines suggestopädischen Fremdsprachenkurses bildet ein Text. Dieser Text hat die Funktion, die zu vermittelnden Themen, Situationen, Sprechhandlungen, Redemittel und Strukturen einzuführen. Darin liegt nichts Besonderes; alle Sprachkurse benutzen zu diesem Zweck Texte in irgendeiner Form. Fremdsprachenkurse bedienen sich anfangs zumeist sog. sekundärer (eigens für den Kurs

verfaßter) Texte und gehen allmählich zu authentischen über. Die Suggestopädie macht jedoch (neben vielfältigen Zusatzmaterialien wie Landkarten, Stadtplänen, Zeitungs- und Illustriertenartikeln, Speisekarten, Strukturübersichten, die aber keine Einführungsfunktion haben) zu diesem Zweck **durchgehend** von einem längeren, zusammenhängenden sekundären Text Gebrauch. Dafür gibt es einleuchtende Gründe.

Der suggestopädische Text hat die Form eines fortlaufenden Dialogs mit Situierungsangaben. Er besteht aus Akten und Szenen, wirkt also wie ein Dramentext, und ist auch inhaltlich wie ein kleines Drama konzipiert. Als solches kann er die Rezeptionsmöglichkeiten ausschöpfen, die diese Textsorte bietet:

Im Gegensatz zu den blutleeren Typen, die man in herkömmlichen Fremdsprachenkursen so häufig antrifft ("Herr Maier", "Fräulein Wolf"), handelt es sich bei den Personen eines suggestopädischen Textes um **Charaktere**, die der Lerner im Verlauf des Unterrichts immer genauer kennenlernt. Die Möglichkeit **emotionaler Anteilnahme** an den Personen - sei es durch Identifikation, Kritik oder Ablehnung - fördert das Interesse am Text und ermöglicht defokussiertes Lernen.

Das Interesse am Text wird verstärkt - und erhalten - durch das Element der **Spannung**, das der suggestopädische Text wie das Drama, im Unterschied zu herkömmlichen Fremdsprachenkursen, besitzt. Auch wenn sich suggestopädische Texte zuweilen eher als "soap operas" denn als Dramen im künstlerischen Sinne realisieren sollten, kann ihnen diese wertvolle lernpsychologische Qualität nicht abgesprochen werden.

Ferner kann der suggestopädische Text **ästhetische** - oder quasi-ästhetische - Qualitäten (etwa im Sinne der Rhetorik) besitzen, die sich positiv auf Lernumgebung und Lernbereitschaft auswirken können.

Der Text wird den Lernern zweisprachig vorgelegt, mit der fremdsprachlichen Version auf der linken und der muttersprachlichen Übersetzung dazu auf der rechten Seite. Jede Szene ist durch "Regieanweisungen" deutlich situiert, besteht aus 5 - 8 Seiten, enthält überwiegend bekannte sowie einige neue Sprechhandlungen und zwischen 100 und 200 neuen Wörtern. Er wird stets als Einheit eingeführt. Suggestopädische Anfängerkurse sind auf 80 - 100 Stunden angelegt und sollen zur Kommunikation in Alltagssituationen, mit einem aktiven Wortschatz von 1500 - 2000 Wörtern, befähigen.

Eine suggestopädische Unterrichtseinheit verläuft in zwei Phasen: der Einführung einer Szene und der Aktivierung bestimmter darin enthaltener (neuer) Sprechhandlungen. Auf die Aktivierung wird im allgemeinen mindestens doppelt soviel Zeit verwendet wie auf die Einführung. Die Einführung gliedert sich in eine Vorbereitungsphase und zwei sog. "Konzerte". In der Vorbereitungsphase machen die Lerner Bekanntschaft mit der Situation, den Personen und dem Gang der Handlung der folgenden Szene; dabei werden die zum Verständnis nötigen Begriffe mündlich, schriftlich und möglichst auch bildlich eingeführt, wichtige Sprechhandlungen vorgestellt, erläutert oder (vor)gespielt. Der Unterrichtsraum sollte - konkret oder auf Postern und Bildern - möglichst viele Dinge enthalten, auf die dabei erklärend verwiesen werden kann.

Danach wird der Text der Szene verteilt und anschließend vom Lehrer zu dramatischer - meist klassischer - Musik

(Mozart, Beethoven, Tschaikowski) vorgetragen. Der Vortrag erfolgt mit wechselnder Intonation und Lautstärke möglichst im Einklang mit der Musik, und mit längeren Pausen nach jeweils 8 - 10 Silben. Die Lerner folgen gleichzeitig hörend dem Vortrag und lesend dem deutschen Text, den sie still für sich wiederholen, und haben dabei stets die Möglichkeit, bei Bedarf die muttersprachliche Übersetzung lesend zu konsultieren.

Nach einer Pause von 1 - 2 Minuten, während der nicht gesprochen wird, folgt das zweite "Konzert". Der Text wird noch einmal vorgelesen, diesmal in normalem Sprechtempo und mit normaler Intonation; als Hintergrundmusik dienen nun Largos und Adagios zumeist barocker Komponisten (Vivaldi, Albinoni, Corelli, Pachelbel). Die Lerner sitzen möglichst bequem und entspannt da - wenn sie wollen, mit geschlossenen Augen - und hören nur zu. Dieses zweite "Konzert" beendet immer eine Unterrichtsstunde.

Vorbereitung und Konzerte erfolgen in ein und derselben Sitzung. Mit der Aktivierung sollte dann innerhalb von 24 Stunden begonnen werden. In den Aktivierungssitzungen wird viel gespielt. Am Anfang werden Fragen zum Text gestellt, etwa in Form eines Quiz mit zwei wettstreitenden Gruppen. Dann wird der Text gelesen, zunächst von allen im Chor, dann vielleicht von Gruppen, die immer kleiner werden können, bis zuletzt einzelne Lerner die Rollen lesen oder vorspielen. Dabei wird für Abwechslung gesorgt, etwa indem eine Gruppe Hüte trägt oder eine laut, die andere leise liest, eine steht, die andere sitzt u.ä..

Sobald die Lerner den Text lesend und hörend verstehen und korrekt nachsprechen können, beginnt die Aktivierung der Sprechhandlungen, die sie selbst ausführen können sollen. Dabei handelt es sich um einen relativ kleinen Teil des gesamten in einer Szene enthaltenen Materials.

Diese Fähigkeiten werden wiederum weitgehend spielend erarbeitet; und zwar durchaus so, wie man das auch im herkömmlichen Sprachunterricht tut, vielleicht in schnellerem Wechsel. Der relativ rasche Wechsel der Aktivitäten verhindert, daß die Aufnahmebereitschaft der Lernenden nachläßt; ihre Aufmerksamkeit wird immer wieder neu geweckt. In diesem Zusammenhang spielen auch die Zusatzmaterialien (authentische Texte), von denen oben die Rede war, eine wichtige Rolle.

Der Zweck dieser Unterrichtsaktivitäten, die hier nicht im einzelnen dargestellt werden können, besteht darin, jeden Lerner für die gesamte Unterrichtsdauer aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, und zwar so, daß er zusammen mit jeder Sprachhandlung zugleich eine andere, meist motorische, Tätigkeit ausführt. Durch dieses Prinzip der "Defokussierung" wird seine Aufmerksamkeit vom Lernen abgelenkt und verhindert, daß er sich dem zu Erlernenden nur linkshirnig zuwendet. Aber je weiter der Unterricht fortschreitet, desto öfter und desto intensiver werden nach und nach auch Erläuterungen zur Struktur der Zielsprache gegeben.

IV

Vergegenwärtigen wir uns nun, was - im Sinne der eingangs formulierten Prinzipien - in dieser Art von Fremdsprachenunterricht geschieht:

Es wird von Anfang an in jeder Unterrichtseinheit eine große Informationsmenge angeboten; und zwar in einer Art und Weise, die den Lerner - von der Vorbereitung einer Szene bis zur freien Aktivierung - stets in beiden Modi, d.h. immer auch gezielt rechtshirnig, anspricht. Der ana-

loge Kommunikationsaspekt bleibt nicht, wie es im herkömmlichen Unterricht meist der Fall ist, dem Zufall Überlassen, sondern wird genauestens einkalkuliert. Möglichst jedes theoretische Symbol wird in mehreren qualitativen verankert. Umgebungssignale stützen die sprachlichen. Ich will das noch einmal am Beispiel der beiden "Konzerte" erläutern:

Im ersten Konzert ist der Lerner **bewußt und unbewußt AKTIV**; er hört den fremdsprachlichen Text mit der Musik, nimmt ihn also als **Klangfolge** wahr, und er liest den fremdsprachlichen Text, den er kursorisch schon kennt, sowie - stellenweise wenigstens - die muttersprachliche Übersetzung dazu und vergewissert sich so seiner **Bedeutung**. Die Konzertatmosphäre umrahmt das Geschehen.

In dieser Darbietungsphase sind links- und rechtshemisphärische Tätigkeiten also ziemlich ausgewogen. Das zweite Konzert dagegen ist stärker auf eine rechtshirnige Aufnahme hin angelegt. Dabei ist der Lerner **bewußt INAKTIV**, aber **unbewußt AKTIV**; er nimmt den fremdsprachlichen Text noch einmal auf, aber jetzt als eine Einheit aus Klang und Bedeutung.

Die beiden Konzerte decken somit die verschiedenen Aufnahme modi vielfältig ab. Sie kontrastieren miteinander und ergänzen sich zugleich. Der Lerner wird durchgehend denkend, handelnd und fühlend involviert. Unterricht wird so zu einem ganzheitlichen Erlebnis, das vom Ansatz her in einem sehr umfassenden Sinn kommunikativ ist; und zwar liegt diese Kommunikativität

zum einen in der **massiven holistischen Ansprache des Kommunikationszentrums im menschlichen Gehirn**

und zum anderen in dem auf andauernde Aktivität angelegten Unterrichtsverlauf.

V

Die Kommunikativität des suggestopädischen Ansatzes hat darüber hinaus noch einen dritten Bezugspunkt, der - soweit ich sehe - auch von seinen Repräsentanten oft nicht genügend beachtet wird. Er liegt in der dialogischen Struktur der Textvorlage, die ja grundsätzlich nicht auf isolierte Frage-Antwort-Konstellationen abzielt, sondern auf Gesprächsabläufe. Ein guter suggestopädischer Text enthält eine Fülle situativer Gesprächsmuster, die bei einem hohen gleichbleibenden sprachlichen Grundbestand die Generierung immer wieder "neuer" Gespräche gestattet. Dafür ein Beispiel: Anlage 1 zeigt die erste Seite des Textes, mit dem wir in Stellenbosch im Anfängerunterricht arbeiten. Der Textausschnitt erweist sich - wie Anlage 2 zeigt - als ein Grundmuster (links), das mit bestimmten Spezifika (rechts) realisiert wird. Ersetzt man diese Spezifika durch (passende) neue Begriffe, entsteht ein "neuer" Dialog, den Anlage 3 vorstellt. Anlage 4 zeigt einen weiteren solchen Dialog; er realisiert ein neues Grundmuster mit bekannten Sprechhandlungen, die passim aus der ersten Szene unseres Textes herausgegriffen wurden, und enthält nur wenige neue Wörter (abgesehen von den Namen, handelt es sich zudem meist um Kognate wie "Museum", "kennen", "interessieren", "exotisch"). Für die Lerner ist die Erfahrung, daß sie einen solchen neuen Dialog schon nach wenigen Unterrichtsstunden hörend und lesend mühelos verstehen, eine positive Suggestion, die ihr Selbstvertrauen beträchtlich stärkt.

VI

Im Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch wird das suggestopädische Sprachlehrverfahren seit Anfang 1984 im Anfängerkurs ("Spesiale Duits") erprobt. 1984 wurden zwei Gruppen nach der Methode unterrichtet, 1985 drei. Ergebnisse von Kontrollgruppen, in denen mit konventionellen Lehrwerken gearbeitet wurde (1984 mit **Deutsch aktiv**, 1985 mit **Themen**), konnten jeweils zu Vergleichen herangezogen werden.

Wundermeldungen, wonach mit dem suggestopädischen Verfahren jeder ohne Anstrengung eine Fremdsprache siebenmal schneller als mit herkömmlichen Methoden lernen könne (die hier von Anfang an niemand ernst nahm), bestätigten sich nicht. Der Vergleich zwischen den suggestopädischen und den Kontrollgruppen, die jeweils (1984 annähernd) dieselbe mündliche und schriftliche Abschlußprüfung ablegten, ergab keine signifikanten Leistungsunterschiede.

Diese Feststellung ist durchaus als Kompliment für die Suggestopädie aufzufassen. Erstens, weil es sich in beiden Jahren um objektiv gute Ergebnisse handelte; die Durchschnittsnoten der Geprüften lagen jeweils über 60 Prozent. Zweitens, weil dieses relativ gute Ergebnis in den suggestopädischen Gruppen erzielt wurde, obwohl auf Hausaufgaben weitgehend verzichtet worden war. Drittens, weil der Unterricht in diesen Gruppen, nach einhelliger Meinung aller Betroffenen, wirklich Spaß gemacht hatte. Viertens - und diese Feststellung halte ich für besonders wichtig -, weil es im Laufe des Jahres weniger Ausfälle gegeben hatte als gewöhnlich (höchstens 10 Prozent im Vergleich zu 20 - 25 Prozent in früheren Jahrgängen).

Bei der Einschätzung dieser Ergebnisse ist ferner zu bedenken, daß suggestopädische Fremdsprachenkurse normalerweise als fortlaufende Block- oder Intensivkurse nach dem Prinzip der "total immersion" angeboten werden. Im universitären Unterricht muß, was sonst in drei Wochen geschehen könnte, auf 30 Wochen ausgedehnt und zudem in das Korsett eines zentralen Stundenplans gepreßt werden. Daß sich die Methode auch unter diesen Bedingungen bewährt, spricht ebenfalls für sie. In Stellenbosch werden wir weiter an ihrer Verfeinerung und Modifikation im Hinblick auf die lokalen Unterrichtsbedingungen und an ihrer möglichen Anwendung in anderen Kursen arbeiten.

In diesem Zusammenhang sei abschließend noch angemerkt, daß es sich bei der Suggestopädie um ein recht aufwendiges Verfahren handelt. Die Herstellung suggestopädischer Texte und Unterrichtsmaterialien verlangt nicht nur sprachdidaktische Fähigkeiten, sondern auch Phantasie, Kreativität, Einfühlungsvermögen, Stil; der Lehrer ist im suggestopädischen Unterricht nicht nur Anwender und Umsetzer vorgefundenen Materials, sondern grundsätzlich der Initiator des gesamten Unterrichts von der Textherstellung bis zur Unterrichtsdurchführung. Eben darin liegt der Reiz der Methode.

ANLAGE I
EINE OPER FÜR DIE TUPARI
An Opera for the Tupari

Erster Akt

First Act

1. SZENE

1. SCENE

In einem Lufthansa-Jumbo,
unterwegs von Rio de Janeiro
nach Frankfurt.

In a Lufthansa-Jumbo, en
route from Rio de Janeiro
to Frankfurt.

Durch das Fenster sieht man
die Sonne: rosa und golden
steht sie am Horizont.

Through the window one can
see the sun: Rosy and golden
she stands on the
horizon.

(Werner von Übermut hat lange
aus dem Fenster geguckt.)

(W.v.Ü. has looked out of
the window for a long
time.)

Plötzlich erkennt er das Buch,
das seine Nachbarin liest.)

Suddenly he recognizes the
book which his neighbour
is reading).

WERNER: Entschuldigen Sie
ich sehe, Sie lesen Hermann
Hesse!

Excuse me please,
I see you are reading
Hermann Hesse!

ROSWITHA: Ja ... Ach, Sie
sprechen auch deutsch?

Yes ... Oh, you also speak
German?

WERNER: Ja. Ich bin Deutscher.

Yes. I am a German.

Aber ich lebe in Brasilien.

But I am living in Brazil.

ROSWITHA: Ach, Sie auch? Ich
wohne nämlich in Belo
Horizonte.

Oh, you too? Because I
live in Belo horizonte.

WERNER: Das kenne ich. Dort
leben viele Deutsche.
Übrigens, ich heiße

I know that place. Many
Germans are living there.
By the way, my name is

Übermut. Werner von Übermut. Übermut. Werner von
Übermut.
ROSWITHA: (lächelt) Übermut? (smiles) Übermut?
Wirklich? Really?
WERNER: Ja, ehrlich. (Er lacht auch.) Und das stimmt auch: Yes, honestly. (He laughs too.) And that is quite
Ich bin oft ziemlich übermü- correct: I am often rather
tig. Aber nennen Sie mich bold. But do call me
doch bitte Werner. Werner, please.
ROSWITHA: Gern. Und ich bin Gladly. And I am Roswitha.
Roswitha. Roswitha Sing- Roswitha Singvogel.
vogel.
WERNER: Wie hübsch! Trifft How nice! Is your name
denn Ihr Name auch zu? appropriate, too?
ROSWITHA: Ja schon. Ich singe Well yes. I like to sing
sehr gern. Ich bin Musik- very much. I am a music
lehrerin. teacher.

ANLAGE 2

Entschuldigen Sie bitte,
ich sehe,
Sie lesen
Ja ...
Ach, Sie sprechen
Ja. Ich bin
Ich lebe in
Ach, Sie
Ich wohne
kenne ich.
Übrigens ...
Ich heiße
Wirklich?
Ja,
Ich bin oft
Aber nennen Sie mich doch bitte
Gern.
Und ich bin
Wie
Ich sehr gern.
Ich bin
Was Sie nicht sagen!
Ich liebe
Und für schwärme ich auch.
Wie finden Sie
Ach, ich weiß nicht
Hermann Hesse!
auch deutsch?
Deutscher.
Brasilien.
auch?
in Belo Horizonte.
Das
Übermut.
ehrlich.
Übermütig.
Werner.
Roswitha.
hübsch!
singe
Musiklehrerin.
Musik.
Hermann Hesse
den Roman?
recht.

ANLAGE 3

Entschuldigen Sie bitte,
ich sehe,

Sie lesen

Ja ...

Ach, Sie sprechen

Ja. Ich bin

Ich lebe in

Ach, Sie

Ich wohne

kenne ich.

Übrigens ...

Ich heiße

Wirklich?

Ja,

Ich bin oft

Aber nennen Sie mich doch bitte

Gern.

Und ich bin

Wie

Ich

sehr gern.

Ich bin

Was Sie nicht sagen!

Ich liebe

Und für

schwärme ich auch.

Wie finden Sie

Ach, ich weiß nicht

Thomas Mann!

auch deutsch?

Deutscher.

Australien.

auch?

in Adelaide.

Das

Sturm.

ehrlich.

stürmisch.

Adelbert.

Heiderose.

treffend!

wandere

Botanikerin.

Blumen.

Thomas Mann

den Roman?

genau.

ANLAGE 4

IM MUSEUM

SIE Entschuldigen Sie bitte, ich sehe, Sie interessieren sich für Picasso?

ER Ja, ich liebe seine Kunst. Kennen Sie ihn gut?

SIE Ja, schon. Ich bin oft in Kunstausstellungen.

ER Wie finden Sie dieses Bild?

SIE Ach, ich weiß nicht recht. Die Farben sind mir außerordentlich sympathisch. Aber ich verstehe es eigentlich gar nicht.

ER Ich auch nicht.

SIE Wirklich?

ER Ja, ehrlich. Ich meine es ganz ernst. Ich schwärme für Picasso, aber dieses Bild! ... Ich weiß nicht recht. Übrigens, ich heiße Capone. Al Capone.

SIE Angenehm! Und mein Name ist Sommer. Elke Sommer.

ER Wahrhaftig! Was Sie nicht sagen!

SIE Da staunen Sie, nicht wahr! Aber ich bin nicht DIE Elke Sommer, wissen Sie. Leider nicht.

Moment mal! Al Capone - den Namen kenne ich doch! Ach! Was Sie nicht sagen! Al Capone! Wahrhaftig!

ER Da staunen Sie jetzt, nicht wahr! Ich meine es aber nicht ernst. Ich habe nämlich einen ganz langweiligen Namen: Erich Braun. Aber ich liebe exotische Namen. Also nenne ich mich Al Capone. Ich schwärme für Gangsterhelden, wissen Sie. Nennen Sie mich doch bitte Al.

SIE Selbstverständlich! Nichts tue ich lieber!

Phantastisch! Al Capone und Elke Sommer! ...

Na, ich bin ja gespannt ...

ANMERKUNGEN

- ¹ In der Unterscheidung zwischen Spracherwerb ("language acquisition") und Sprachlernen ("language learning") folge ich KRASHEN 1977.
- ² Sie mag zugleich verdeutlichen, was hier unter **theoretisch** vs. **qualitativ** (direkt übersetzte Begriffe HANDS) zu verstehen ist.
- ³ Vgl. hierzu auch die ausführliche Aufstellung bei BAUR (1984): 298 - 300.

LITERATUR

- BAUER, H.L. (Hg.) (1984): Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation Dozentenausbildung, 1. Abschnitt: Materialien, Thesen, Reflexionen. München: Goethe-Institut.
- BAUR, R.S. (1984): Die Psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie). In: BAUER (Hg.) (1984): 290-336.
- GRZYBEK, P. (1983): Neurolinguistik und Fremdspracherwerb. Argumente für eine Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lernalters im Fremdsprachenunterricht. Linguistische Berichte, LB-Paper Nr. 70.
- HAND, J.D. (1984): Split-brain theory and recent results in brain research: implications for the design of instruction. In: Intus News 8, 2: 9-21.
- KRASHEN, S.D. (1977): The monitor model for adult second language performance. In: Burt, M. / H. Dulay / M. Finocchiaro (Eds.): View-points on English as a Second Language. New York: Regents.

WATZLAWICK, P. / J.H. Beavin/D.D. Jackson (1980): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern et al.: Huber (5.Aufl.).

WATZLAWICK, P. (1978): The Language of Change. Elements of Therapeutic Communication. New York: Basic Books, Inc.

WEINRICH, H. (1974): Linguistik der Lüge. Heidelberg: Schneider (5. Aufl.).

SPRECHTHEATER/SPRECHSZENEN IM DaF-UNTERRICHT

Jürgen Lieskounig

Die grundsätzliche Bedeutung von 'Konversation' im Sinne von Kommunikation (als freies Sprechen in der Gruppe, als gemeinsames, offenes Gespräch) im Fremdsprachenunterricht steht wohl außer Frage. In der nüchternen Praxis zeigt sich aber in der Regel schon sehr bald die Problematik der 'Konversationsstunden'. Das Ergebnis auf Seiten der Lerner ist meist Langeweile, Desinteresse und "Null-Motivation", während sich beim Lehrer Frustration und das Gefühl des Überfordertseins breitmacht. Um die Lerner genügend zu motivieren und 'anzuhören', müßte der Lehrer vor Witz und Originalität nur so sprühen. Daß dies nicht nur enorm anstrengend ist, sondern normalerweise auch eine ziemlich intensive und zeitraubende Vorbereitung erfordert, dürfte jedem Praktiker aus eigener Erfahrung bekannt sein.

Geeignete Hilfsmittel (Lehr- und Arbeitsmaterialien also) gibt es gerade für den Bereich 'Konversation' fast gar nicht, das vorhandene Material ist zudem nur begrenzt einsetzbar oder auch zu einseitig.

Aus diesen Gründen plädiere ich dafür, statt 'Konversation' zu betreiben einfach **Theater zu spielen**, wobei allerdings Sprechtheater gemeint ist. Meine Zielvorstellungen sind dabei folgende: Der Lerner soll seine erworbenen Kenntnisse und Fortschritte in der Zielsprache 'spielerisch' anwenden und üben. Zugleich kann und soll er auch lernen, sprachlich adäquat in kritischen oder besonderen Situationen zu reagieren, sich auch unter (simuliertem) Druck sprachlich zu behaupten oder zur Wehr zu setzen.

Neben Spontaneität und Kreativität sollen sprachliche Wirksamkeit und Effizienz stimuliert werden.

Thematik und Aufbau solcher anvisierten Sprechsituationen müssen m.E. vor allem einen hohen Ausgangs-Motivationswert besitzen, d.h. sie müssen ein Minimum an Spannung und Dramatik plus Witz und Humor enthalten. Sogenannte Alltagssituationen oder Rollenspiele scheinen mir ganz und gar ungeeignet dafür, bedenkt man deren ausgesprochene Ab- und Vorausschbarkeit, ihre sterile und langweilige 'Folgenlosigkeit'. Daher schlage ich vor, Szenen oder Situationen vorzugeben, die potentielle 'Ernstfälle' sind oder es werden könnten. Wenn das Spiel die Lerner von Anfang an etwas 'angeht', gelingt es ihnen viel leichter, sich im Spiel 'vergessen' zu können, um möglichst auch zu leben, was gespielt wird. Je stärker das Spiel den Lerner auch persönlich-existentiell berührt, desto kreativer und spontaner wird auch das sprachliche Handeln sein. Außerdem ließen sich so Sprachhemmungen und Inhibitionen gewissermaßen 'spielerisch' überwinden.

Anregungen und Hilfe für Erstellung und Einsatz geeigneter Sprechsituationen etc. findet der interessierte Lehrer im DaF-Programm der diversen Verlage jedoch kaum. So beziehen sich die "Pariser Werkstattgespräche" des Goethe-Instituts aus den Jahren 1976 und 1977 fast ausschließlich auf reine Rollenspiele und Simulationen für den eigentlichen Sprachunterricht.

Zwei relativ brauchbare Arbeitsbüchlein für szenisches Sprechen und Spielen, Ekkehard Müllers "Menschen um Müller" und vor allem Helmut Müllers "Der eine und der andere", bieten aber im großen und ganzen auch keine ausreichende Hilfe.^{1 + 2} Die Dialoge bzw. Szenen sind in der Regel zu belanglos und steril, um stimulierend und motivierend zu wirken. Außerdem sind in beiden Werken die Dialoge bereits vollständig ausgeführt und vorgegeben - dem Lerner wird also praktisch keine Gelegenheit geboten, sich kreativ und engagiert 'einzubringen'. Es geht hier in erster Linie um Nachahmung und Reproduktion vorgegebener Sprechhandlungen.

Um hier Abhilfe zu schaffen, habe ich versucht, selbst Sprechszenen zu erarbeiten, die den vorhin genannten Anforderungen und Zielvorstellungen möglichst weitgehend gerecht werden. Die unten angefügten 'Musterszenen' führte ich anlässlich der 10. SAGV-Tagung in Bellville im April 1984 vor.

Für die beiden Szenen kommen ältere Schüler und besonders Erwachsene (inkl. Studenten) als Zielgruppen in Betracht. Das sprachliche Niveau entspricht der Unter- bzw. Mittelstufe, der Wortschatz basiert bis auf ganz wenige Ausnahmen auf Oehlers "Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch".

Die Methodik betreffend ist folgendes zu sagen: Zuerst erklärt der Lehrer den Kontext bzw. die Situation und erläutert dann die möglichen Spielstrategien. Die im Einführungsteil der beiden Musterszenen skizzierten Strategien sind nur als eine von vielen Möglichkeiten anzusehen, dies gilt auch für die nur angedeutete Charakterisierung der handelnden Personen.

Der Lehrer umreißt dann kurz das Potential und die Möglichkeiten der einzelnen Rollen, die entweder verteilt oder frei gewählt werden können. Anschließend beginnt die Arbeit mit dem 'Skriptskellett', nur eine der Rollen ist vollständig ausgeführt, die übrigen enthalten nur Stichwörter bzw. ein Minimalvokabular. Dieses Vokabular bildet die 'Grundausstattung' für die sprachliche Gestaltung der einzelnen Rollen.

Der Schluß der Szenen ist an sich offen, damit das Spiel auch in freier Improvisation weitergeführt werden kann.

Zwei methodische Ansätze für ein In-Szene-Setzen derartiger Sprechszenen möchte ich hier kurz vorstellen (es gibt selbstverständlich noch weitere):

1. Die 'spontane Methode' (siehe DIE GEISELNAHME)- der Akzent liegt hier auf Spontaneität.

Nach den Erklärungen des Lehrers und der Rollenverteilung hat jeder Mitspieler maximal fünf Minuten, um sich mit den Signalwörtern (= erster Teil des Skripts) vertraut zu machen und seine individuelle Strategie vorzubereiten. Gleich anschließend kommt es zum 'Spontanspiel', die Signalwörter dienen dabei als eine Art Rückgrat für die Dialoge. Diese Spontanversion kann bzw. sollte auf Band oder Kassette aufgenommen werden, um damit die zweite Arbeitsstufe zu erleichtern: Jetzt wird anhand des zweiten Teils im Skript unter Verwendung des angegebenen Vokabulars (das seinerseits von didaktischen bzw. lehrplanmäßigen Überlegungen bestimmt werden kann) eine schriftliche, ausführliche und sprachlich reflektierte Fassung gemeinsam in der Gruppe erarbeitet. Der Lehrer sollte während der Erstellung dieses 'Rollenskripts' als Koordinator oder 'Dramaturg' fungieren. Die elaborierte und ausgefeilte Fassung kann dann in der nächsten Stunde noch einmal 'theatermäßig' gespielt werden.

2. Die 'Normalmethode' (Beispiel EIN PLATZ IM FLUGZEUG) - hier geht es mehr um bewußtes, reflektierendes Sprachspiel bzw. Agieren.

Nach den notwendigen Erläuterungen und der Rollenverteilung hat jeder Mitspieler etwa 30 Minuten Zeit, um seine Rolle im Skript zu einer vorläufigen Arbeitsfassung auszuarbeiten bzw. provisorisch zu fixieren. Der Lehrer (in erster Linie als animateur) berät und hilft dem einzelnen Lerner, prinzipiell könnte aber gleich in der Gruppe gearbeitet werden.

Die anschließende 'Inszenierung' kann wieder auf Kassette aufgenommen werden, um die Nachbereitung und Erstellung einer gereinigten Endfassung zu erleichtern.

Eine solche Sprechszene könnte durchaus auch von zwei oder mehr Gruppen gleichzeitig erarbeitet und anschließend auf-

geführt werden. Dabei könnten beispielsweise verschiedene Spielstrategien zur Ausführung kommen.

Die vorgegebenen Vokabeln dienen in erster Linie als eine Hilfe, das Spiel in Gang zu setzen.

Bei der Gestaltung derartiger Sprechszenen durch den Lehrer müsste m.E. der Erfahrungsbereich der Lerner unbedingt berücksichtigt werden.

Ein weiterer und wesentlicher didaktischer Ansatzpunkt wäre das 'aufklärerische' Potential der Szenen - statt Einzelkämpfermentalität und Ellenbogengesellschaft könnten ja vom Lehrer auch Alternativen wie solidarisches, humanes und sozial verantwortungsbewußtes Handeln bewußt gemacht werden.

ANHANG 1

DIE GEISELNAHME

(Aufbauwortschatz=
Mittelstufe)

Kontext/Situation:

Ein bewaffneter Bankräuber hat auf der Flucht in aussichtsloser Lage mehrere Personen in einem Café als Geiseln genommen, um so seinen freien Abzug zu erpressen. Als Demonstration seiner Entschlossenheit wird er in Kürze einer Geisel vor aller Augen ins Knie schießen. Die Geiseln wissen ebenfalls bereits, was der Gangster vorhat.

Spielstrategie:

Jeder der Geiseln hofft natürlich, daß sich ein anderer freiwillig zur Verfügung stellen wird. Jede Person verfolgt nun ihre eigene Strategie, den anderen klarzumachen, warum er/sie nicht als Opfer in Frage käme. Dabei wird jedes Argument eingesetzt, das auch nur entfernt Aussicht auf Überzeugungskraft bietet.

Personen:

Bankräuber	(typisch)
Älterer Mann	(fest entschlossen, nicht das Opfer zu sein, kann dabei sehr hart und rücksichtslos sein, setzt aber auch die sentimentale Tour ein)
Ehefrau	(hat Haare auf den Zähnen, autoritär, egozentrisch)
Ehemann	(ruhiger, bescheidener Typ, hat Gerechtigkeitssinn, undogmatisch)
Serviererin	(nur äußerlich "cool", neigt zur Panik, gefühlsbetont)
Junger Mann	(tut so, als ob er sich ganz unter Kontrolle hätte, will imponieren und hat Angst)

(1. Schritt: spontanes Spiel)

Bankräuber: Also in einer Viertelstunde, in genau 15 Minuten kommt einer von euch freiwillig da vor die Tür, kapiert. Wer, ist mir egal, ihr könnt ja ein kleines Spielchen machen ...

(Geht hinaus vor die Glastür, behält alle drinnen im Auge)

Älterer Mann: Ruhe! Polizei!
 Junger Mann: Keine Zeit! Freiwilliger.
 (zum Älteren Mann)
 ServiererIn: Niemand freiwillig! Krüppel ...
 (zu allen)
 Ehefrau: Männer! Keine Frauen!
 (zu den Männern)
 Ehemann: Gleichheitsprinzip; losen!
 (zur Ehefrau)
 Junger Mann: Sachlich und objektiv! Demokratisch!
 (zum Ehemann)
 Ehefrau: Phrasen! Männer - Egoisten!
 (zum Jungen Mann)
 ServiererIn: Schrecklich! Jungsein - Krüppel!
 (zu den Männern)
 Älterer Mann: Mein Herz! Schockgefahr!
 (zu den Frauen)
 Ehefrau: Opfern! Alt sein!
 (zum Älteren Mann)
 Älterer Mann: Lebensabend genießen - Herz!
 (zur Ehefrau)
 ServiererIn: Übertreibung! Knieoperation ...
 (zum Älteren Mann)
 Junger Mann: Vernunft! Freiwilligmelden.
 (zu allen)
 Ehemann: Losen! Gleiche Chancen ...
 (zu allen)
 Ehefrau: Dein Ernst?!? Ich Mutter!
 (zum Ehemann)
 ServiererIn: Mein Aussehen! Beruf ... Mönnersache!
 (zum Ehemann)
 Älterer Mann: Warum Frauen nicht?! Dieselbe Lage ...
 (zur ServiererIn)
 Ehefrau (böse): Nicht normal! Für Alte leichter ...
 (zum Älteren Mann)

Älterer Mann (wütend): Mich umbringen! Schock!
 (zur Ehefrau)
 Ehemann: Ruhe! Mütter ausgenommen ...
 (zum Älteren Mann)
 ServiererIn: Ich Mutter! Allein mit Kind!
 (zum Ehemann)
 Junger Mann: Auf einmal auch Mutter! Trick!
 Älterer Mann: (durcheinander zur ServiererIn)
 Ehefrau: Respekt! Ein Mann gehen!
 (zu den Männern)
 Ehemann: Die Männer losen!
 (zu den beiden Männern)
 Ehefrau: Der Alte! Logisch!
 ServiererIn: Alter Mann! Beste Lösung ...
 (zum Ehemann)
 Älterer Mann: Frauen brutal!
 (zu den Frauen, erregt)
 Junger Mann: Emotionen sinnlos! Alle losen!
 (zu allen)
 Ehefrau: Nein! Zufall blind!
 ServiererIn: Unmenschlich! Niemals!
 Älterer Mann: Brutaler Zufall!
 (durcheinander, laut)
 ServiererIn (schreit): Nicht mehr aushalten! Raus!
 (zu allen)
 Ehemann: Bald Hilfe - ruhig bleiben!
 (zur ServiererIn)
 Junger Mann: Rasche Entscheidung!
 (zu allen)
 Älterer Mann: Ohne mich!
 Ehefrau: Ich nie!
 ServiererIn: Auf keinen Fall!
 (heftig zum Jungen Mann)
 Ehemann: Wir beide losen!
 (zum Jungen Mann)

Junger Mann: Alle losen!
(zum Ehemann)

Ehemann: Ich freiwillig!
(zu allen)

Ehefrau: Wahnsinnig! Familie!
(zum Ehemann)

Bankräuber (schreit von draußen herein): Noch zwei Minuten!
etc. etc. ...

(2. Schritt: schriftliche Fassung)

Bankräuber: Also in einer Viertelstunde, in genau 15 Minuten kommt einer von euch freiwillig da vor die Tür, kapiert .! Wer, ist mir egal, ihr könnt ja ein kleines Spielchen machen ...

(Geht hinaus vor die Glastür, behält alle drinnen im Auge)

Älterer Mann: (Ruhe bewahren - Polizei gleich kommen - alles gut werden)

Junger Mann: (nicht viel Zeit haben - Gangster Ernst machen - Freiwilligen finden)
(zum Älteren Mann)

Serviererin: (niemand dazu freiwillig sich melden - verrückt sein - Knie kaputt: Krüppel fürs Leben)
(zu allen)

Ehefrau: (Sache der Männer - Frauen nichts damit zu tun)
(zu den Männern)

Ehemann: (Gleichheitsprinzip wahren - gerechte Lösung finden - Zufall entscheiden lassen - Losen)
(zur Ehefrau)

Junger Mann: (sachliche Diskussion führen - objektive Gründe besprechen - demokratisch entscheiden)
(zum Ehemann)

Ehefrau: (typische Männerphrasen - von Frauen Opfer verlangen - nur an sich denken)
(zum Jungen Mann)

Serviererin: (schreckliche Situation - ich noch jung - Frau als Krüppel furchtbar - Männer einsehen!)
(zu den Männern)

Älterer Mann: (auch für Mann schrecklich - mein Herz schwach - Arzt warnen vor Schock - Lebensgefahr)
(zu den Frauen)

Ehefrau: (ein wirklicher Mann sich opfern für - Frauen schwach - Sie schon alt! - Leben hinter sich)
(zum Ält. Mann)

Älterer Mann: (ich noch nicht so alt - schon im Krieg genug Opfer gebracht - Lebensabend verdient - Schock durch Verletzung vielleicht tödlich)
(zur Ehefrau)

Serviererin: (Sie schon gelebt - nicht übertreiben - Knieoperation heute kein Problem)
(zum Ält. Mann)

Junger Mann: (mit Vernunft entscheiden - einer sich freiwillig melden)
(zu allen)

Ehemann: (nur eine gerechte Lösung: Losentscheid - gleiche Chance für alle)
(zu allen)

Ehefrau: (Du nicht ernst meinen können - ich Mutter: Pflichten, Verantwortung! - dummes Gerede)
(zum Ehemann)

Serviererin: (Aussehen wichtiger für Frauen - mein Beruf - absurde Idee - Männer unter sich regeln)
(zum Ehemann)

Älterer Mann: (nicht akzeptieren - alle in derselben Lage - Frauen auch gesünder und resistenter)
(zur Serviererin)

Ehefrau (böse): (Sie nicht normal! - alt und nutzlos - für Sie nicht so schlimm - wenigstens noch einmal Gutes tun)
(zum Ält. Mann)

Älterer Mann: (Sie mich umbringen wollen? - die Schockwirkung mein Ende)
(wütend zur Ehefrau)

Ehemann: (ruhig bleiben - als Mutter nicht in Frage kommen - selbstverständlich)
(zum Ält. Mann)

Serviererin: (ich ja auch Mutter! - Kind ohne Vater - ich allein erziehen)
(zum Ehemann)

Junger Mann: (noch eine Mutter - unglaublich - Motive klar)

Älterer Mann: (auf einmal auch ein Kind - nur ein Trick)
(durcheinander zur Serviererin)

Ehefrau: (Mutterschaft respektieren - Männer feige
(zu den Männern) - ein Mann sich freiwillig melden)

Ehemann: (nur die Männer also - Los entscheiden
(zu den beiden lassen)
Männern)

Ehefrau: (nur alter Mann in Frage kommen - ganz lo-
gisch)
Serviererin: (der Alte - beste Lösung - im Krankenhaus
besuchen)
(zum Ehemann, fast gleichzeitig)

Älterer Mann (Frauen grausam - sich demaskiert haben -
(errregt): keine echten Mütter)
(zu den Frauen)

Junger Mann: (zu emotionell - irrationale Reaktionen -
(zu allen) lösen noch besser - Zufall entscheiden)

Ehefrau: (nur blinder Zufall - ohne mich lösen)
Serviererin: (unmenschlich und ungerecht - dagegen
sein)

Älterer Mann: (Zufall dumm und grausam - ablehnen)
(zum Jungen Mann,
erregt)

Serviererin (schreit hysterisch): (nicht mehr aushalten! -
verrückt werden - rauswollen!)

Ehemann: (Ruhe bewahren müssen - bald Hilfe kommen)
(zur Serviererin)

Junger Mann: (keine Hilfe - rasch sich entscheiden
(zu allen) müssen - einer von uns sich melden)

Älterer Mann: (mir egal wer - ich nicht - niemals!)
Ehefrau: (ich sicher nicht - unter keinen Umstän-
den!)

Serviererin: (auf keinen Fall! - ich nicht verrückt)
(heftig zum Jungen Mann)

Ehemann: (wir beide also - schnell lösen)
(zum Jungen Mann)

Junger Mann: (ich nicht einsehen warum - alle lösen
(zum Ehemann) oder keiner - ungerecht)

Ehemann: (einer gehen müssen - ich also freiwillig
(zu allen) - nicht so schlimm vielleicht)

Ehefrau (zornig): (du wahnsinnig? - Held spielen wollen? an
(zum Ehemann) mich und Familie denken!)

Bankräuber (schreit von draußen herein): Noch zwei Minuten!

EIN PLATZ IM FLUGZEUG

(Grundwortschatz = Unterstufe: Die unterstrichenen Wörter sind NICHT in Oehlers Grundwortschatz enthalten.)

Kontext/Situation:

Der Flug nach XY ist restlos voll, die nächste Maschine fliegt erst wieder in drei Tagen. Mehrere Passagiere, die trotz Reservierung keinen Platz bekommen konnten, bestürmen noch immer die Angestellte am Schalter. Da kommt eine Stewardess gelaufen: Ein Platz ist doch noch frei.

In der folgenden Szene versucht jeder der Passagiere, den Platz für sich zu erobern. Jeder bringt wichtige Gründe vor und versucht gleichzeitig, die der anderen madig zu machen. Ein jeder kämpft also für sich und gegen alle anderen, obwohl vorübergehend auch "Zweckkoalitionen" gebildet werden. Alle übertreiben und lügen, gleichzeitig will einer den oder die anderen der Lüge überführen. Der Ausgang des Spiels ist offen.

Personen:

Stewardess	(nett und hilflos)
Herr A	(tut, als wäre er der große Manager, arrogant)
Frau B	(erwartet ein Kind, Hausfrau, verwöhnt)
Herr C	(Wichtigtuer, angeblich Spitzensportler, konservativ)
Fräulein D	(möchte höher hinaus, Filmträume, weiß sich zu wehren)
Frau E	(angeblich Ärztin, will zu wissenschaftlichem Kongreß - besitzt Durchsetzungsvermögen)

Stewardess: Es tut uns schrecklich leid, meine Damen und Herren, aber ich habe wenigstens für einen von Ihnen eine gute Nachricht: Ein Platz ist überraschend freigeworden. Wer also unbedingt morgen in XY sein muß, kann noch mitkommen.

Herr A:	(Skandal! unfähig! dringend!)
Frau B:	(schrecklich! nach Hause müssen!)
Herr C:	(Schweinerei! Chaos! nie wieder diese Airline!)
Frl. D:	(Konsequenzen! einfach nach XY müssen!)
Frau E:	(Katastrophe! Skandal! fliegen müssen!)

(alle durch-einander zur

Stewardess)

Stewardess: Bitte beruhigen Sie sich, meine Damen und Herren! Leider kann nur ein **Passagier** den freien Platz bekommen. Wer hat besonders wichtige und dringende Gründe?

Frau B: (ich Kind erwarten! - schnell nach Hause müssen! - **absolute Priorität**)

Frau E: (Unsinn! - kein Grund - lächerlich)

Herr C: (**Quatsch!** - höchstens im 5. Monat - zum Lachen)

Frl. D: (billiger Trick! - unwichtig!)

Herr A: (nicht zählen - persönlicher Grund)

(erregt, durcheinander zur Stewardess)

Stewardess: Bitte, meine Damen und Herren, so geht das wirklich nicht! Einer nach dem anderen, bitte - wir haben nicht mehr viel Zeit.

Frau B: (zur Stewardess) (ich schwache **Konstitution** - Komplikationen möglich - Risiko - jeder das ver-stehen)

Frau E: (zu Frau B) (ich Ärztin! - Sie gesund! - kein Grund für Sie - warum fliegen müssen? - ich zu Medizinerkongreß - morgen beginnen - sehr wichtig - dabei sein müssen!)

Herr A: (zu Frau B und zu Frau E) (ich weder Arzt noch **schwanger!** - aber ich Manager! - morgen wichtiges Geschäft - Millionen! - Platz für mich!)

Herr C: (zu Herrn A und zur Stewardess) (Geld nicht alles! - andere Werte wichtiger - Ich Sportler - ich mein Land **repräsentieren** - internationales Meeting)

Frl. D: (zur Stewardess, leicht hysterisch) (Sport dumm! - unwichtig! - ich Tänzerin und **Modell** - morgen in XY **Probeaufnahmen** - Film - Zukunft abhängen!)

Stewardess: Sie haben ja alle wichtige Gründe. Leider gibt es nur einen freien Platz! Könnten Sie nicht Frau B fliegen lassen? Schließlich bekommt Sie bald ein Kind!

Herr A: (nicht in Frage kommen! - sentimentale Story - mein Geschäft wirklich wichtig!)

(zu Frau B und zur Stewardess, unfreundlich)

Frau E: (Geschäfte nicht zählen - Frau B keinen echten Grund - **Wissenschaft** viel wichtiger!)

(zur Stewardess)

Frl. D: (Frau B - nicht eilig haben! - für Frau B Ruhe besser!)

(zur Stewardess)

Herr C: (warum Frau B reisen? - Fliegen ungesund, wenn schwanger)

(zur Stewardess)

Stewardess: Sie sind also dagegen, daß Frau B den Platz bekommt. Wen schlagen Sie dann vor? Wer soll fliegen?

Herr A: (ich natürlich!)

Frau E: (logisch - ich!)

Herr C: (wer sonst: ich!)

Frl. D: (ganz klar: nur ich!)

(durcheinander zur Stewardess)

Stewardess: Beruhigen Sie sich, meine Damen und Herren! Wir haben nur noch wenig Zeit. Herr A, bitte ...

Herr A: (ich wiederhole - harte Realität - viel Geld - Wirtschaft hat Priorität - auf jeden Fall fliegen!)

Frau E: (Geschäft auch in drei Tagen - mein Termin am wichtigsten! - **Forschung** und Wissenschaft - wichtig für alle)

(zu Herrn A)

Herr A: (viele Kongresse - nur Tourismus! - billiger Urlaub - was für Thema? - wo genau?)

(zu Frau E)

Frau E: (Kongreßthema: "Mutter gleich nach der Geburt" - im Grandhotel Paracelsus)

(zu Herrn A)

Frau B: (ich nichts gehört von - Hotel Paracelsus? - nicht kennen)

(zu Frau E)

Frl. D: (ich kenne Hotel - klein - nie Kongresse dort)

(zu Frau B und Frau E)

Frau E: (kleiner Kongreß - nur Expertengruppe)

(zu Frl. D)

Herr C: (vielleicht Privatkonzferenz? - Thema auch für Bar oder Kaffeehaus!)

(zu Frau E)

Frau E: (**Ignorant!** - typisch Sportler! - primitiv)

(zu Herrn C, wütend)

Herr A: (wieviele Kinder?)

(zu Frau E)

Frau E: (unwichtig! - leben für Beruf - Wissenschaft)

(zu Herrn A) nervös

Frau B: (lächerlich - **grotesk** - Expertin für Mütterprobleme - nur Theorie - keine Kinder)

(zu allen, triumphierend)

Herr A: (typisch Frau! - Kongreß Unsinn!)

Herr C: (Männer bessere Ärzte - erst Kinder haben!)

(zu Frau E)

Frau E: (dumm und primitiv! - Männer Ignoranten!)

(zu Herrn C und Herrn A, wütend)

Stewardess: Vielleicht lassen Sie den Platz Herrn C, er repräsentiert doch sein Land bei einem internationalen Sporttreffen ..

Herr C: (ich die ganze Zeit sagen - Sport wichtig für alle - olympische Idee)

(zu allen)

Frl. D: (was für Meeting? - wo? - ich nichts gehört)

(zu Herrn C)

Herr C: (unmöglich! - jeder wissen - international - Presse und Fernsehen)

(zu Frl. D)

Frau B: (was für ein Sport? - Karten spielen auch Sport!)

(zu Herrn C)

Herr C: (jeder Sport gleich wichtig - Idee - **Prinzip!**)

(zu Frau B)

Herr A: (sofort sagen!)

Frau B: (welche Sportart?)

Frl. D: (was für Sport?!)

Frau E: (sprechen!)

(durcheinander zu Herrn C)

Herr C: (.....)

ANMERKUNGEN

- 1 MÜLLER, Ekkehard (1980): Menschen um Müller. Stuttgart: Klett.
- 2 MÜLLER, Helmut (1981): Der eine und der andere. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht. Stuttgart: Klett.

Aufsätze per Texteditor?¹ Eine Einsatzmöglichkeit des Computers als Hilfsmittel im (Fremd-)Sprachenunterricht

Klaus Menck

0. Vorbemerkung

In meinem Aufsatz: "Bildung per Bildschirmtext?"² habe ich einige Einsatzmöglichkeiten des Computers im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache beschrieben.

In dem vorliegenden Aufsatz möchte ich auf eine weitere Einsatzmöglichkeit hinweisen. Ich gehe dabei von der Situation an der Universität des Westkaplandes aus,³ wo uns ein Großrechner ("mainframe") mit mehreren Terminalen zur Verfügung steht. Die in diesem Artikel beschriebene Anwendung des Computers läßt sich jedoch auf allen Computern durchführen, z.B. auf dem Heim-, Personal- oder Mikrocomputer, der jetzt schon an unseren Schulen und Universitäten eine große Rolle spielt.⁴

1. Unterricht als Kommunikationsprozeß

1.1 Allgemeine Voraussetzungen

Wenn neuer Stoff im Unterricht eingeführt, besprochen und geübt worden ist, folgt meist die "eigene Leistung" des Schülers. Ziel von (Haus-)Aufgaben (Aufsätzen, Übungen verschiedener Art) ist es, das gerade Erarbeitete zu festigen und Transfer zu ermöglichen. Aufgaben haben die Funktion, einen Kommunikationsprozeß zwischen Lehrer und Lernern fortzusetzen. Aber im traditionellen Unterrichtsablauf wirken verschiedene retardierende Faktoren der kommunikativen Effektivität entgegen. Aufgaben werden beim Lehrer/Dozenten abgegeben, von ihm nachgesehen und zurückgegeben, damit die

Schüler/Studenten ihre eigene Leistung beurteilen können. So wird z.B. ein Aufsatz geschrieben, sorgfältig nachgesehen und zurückgegeben. Dabei geht der Unterrichtende davon aus, daß die meisten Fehler zur Kenntnis genommen und in Zukunft vermieden werden. Geschieht das tatsächlich? Wohl kaum. Das liegt m.E. daran, daß wir es hier nicht mit echter Kommunikation zu tun haben. Nur aufrichtiges gegenseitiges Interesse kann zu wirklicher Kommunikation führen. Der Unterrichtende kann es sich eigentlich nicht leisten, nur auf ein derartiges Interesse beim Lerner zu hoffen, er muß es vielmehr wecken und fördern. Dazu trägt unser Prüfungs- und Examensystem leider kaum etwas bei. "Da aber das Prinzip der Leistungsmessung nicht einfach generell abgeschafft werden kann, gilt es, im Unterrichtsgeschehen punktuell Inseln zu schaffen, auf denen spielerische, kooperative und kreative bzw. produktive Arbeitsformen möglich sind."⁵

Ich möchte darlegen, wie der Computer eine solche "Insel" im Unterricht praktisch ermöglicht, was zu unmittelbarem Lernerinteresse führen kann.

Zensuren werden von allen Erziehungsbehörden verlangt,⁶ aber auf dem Weg des unmittelbaren Korrigierens/Zensierens (sprich Besserwissens) opfert man ihnen das weitere Interesse des Lerners. Den Lernern wäre eher gedient durch Besprechung von Themen, Aufgaben oder Fragen, zu denen sie sich schriftlich geäußert haben, die aber nicht vom Lehrer/Dozenten "lückenlos" berichtet worden sind.

Zunehmende Einsicht in die Möglichkeiten unseres Computersystems führte mich zur Erwägung einer Veränderung des Zensurensystems. Die Benotung sollte versuchen, alle Arbeitsschritte des Lerners vor und während eines im bisher besprochenen Sinne verstandenen "Dialogs" zwischen Unterrichtendem und Lerner zu berücksichtigen. Somit bekommt der

Lerner einen Punkt für die (rechtzeitige) Anfertigung seines Aufsatzes und einen weiteren für die aktive Teilnahme an einer Besprechung der Aufsätze. Ein dritter Punkt ergibt sich aus der Beurteilung der Qualität des ursprünglich vorgelegten Aufsatzes, und ein vierter Punkt folgt der verbesserten Fassung. Diese letzte Fassung ist also das Ergebnis der Verarbeitung von Vorschlägen und Ideen bei der Gruppendiskussion.

Es kommt hier vor allem auf diese Diskussion an, wobei sich das Interesse des Lerners manifestieren kann.

1.2 Methodische Voraussetzungen

Der ganze Ablauf eines solchen Unterrichts ist auf alle Fälle bei kleineren Gruppen - bis zu 20 Lernern - möglich, die

- a) in Kleingruppen (2 - 4 Lerner) unterteilt werden können und die
- b) gerade an Aufgaben arbeiten, die eine offene, d.h. nicht eindeutige Antwort voraussetzen.

Die Möglichkeiten des Computers sind bisher fast ausschließlich auf dem Gebiet des behaviouristischen Stimulus-Response-Verhaltens erkannt und ausgenutzt worden. Auf solchen Möglichkeiten beruhte auch das bisherige Programm zur Untersuchung der eventuellen Rolle des Computers im (Fremd-)Sprachenunterricht an der U.W.C.⁷ Dabei sind solche Fragen/Aufträge berücksichtigt worden, die eine streng begrenzte Zahl von möglichen Antworten gestatten und sich demzufolge hauptsächlich auf Anfängerkurse und deren grundsätzliche grammatische und idiomatische Schwierigkeiten beschränken.

Hier soll hingegen gezeigt werden, daß sich der Computer auch ganz anders einsetzen läßt.

Bisher wurde für die "offene" Aufsatzdiskussion in Kleingruppen jemand benötigt, der die handgeschriebenen Aufsätze tippt und sie ablichten läßt, so daß jedem Gruppenmitglied (und dem Lehrer) die Arbeit der anderen Teilnehmer vorliegt. Die verbesserte Version des Aufsatzes käme dann noch hinzu. Das klingt vom Zeit- und Arbeitsaufwand her nahezu unmöglich. Gerade hier liegen die hilfreichen Möglichkeiten des Computers!

Im 2. Semester 1984 übernahm ich den "Sprachlehre"-Teil in einer kombinierten Klasse, bestehend aus 15 Studenten aus Deutsch I und Deutsch Spezial II (d.h. Studenten, die im vorhergehenden Jahr den Anfängerkurs, Deutsch Spezial, mindestens befriedigend bestanden hatten). Eine meiner Aufgaben war es, das Schreiben in der Zielsprache allgemein zu fördern.⁸ U.a. schrieben die Studenten jede zweite Woche einen kurzen Aufsatz (200-400 Wörter) zu einem Thema eigener Wahl. Die Studenten brauchten ihre Arbeiten also nicht auf Briefe, Protokolle, Berichte usw. beschränken. Trotzdem ist deren Bereitschaft, sich in einer Fremdsprache zu äußern, oft nicht groß. Um das Interesse zu fördern, wurden zwei Ermutigungsmittel eingesetzt:

- a) Gute Aufsätze sollten in einer Zeitschrift "veröffentlicht" werden, und
- b) die Aufsätze sollten das kommende Examen direkt beeinflussen.

Um die Durchführbarkeit dieser Mittel illustrieren zu können, muß jedoch erst näher auf die diesbezügliche Einsatzmöglichkeit des Computers eingegangen werden.

2. Einsatz des Computers

2.1 Durchführung des Experiments

In unserem Großcomputersystem gibt es ein Programm, das die Langenscheidt-Redaktion⁹ "Texteditor" (engl.: word processor) nennt. In unserem System läuft dieses Programm unter dem Namen "Documentor", und es steht allen PLATO-Autoren, d.h. Dozenten, die für die Studenten Material erstellen oder verwalten, zur Verfügung. Laut Glossar der Langenscheidt-Redaktion ist ein Texteditor "ein Textprogramm, mit dessen Hilfe man Text speichern, formatieren, editieren, manipulieren und drucken kann."¹⁰ Für Uneingeweihte wäre dieses am ehesten mit (den Möglichkeiten) einer Schreibmaschine zu vergleichen. Der Texteditor leistet aber, besonders auf dem Gebiet des Editierens und Manipulierens, viel mehr als eine reguläre Schreibmaschine, was für den Einsatz vom Texteditor im (Fremd-)Sprachenunterricht günstig ist. Ich stellte den Studenten die Anweisung für den Texteditor in unserem System in knapper Form zur Verfügung, und sie konnten schon nach einer kurzen Einweisung vor dem Bildschirm beginnen, ihre Texte zu speichern, zu formatieren usw.

Der Vorschlag, den Texteditor als Hilfsmittel zu Schreibübungen einzusetzen, ist nicht neu: In England wird er beispielsweise spätestens seit 1983 in verschiedenen Werken zum Einsatz des Mikrocomputers in CALL (Computer-Assisted Language Learning: computergestütztes Sprachenlernen) gemacht. Die Langenscheidt-Redaktion widmet dieser Möglichkeit mehrere Seiten (S.35-37), wobei u.a. dazu festgestellt wird: "Durch den gut geplanten und phantasievollen Einsatz des Texteditors erlauben und ermutigen Computer die Produktion einer beträchtlichen Menge von gelenktem oder auch freiem schriftlichen Material."¹¹

Als erster hat sich wohl Seymour Papert schriftlich dazu geäußert.¹² Jedenfalls konnte er damals (Juli 1984) meine Vorstellungen bestätigen. Papert befaßte sich allerdings mit dem Computer als Hilfsmittel im (Mathematik-)Unterricht von Volks- und Vorschulkindern. In unserer Situation mußte nun der Einsatz im (Fremd-)Sprachenunterricht an der Universität überlegt werden. Als erstes mußte den Studenten jeweils ein Raum im System zur Verfügung gestellt werden (der etwa dreißig Schreibmaschinenseiten entsprach). Dieser Raum besteht im System aus Unterabteilungen ("sections"), die jeweils etwa zwei Schreibmaschinenseiten entsprechen.

Da die Aufsätze der Studenten kaum länger als eine getippte Seite lang sein sollten, konnte jeder Aufsatz in einen neuen Teil eingetragen werden - also der erste Aufsatz (1. Woche) in Teil 1, der zweite (3. Woche) in Teil 2 usw. Praktisch sah das so aus: Die Studenten reichten handschriftlich die erste Fassung ihres Aufsatzes ein.¹³ Dafür bekamen sie - ohne Berücksichtigung der Qualität ihres Aufsatzes - den ersten Punkt. Es kam mir in erster Linie darauf an, mich der Selbstständigkeit des Beitrags zu vergewissern, was bei einer kleineren Gruppe leicht ist. Die Studenten, die ihren Aufsatz also schnell zurückbekommen hatten, mußten ihn nun ins System eintippen. Teil 1 und 2 der Aufgabe waren in der gleichen Woche zu erledigen. Das rechtzeitige Eintippen des Aufsatzes erbrachte einen zweiten Punkt, wiederum ohne Berücksichtigung der Qualität. Am Tage nach dieser einwöchigen Frist wurden die Aufsätze gedruckt und dann jeweils dreimal abgelichtet. (Bei mehr als ein oder zwei Kopien ist Ablichten immer noch billiger und schneller als Drucken.) Die gedruckte Fassung behielt ich, und die drei Fotokopien wurden an den Verfasser und zwei mit ihm eine Gruppe bildende Studenten verteilt. Jede Gruppe, in deren Mitte immer der Verfasser des Aufsatzes mit gezieltem Bleistift "protokollierbereit" saß, untersuchte den jeweiligen Aufsatz in einer etwa fünfzehn Minu-

ten dauernden Besprechung auf syntaktische, semantische und stilistische Fehler hin. Die Mittel dazu entnahmen sie ihren bisherigen Unterrichtserfahrungen.¹⁴ Durch das Kennenlernen anderer Aufsätze ergab sich auch die Möglichkeit, die eigene Leistung besser einzuschätzen. Ich fungierte inzwischen als "Berater" und konnte in strittigen Fragen hinzugezogen werden.

Beim ersten und jedem weiteren Versuch dieser Art ist stets eine sehr lebhafte Diskussion zustande gekommen. Ihren "Berater" haben die Studenten dabei kaum beachtet.¹⁵

2.2 Motivation

Warum war den Studenten derartig an der Verbesserung ihrer Aufsätze gelegen?

2.2.1 Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung

Ein offensichtlicher Grund liegt in dem Bedürfnis jedes normalen Menschen, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten zu entwickeln. "Die Erfahrung partieller Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung kann die Freude am Lernen erhöhen und die oft beklagte Entfremdung zwischen Lernendem und Lerngegenstand verringern."¹⁶ Seymour Papert bringt dafür ein Beispiel aus seiner Praxis:

"... an activity which may not occur to most people when they think of computers and children: the use of a computer as a writing instrument ... For most children rewriting a text is so laborious that the first draft is the final copy, and the skill of re-reading with a critical eye is never acquired. This changes dramatically when children have access to computers capable of manipulating text. The first draft is composed at the keyboard. Corrections are made easily. The current copy is always neat and tidy. I

have seen a child move from total rejection of writing to an intense involvement (accompanied by rapid improvement of quality) within a few weeks of beginning to write with a computer."¹⁷

Weiterhin wirkten in meinem Versuch die zwei bereits erwähnten Faktoren "Zeitschrift" und "Examen" mit.

2.2.2 Eine Zeitschrift

In Sachen "Zeitschrift" hatte ich mich mit den Studenten abgesprochen: Wir arbeiteten gemeinsam auf eine Zeitschrift hin. Jeder Student sollte gegen Ende des Kurses bestimmen, welchen seiner Aufsätze er "veröffentlichen" wollte.¹⁸ Daß dieser von ihm gewählte Aufsatz semantisch, syntaktisch und stilistisch in Ordnung sein mußte, verstand sich von selbst. "In Ordnung" hieß für mich hier lediglich: dem Sprachniveau und Unterrichtsjahr dieses Studenten entsprechend.

Die Zeitschrift sollte also aus fünfzehn Beiträgen bestehen und in einer "Auflage" von dreißig erscheinen. Die von den Studenten ausgewählten Aufsätze wurden zwar später noch einmal von mir editiert und formatiert, aber mehr in Hinblick auf eine einheitliche Form und Lage der Verfasser und Titel, und dann gedruckt, abgelichtet, mit Titelblatt, Inhaltsangabe und Vorwort versehen und geheftet.¹⁹

2.2.3 Das kommende Examen

In Sachen "Examen": Die Studenten wußten von vornherein, daß sie im Examen am Jahresende zwei kurze Aufsätze schreiben mußten, von denen einer ein freies Thema haben würde. Meine Absichten dabei waren die folgenden:

- a) Das Examen, das sich bekanntlich wenig für den freien Aufsatz eignet ("Inspiration auf Kommando"), sollte aufgelockert werden.
- b) Durch die mittels des Computers möglich gewordene Aufarbeitung und ständige Verbesserung der Aufsätze, sollte den Studenten gezeigt werden, wie weit sie es persönlich (und in Gruppenarbeit) bringen könnten.
- c) Das gegenseitige Vertrauen zwischen den Studenten und mir sollte gefördert werden. Gleichzeitig sollte die Einsicht der Studenten erreicht werden, daß sie sich mit "neuen", sinnvolleren Mitteln einen größeren Erfolg im "alten" System erarbeiten konnten.
- d) Der zweite Aufsatz, der mehrere unbekannte Themen zur Wahl stellte und somit dem konventionellen Examensmuster entsprach, sollte eventuell positiv beeinflusst werden. Ich hoffte, daß die Studenten den "vorbereiteten" Aufsatz zuerst schreiben und sich an der Methode der Vorbereitung und Überprüfung von Form und Inhalt ein Beispiel nehmen würden. Sie würden auch durch das verhältnismäßig schnellere "Schreiben" des ersten Aufsatzes Zeit für den zweiten gewinnen.

Wie verhindert man nun, daß der Student einfach den für die Zeitschrift aufgearbeiteten oder irgendeinen auswendig gelernten Aufsatz in Examen reproduziert? Die Tatsache, daß das Examen schon vor Ende August endgültig aufgestellt werden muß - also ehe die meisten Aufsätze überhaupt geschrieben worden sind - machte das Experiment noch schwieriger. Ich bin folgendermaßen vorgegangen: Erst wurde festgestellt, wieviele Aufsätze in diesem zweiwöchigen Turnus insgesamt zustande kommen würden (es waren sechs). Dann bekam jeder Student eine Nummer, in diesem Fall also von 1 bis 15 (alphabetisch). Nun würfelte (!) ich, und diesem Ergebnis entsprechend, bekam jeder Student eine weitere Nummer zwischen 1 und 6. Die Studenten wußten also, daß sie im Examen unter "Thema eigener Wahl" eine Liste der Nummern

1 bis 15 vorfinden würden, wobei jeder Nummer eine Nummer zwischen 1 und 6 gegenüber stand. Das bedeutete z.B. bei "7 - 3", daß Student Nr. 7 seinen dritten Aufsatz aus den sechs bis dahin verfaßten zu schreiben hatte. Um das Gedächtnis der Studenten nicht zu sehr durch eine Nebensache zu beanspruchen, zeigte ich jedem von ihnen noch während des Examens den Titel des betroffenen Aufsatzes. Hinter dieser ganzen "Manipulation" lag die Absicht, die Studenten auch vom Examen her zur ständigen Aufarbeitung aller bisherigen Aufsätze zu ermutigen.

2.3 Letzte Phase des Experiments

Ich habe bereits erwähnt, daß der für die Zeitschrift ausgewählte Aufsatz semantisch, syntaktisch und stilistisch "in Ordnung" sein mußte und daß das wohl auch trotz gemeinsamer Bemühungen der Studenten nicht immer ganz gelang. Es fand also eine weitere und letzte Phase der Aufarbeitung statt. Nach dem Eintippen/Editieren des in der Gruppe besprochenen Aufsatzes, vereinbarte ich mit jedem Studenten einen Termin. Ich traf mich mit ihm etwa fünfzehn Minuten lang, wobei uns eine Kopie/ein Ausdruck seines Aufsatzes vorlag. Nun wurde diese Aufsatz-Fassung besprochen, d.h. die dringendsten/offensichtlichsten Mängel wurden gemeinsam erörtert. Auch hier wurde dabei den (Sprach-)Kenntnissen des Studenten stets Rechnung getragen; nichts war vorher "nachgesehen" worden. Es geht tatsächlich um das Verständnis und die Einsicht des Studenten, während es scheinbar um den Aufsatz, die Zeitschrift und das Examen geht.²⁰

Dieser Versuch hatte natürlich auch zur Folge, daß ich auf diese Weise ständigen Zugang zu allen Aufsätzen der Studenten hatte, und daß ich von jedem Aufsatz über mindestens drei gedruckte Fassungen, die drei wesentlichen Entwicklungsphasen entsprachen, verfügte.

2.4 Die Faszination des Computers

In diesem Versuch wurde der Spielraum eines Dozenten gründlich ausgenutzt, was nicht immer möglich ist. Dieses "Experiment" stellt jedoch nur einen ersten Versuch dar und ist abwandelbar. Ich gebe zu, daß mein Ausgangspunkt bei diesem Versuch nicht an erster Stelle das pädagogisch fundierte Unbehagen mit dem bestehenden System, sondern einfach die Faszination der Möglichkeiten des Computers war. In diesem Fall wurde der Unterricht also gewissermaßen von den Möglichkeiten des Computers gestaltet. Ich habe den Computer jedoch nur so eingesetzt, wie es mir pädagogisch vertretbar oder sogar wünschenswert erschien. Weiterhin ist die Frage wohl von Zeit zu Zeit wieder berechtigt: Inwieweit liegen dem bestehenden Unterrichtssystem erwiesenermaßen pädagogisch berechnete und inwieweit rein "praktische" Erwägungen zugrunde?²¹ Ich denke hier besonders an Aspekte wie das Nachsehen (von Aufsätzen) und das Examinieren, wie wir es alle kennen. Sich vom Computer zu anderen Einsichten führen zu lassen, ist ohnehin heute keine Seltenheit mehr. Leider hat die Begeisterung bei der Entdeckung von neuen Anwendungsmöglichkeiten dieser Apparatur im Unterricht bisher oft zu pädagogisch bedenklichen Methoden geführt. Trotzdem pflichte ich angesichts des obigen Versuchs Seymour Papert bei, der schon 1980 feststellte: "... instead of inducing mechanical thinking, contact with computers could turn out to be the best conceivable antidote to it."²²

ANMERKUNGEN

- 1 Texteditor: Ein Textprogramm, mit dessen Hilfe man Text speichern, formatieren, editieren, manipulieren und drucken kann. - Vgl. Glossar in: Computergestützter Fremdsprachenunterricht. Ein Handbuch. Hrsg. von der Langenscheidt-Redaktion, Langenscheidt 1985.
- 2 K. Menck: "Bildung per Bildschirmtext?" Einsatzmöglichkeiten des Computers als Hilfsmittel im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache - ein Beispiel. DUSA 1/1985, S.1 - 10.
- 3 Ebd., S.1.
- 4 Den Abteilungen für moderne (Fremd-)Sprachen wäre m.E. am ehesten mit einem "Mikrocomputerlabor" gedient. Ein solches Labor bestünde aus einem dem Sprachlabor vergleichbaren Raum, der für x Mikrocomputer eingerichtet wäre. Die meisten Schulen und Universitäten würden hingegen wohl mit bis zu einem halben Dutzend Mikrocomputern beginnen, die zwar im gleichen Zimmer stehen, aber unabhängig voneinander benutzt werden könnten. Daraus könnte sich ein Mikrocomputerlabor entwickeln, denn Mikrocomputer wie BBC, Apple usw. kann man heutzutage so verbinden, daß sie alle dasselbe Diskettenlaufwerk benutzen. Nebst Ersparnis (das Diskettenlaufwerk macht etwa 35 % der Gesamtkosten aus) hieße das auch, daß dieses System weitgehend die Möglichkeiten eines Großcomputers hätte; jedenfalls solche, auf die es in dieser Darstellung ankommt.
- 5 D. Larcher / G. Kleinert: Selbstbestimmte Inseln im fremdbestimmten Meer? Disput über die Grenzen der Leistungsvermessung und die Chancen selbstverantworteten Lernens im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht 4/1985, S.48.
Die Rolle der Leistungsmessung im Lernprozeß kann nämlich auch so ausgelegt werden: "Leistungsmessung ... ist eine unter dem Deckmantel der Rationalität betriebene Veranstaltung, deren offizielle und heimliche Zwecke dem Lernen abträglich, der Bildung feindlich und der Demokratie unangemessen sind." (Ebd., S.47).
- 6 "Obwohl die wissenschaftliche Pädagogik vor den Ziffernoten und den Folgen objektivierter Leistungsmessung warnt, hat die Quantifizierung von Lernergebnissen ihre Bedeutung in der Praxis nicht verloren. Im Gegenteil. Je mehr mit Argumenten und empirischen Belegen untermauert wird, daß Lernarbeit mit Ziffern nicht meßbar ist, desto mehr hat sich die Vorstellung verfestigt, daß daran nicht prinzipielle Widersprüche die Schuld trügen, ..." (Ebd., S.47).
- 7 Vgl. Anm. 2. Das Programm ist Gegenstand des Artikels.

- 8 Dazu Langenscheidt (Anm. 1), S.36: "Flüssig und gut zu schreiben lernt man, indem man schreibt. Verbessert zu werden ist nicht annähernd so wichtig wie die Motivation zum Schreiben zu haben und zu behalten."
- 9 Vgl. Anm. 1. Laut Langenscheidt handelt es sich dabei um "... das erste Glossar zum Thema CALL im deutschen Sprachraum." (S.6).
- 10 Vgl. Anm. 1.
- 11 Langenscheidt (Anm. 1), S.36.
- 12 Seymour Papert: Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas. The Harvester Press 1980.
- 13 Dazu Langenscheidt (Anm. 1), S.37: "Auf einer höheren als der Satzebene, wenn der Schüler Texte schreibt, die nicht mehr eng mit spezifischen Stichworten verbunden sind, wird es leichter sein, ihn seinen Aufsatz auf dem Papier entwerfen und dann mit Hilfe eines Texteditors auf den Computer übertragen zu lassen."
- 14 Dazu E. Beck: "Grammatische Begriffe ... (sollten) ... in aktuellen Lernsituationen des Sprechens, Lesens oder Schreibens aufgebaut werden und für die aktuelle Sprachverwendung (z.B. Überarbeiten von Aufsatztexten, Klären von Mißverständnissen, Textvergleiche) wieder nutzbar gemacht werden können. Das grammatische Interesse des Lehrers und der Schüler orientiert sich an den im aktuellen Unterrichtsgeschehen auftretenden sprachlichen Problemen. Im Gespräch über solche Probleme wird die Anwendung grammatischer Begriffe wichtige Gesichtspunkte liefern. ... Der integrierte Grammatikunterricht mit Bezug zur wirklichen Spracherfahrung der Schüler muß den noch oft praktizierten formalen Grammatikunterricht, mit dem vor allem das Ziel verfolgt wird, ein vollständiges grammatisches System zu vermitteln, ablösen." (E. Beck: Haben Piagets Erkenntnisse auch Folgen für den Sprachunterricht? In Wirkendes Wort 4/1985, S.222-223). Von muttersprachlichem Unterricht ist hier die Rede, aber das könnte auch für den fremdsprachlichen Unterricht gelten.
- 15 Dazu D. Larcher / G. Kleinert (Anm. 5), S.50: "Ein Lehrer, der seine Schüler ernst nimmt und Sprachlernen als soziales Lernen begreift, muß es sich zur Aufgabe machen, kooperative Arbeits- und Lernprozesse konsequent zu fördern: Partner- und Gruppenarbeit, das Kreisgespräch und andere schülerzentrierte Arbeitsformen, die dem Lehrer eine weniger dominante Rolle zuweisen als gewöhnlich, zielen auf den Ausbau und die Förderung der individuellen Sprachfähigkeit im sozialen Bezug, sind also das methodische Pendant zu einem Unterricht, der sich selbst als dialogischen Prozeß - und damit als

Sprechler Gelegenheit - begreift."

16 Ebd., S.52.

17 Papert (Anm. 12), S.30.

18 Hier können sich die Schreiberfahrungen der Studenten "... in einem Medium objektivieren, ohne zueinander in Konkurrenz treten zu müssen, und der Lernfortschritt manifestiert sich im entstandenen Produkt, so daß eine Lernerfolgskontrolle im eigentlichen Sinn entfallen kann. Gelingt es, diese Produkte in ein gemeinsames Projekt einzubinden (eine Aufführung oder Ausstellung, eine Klassenzeitung oder ähnliches), dann ergeben die Einzelarbeiten in ihrer Summe ein Ganzes, an dem jeder im Rahmen seiner Fähigkeiten mitarbeiten konnte." (Anm. 5, S.50).

19 Siehe Auszüge im Anhang.

20 Im Falle der im Anhang teilweise abgebildeten Zeitschrift kam es in der Tat schließlich nicht wie geplant zu fünfzehn, sondern nur zu zehn Beiträgen. Abgesehen davon, daß zwei Studenten im Laufe des 2. Semesters ausfielen, galt hier gerade, daß es mir auf die Mitarbeit der Studenten ankam. Drei Studenten hatten es wie die anderen zehn bis zur Besprechung des Aufsatzes mit mir gebracht, hatten aber dann das Ergebnis dieser Besprechung nicht (rechtzeitig) im Computer eingespeichert. Ich war nicht bereit, das schon mit ihnen Besprochene auch noch selbst zu editieren.

21 Dazu R. Barrow: "Regardless of how it originated, a lot of what goes on in schools, both at the level of broad subject-matter and that of choice of materials, is there, or done, because it is there." (R. Barrow: Giving Teaching back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory. The Althouse Press, Canada/Wheatshaf Books, Sussex 1984, S.24 - 25).

22 Papert (Anm. 12), S.27.

ANHANG

DEUTSCH I UND DEUTSCH SPEZIAL II: ZU WORT Raketen in Deutschland

Die Zerstörung Deutschlands in den zwei Weltkriegen, und besonders im zweiten, haben die Deutschen nie vergessen können. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte die deutsche Nation es schwer, sich wieder aufzubauen. Nachdem es ihr gelungen war, hat die neue Generation nach dem Krieg sich fest vorgenommen, nie wieder in einen Krieg zu geraten.

Die Deutschen passen heute darauf auf, daß die direkte Ursache des Krieges, ein chauvinistischer Nationalstolz, nicht wieder in der deutschen Gesellschaft gedeiht. Dadurch ist die BRD heute, trotz der Teilung Deutschlands, eins der freisten Länder der Welt. Demokratische Rechte werden wirklich hier praktiziert. Aber, obwohl diese Deutschen sich vorgenommen haben, nie wieder zu kämpfen teilen die anderen Großmächte Europas nicht alle diese Einstellung. Heute wird langsam wieder ein Krieg in Europa möglich. Mit dem "Kalten Krieg" zwischen dem Osten und dem Westen, der sich jeden Tag intensiviert, wird die Spannung zwischen den zwei Teilen der Nation auch größer. Deutschland wird als politisches Schlachtfeld der Welt mißbraucht. Die unruhigste, berüchtigtste Grenze zwischen Ost und West ist doch die durch Deutschland laufende. Deshalb gibt es heute viele Demonstrationen als Opposition und Widerstand gegen die Lagerung der amerikanischen Raketen und gegen die militärische Manöver an der Grenze. NATO und die Vereinigten Nationen sind nach dem Krieg entstandene Organisationen, die für den Weltfrieden sorgen sollten, aber ihre aggressive Verteidigungspolitik führt nur zu politischen Konflikten.

Die deutsche Jugend steht vor einer großen Aufgabe. Obwohl sie nicht Politiker sind, wird sie als die Generation betrachtet, die in Zukunft für Frieden in Europa kämpfen muß, um überhaupt noch ein Land zu haben.

Marc-André D

Wieviel Rücksicht nehmen wir wirklich auf einander?

Durch persönliche Erfahrung habe ich gelernt, daß die meisten Leute nur so tun, als ob sie Rücksicht auf einander nehmen. Wenn es Zeit ist, diese Rücksichtnahme zu zeigen, lassen wir einander im Stiche. Sehen wir zum Beispiel jemand auf der Straße liegen, beschließen wir oft, daß diese Person betrunken ist, wenden uns von ihr ab und gehen unseren eigenen Weg. Wir verurteilen die Leute, aber wir helfen ihnen nicht. Viele Menschen nennen die Tatsache, daß so viele Mitmenschen in unserem Land Hunger leiden, schrecklich und tragisch. Wenn man aber diese Leute bittet, ein paar Rand zu geben, die Hungernden zu füttern, reagieren sie auf widersprüchliche Weise.

Manche weigern sich, Hilfe zu leisten, während andere geben, aber ohne die Freude, die die Gabe bereiten sollte. Das finde ich schrecklich, weil wir einander doch lieben sollten!

Wenn Menschen einander mehr berücksichtigen würden, würde es weniger Gefängnisse in unserem Land geben. Viele Leute sind Alkoholiker, und das ist oft, weil sich niemand um sie kümmert.

Ich glaube, wenn Eltern liebevoller gegen ihre Kinder wären, würde es mehr Leute geben, die brüderliche Liebe zeigen.

Es ist höchste Zeit, daß wir aufhören, einander zu verurteilen und einander lieber mehr helfen in unserem alltäglichen Leben.

Daniela V

Bernd Kast: **Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht.** Berlin und München: Langenscheidt 1985 (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Die Auswahl der sog. "vorgeschriebenen Lektüre" ist, wie ich aus langjähriger Erfahrung weiß, für die Mitglieder der entsprechenden Ausschüsse ein leidiges Problem. Man ist sich dessen bewußt, daß man vorschlägt, was man kennt; und daß, was man kennt und was man letztlich auswählt, bestimmt wird durch persönliche Vorlieben, die (u.U. lange zurückliegende) eigene Ausbildung oder durch den besonderen Tätigkeitsbereich (Lehrer, Universitätsdozent oder Inspektor). So kommt es - wie die Kritik regelmäßig zeigt - immer wieder zu Fehlgriffen; ein vorgeschriebenes Werk entspricht zwar den Bestimmungen des Lehrplans, kommt aber bei den Schülern nicht an.

Über das Jugendbuchangebot weiß man in diesen Gremien in der Regel wenig; es ist ein schwer überschaubares Gebiet, und bislang fehlte eine für den fremdsprachlichen Deutschunterricht aufbereitete Einführung. (Ein begrüßenswerter Schritt in diese Richtung ist der Beitrag von Karin Chubb in DUSA 16/1985,2: 18-45). Dabei möchte man annehmen, daß gerade in diesem Bereich am ehesten Texte zu finden sein müßten, die sowohl den Interessen der Schüler entgegenkommen als auch den Bestimmungen des Lehrplans, insbesondere bezüglich Altersgerechtigkeit, sprachlicher Angemessenheit und Kommunikativität, entsprechen.

Kasts Buch verspricht hier endlich Abhilfe zu schaffen. Der Titel "Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht" innerhalb einer Reihe "Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis" weckt die Erwartung, daß hier allen, die mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache befaßt sind, die Möglichkeit geboten

werde, sich relativ schnell und umfassend über dieses weite Gebiet zu informieren.

Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis und ein erstes Blättern bestätigen diese Erwartung: Da gibt es eine Auseinandersetzung mit dem Begriff "Jugendliteratur" (S. 14-19), einen Überblick über die sog. "Jungleserkunde" (S. 20-26), ein ausführliches Literaturverzeichnis (S. 324-342) sowie ein ganzes Kapitel "Wie informiere ich mich über das Jugendbuchangebot?" (S. 290-323), das neben Verlagsadressen, Hinweisen auf wichtige Instanzen u.ä. Zusammenfassungen von 51 empfehlenswerten Jugendbüchern in Karteiblattformat enthält. Darüber hinaus will das Buch offenbar eine komplette DaF-Jugendliteraturdidaktik vorstellen, und es bringt viele ausführlich ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge. Fast jedes Kapitel endet mit Hinweisen auf die einschlägige Fachliteratur (leider fehlen sie z.B. bei den Abschnitten über "Prosa-kurzformen" und "Gedichte"), das Kapitel über "Liedermacher" (S. 175-202) enthält eine Diskographie (S. 201f.), das Kapitel über Hörspiele (S. 203-228) eine Liste mit "Hörspielaufnahmen und -textausgaben" (S. 226).

Der positive Eindruck festigt sich beim Lesen der "Vorbemerkungen" (S. 6-9). Dort bestätigt Kast die Annahme, daß sich Jugendliteratur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht besonders eigne: Wenn man den Schülern Texte anbieten wolle, "die ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die den Alltagstrott, die tägliche Arbeit am Lehrwerk, unterbrechen und neue Impulse setzen" (S. 6), dann denke er "an Texte aus dem Bereich der Jugendliteratur, (an) Texte, bei deren Lektüre Schüler ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Interessen, Lebensumstände usw. einbringen können, gleichzeitig aber - es geht ja um fremdsprachliche Texte, Texte aus einer anderen Kultur - ihren

Erfahrungshorizont erweitern". (S. 6) Genau das ist es, was wir uns von der vorgeschriebenen Lektüre erhoffen! Wenn mit Jugendliteratur überdies ein umfassender Lernzielkatalog zu realisieren ist, wie Kast ihn in seinem vierten Kapitel (S. 27-48) umreißt, wenn man mit Jugendliteratur also "Attitüdenbildung" (S. 31-33), landeskundliches Wissen (S. 33f.), "Spracherwerb" (S. 35-37), "Umgang mit Literatur" (S. 38f.) und "'Genußfähigkeit'" (S. 40) fördern kann, dann bietet sie die Lösung all unserer Literaturvorschreibprobleme!

Diese hohen Erwartungen werden nun freilich beim Lesen - wie wir gleich sehen werden - in ganz unerwarteter Weise erfüllt. Kast definiert "Jugendliteratur", in Anlehnung an J. Grützmacher, als "Literatur, die von Jugendlichen und Erwachsenen rezipiert werden kann und wird und die dadurch zur **Jugendliteratur** wird, daß **Jugendliche** diese Literatur rezipieren und daß die Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung von **jugendlichen** Lesern genutzt werden" (S. 18). Er muß deshalb - wie er selbst feststellt: "in (sic) Widerspruch zu dem, was der Titel dieses Buches ankündigt" (S. 18) - schließen: "Es gibt ebensowenig 'Jugendliteratur', wie es 'Erwachsenenliteratur' gibt. Es gibt Literatur, und diese Literatur wird von Jugendlichen und von Erwachsenen gelesen. Oft ist diese Literatur identisch, oft wird sie überwiegend von Jugendlichen oder überwiegend von Erwachsenen gelesen. Im Unterricht sollte nicht aufgrund fragwürdiger Revierabgrenzungen Literatur ausgewählt und behandelt werden, sondern orientiert an im einzelnen näher zu bestimmenden Lern- und Lesezielen im Umgang mit literarischen Texten". (S. 18).

Kast argumentiert also: 'Jugendliteratur ist alles, was Jugendliche lesen. Da Jugendliche alles lesen, ist alle Literatur Jugendliteratur'! - Dieser Argumentation könnte ich folgen, wenn mir mitgeteilt würde, was das denn nun konkret ist,

was Jugendliche lesen. Aber diese Mitteilung suche ich vergebens; jedenfalls wird sie nirgendwo expliziert. Also doch kein Aufschluß über Jugendliteratur!

Dennoch besteht kein Grund, wie Faust zu resignieren: "Hier steh' ich nun, ich armer Tor, und bin so klug als wie zuvor!" Denn die Lektüre ist durchaus sehr aufschlußreich - **auch**, wie ich meine, hinsichtlich der vermeintlich nicht existierenden "Jugendliteratur". Bei genauerer Durchsicht fällt nämlich auf, daß in das Buch eine Reihe früherer Veröffentlichungen Kasts zu verschiedenen fremdsprachendidaktischen Themenbereichen eingearbeitet sind (z.B. die Abschnitte 5, 7.1, 7.3, 9). Vom Ansatz her dürfte manches davon hierzulande bekannt sein. Denn Bernd Kast ist in Südafrika ja kein Unbekannter; vielen Kollegen wird er von der Bellviller Germanistentagung 1984 und seinem anschließenden Besuch verschiedener Seminare noch in Erinnerung sein. Wir kennen ihn als Kollegen, der sich seit Jahren mit der Didaktik deutscher als fremder Literatur beschäftigt, und zwar - auf Grund seiner Tätigkeit in der Lehrerbildung - speziell bezogen auf Schüler, Jugendliche. Offenbar hat er nun ein Buch gemacht, in dem er sein Wissen und seine Erfahrungen in diesem Bereich verarbeitet. Nur ist es kein Buch über **Jugendliteratur**, die es ja - nach seiner eigenen Definition - gar nicht gibt; sondern ein Buch zu dem Thema **Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht Deutsch für Jugendliche**. Und zu diesem Thema ist es eine wahre Fundgrube! In diesem Zusammenhang sei angemerkt, daß Kast als Literaturbeispiele überwiegend Texte heranzieht, die zu dem Typus "Literatur, die von erwachsenen Autoren für Jugendliche geschrieben bzw. bearbeitet" (S. 17) wurde; gehören. Dazu sind auch die meisten der in der angehängten Kartei (S. 297-323) vorgestellten Bücher zu zählen. Kast bietet dem Leser also doch, und zwar reichlich, Gelegenheit, auch solche Literatur kennenzulernen, die - nach landläufiger Meinung

wenigstens - "Jugendliteratur" ist! Sehen wir ihm also den etwas irreführenden Titel seines Buches nach!

Weniger Nachsicht ist, glaube ich, dort angebracht, wo Kast "Lern- und Leseziele im Umgang mit literarischen Texten" zu Kriterien für die Auswahl und Behandlung von Literatur bei jugendlichen Fremdsprachenlernern erhebt. - Warum die Beschränkung auf **literarische** Texte? Ist das nicht auch eine "fragwürdige Revierabgrenzung"? - Diese Frage muß sich Kast gefallen lassen - nicht nur angesichts des extensiven Textbegriffs, mit dem die Fremdsprachendidaktik heute übereinstimmend operiert; nicht nur angesichts seiner Vorbemerkung, daß auch Jugendzeitschriften, "etwa 'Bravo'", und Sachbücher zur "Jugendliteratur" zu zählen seien (vgl. S. 7); sondern insbesondere angesichts seines langen 17. Kapitels "'Roar, peng, boing, uaah' Oder: Wir lernen Deutsch mit Comics" (S. 244-289). Dort wird die "leichte Konsumierbarkeit" dieser Textsorte mit einem Zitat von J. Kerkhoff nämlich an ihrer "'darstellerischen wie semantischen Eindeutigkeit'" festgemacht (zit. S. 246). Literarische Texte aber zeichnen sich nach einhelliger Meinung aller Fachleute (auch Kasts; vgl. S. 39!) durch semantische **Mehrdeutigkeit** aus. Wie soll man den Umgang mit **literarischen** (semantisch vieldeutigen) Texten an **nichtliterarischen** (semantisch eindeutigen) Textsorten lernen?

Es geht hier - wohlgemerkt - nicht darum, die Eignung von Comics für den Fremdsprachenunterricht in Frage zu stellen. Ich kritisiere auch keineswegs, daß "Umgang mit Literatur" als ein Lernziel neben anderen aufgeführt wird, wie es auf S. 38f. geschieht. Es geht mir vielmehr um die Aufdeckung einer Inkonsistenz in Kasts Konzept, die unnötige Verwirrung stiftet; ich argumentiere gegen das **übergeordnete** Lernziel "Umgang mit literarischen Texten", das Kast als Ergebnis seiner

"Klärung" des Begriffs "Jugendliteratur" am Anfang des Buches (S. 18) aufstellt. Denn Verwirrung muß eintreten, wenn der auf dieses allgemeine Lernziel eingestimmte Leser immer wieder feststellen muß, daß Literarizität im Einzelfall dann doch keine Rolle spielt. Das gilt nicht nur für Textbeispiele wie die Comics, sondern z.B. auch für den Abschnitt "7.2.1. Kriterien, die ein modernes Jugendbuch erfüllen sollte" (S. 70f.). Danach sollte ein Jugendbuch - oder vielleicht sagen wir jetzt besser: ein Buch für Jugendliche

erschwinglich sein;
äußerlich ansprechen;
nicht zu umfangreich sein;
thematisch altersgemäß und verständlich sein;
nicht zu unkritischer Identifikation verführen, sondern einer kritischen Distanzierung Vorschub leisten;
vom Inhalt her aktuell und für die angesprochenen Zielgruppen relevant sein, einen Bezug zur Lebenspraxis der Schüler haben und Problemlösungshilfen bieten;
realistisch in der Darstellung sein;
handlungsreich, unterhaltsam, spannend sein;
sprachlich anschaulich, nicht zu schwierig, an authentischer Umgangssprache orientiert und situativ sein;
interessant und provokativ sein, so daß die Lernenden darüber sprechen wollen.

Von Literarizität kein Wort. Aber wenige Zeilen weiter, im selben Abschnitt, ist dann wieder die Rede vom "Umgang mit ... **literarischen** Texten" (S. 71, Hervorhebung R.K.). Diese Unstimmigkeit wirkt besonders störend im Zusammenhang mit Kasts Nivellierung des Begriffs "Jugendliteratur". Wenn **alle** Texte, nicht nur **literarische**, zur "Jugendliteratur", gehören, dann haben sich Auswahl und Behandlung zu orientieren an Lern- und Lesezielen im Umgang mit **Texten**. Punktum.

Wenn man in diesem Wissen an das Buch herangeht, wenn man also Aufschluß über die fremdsprachliche Textdidaktik im Hinblick auf Jugendliche erwartet, dann dürfte es insgesamt kaum enttäuschen. Die Unterrichtsbeispiele sind selbstverständlich nicht ohne weiteres übertragbar, sondern verlangen eine Anpassung an die jeweilige pädagogische Situation. Aber auch wer nicht an eine Übernahme der Unterrichtsmodelle denkt, wird in jedem dieser Beispiele so viele wertvolle Anregungen finden, daß die Lektüre des Buches als unbedingt lohnenswert empfohlen werden kann.

Rainer Kußler

Themen 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Von Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Helmut Müller, Jutta Müller. Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho. München: Hueber 1984. 168 S. ISBN 3-19-001372-1. Preis: ca. R20.00.

Noch ein weiterer Baustein in dem Lehrwerksystem **THEMEN**, nämlich das **Kursbuch Themen 2**, ist seit Mitte 1984 erhältlich. Die dazugehörigen Bausteine, wovon einige im letzten Jahr erschienen sind, aber mir leider nicht zur Verfügung stehen, sind die **Arbeitsbücher Inland und Ausland**, mehrere **Glossare**, eine **Cassette** mit Dialogen und Hörtexten und das **Lehrerhandbuch**. (Rezensionen zu **Themen 1** liegen in DUSA 1/84, S. 9-14 und DUSA 2/84 S. 57-62 vor.)

Das Kursbuch selbst umfaßt 10 Lektionen:

1. Aussehen und Persönlichkeit
2. Schule, Ausbildung, Beruf
3. Unterhaltung und Fernsehen
4. Industrie, Arbeit, Wirtschaft
5. Familie und persönliche Beziehungen

6. Natur und Umwelt
7. Deutsche im Ausland und Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland
8. Nachrichten und Politik
9. Alte Menschen
10. Bücher lesen

Wie auch in **Themen 1** besteht jede Lektion aus einem A-, B- und C-Teil. Der A-Teil ist eine "Einstiegsseite" in die Lektion und soll mittels der Bild- und/oder Textcollage Interesse für das Thema wecken, Anlaß bieten, neuen Wortschatz zu vermitteln und zu einem ersten themenorientierten Gespräch führen.

Der B-Teil ist in drei Abschnitte aufgeteilt. Am Anfang jedes Abschnittes werden neuer Wortschatz und neue Grammatik durch verschiedene Textsorten und anschließende Übungen eingeführt. Diese gut geplante Einführung soll auf die schwierigeren Texte vorbereiten und die Redemittel für Rollenspiele und Meinungsäußerungen bereitstellen.

Die letzte Seite jeder Lektion, der C-Teil "bietet ein Lesetraining in Form einer Fortsetzungsgeschichte, die zu Interpretationen und Diskussion herausfordert" (so im Katalog). Diese Geschichte trägt den ungewöhnlichen Titel: "Die Gefährlichkeit der Rasensprenger".

Als Anhang hinten im Buch werden eine Grammatikübersicht, die Stammformen der starken Verben, Wochentage und Monatsnamen, Abkürzungen und eine alphabetische Wortliste gegeben.

Während **Themen 1** das Einüben von Sprechmustern und Redemitteln zum Ziel hat, wird in **Themen 2** eher versucht, Redemittel und Wortschatz bereitzustellen, die den Lerner be-

fähigen sollen, im freien Gespräch seine Meinung zu äußern. Dies ist vor allem zu erkennen an der Art der Themen (z.B. Ausbildung, Beruf, Zukunft, Vorurteile, usw.), den vielen Hörverstehensübungen und den zahlreichen Übungen, bei denen der Lerner aufgefordert wird, seine eigene Meinung auszudrücken. Der Umgang mit Texten wird auch stark gefördert durch die vielen verschiedenen Textsorten. Es kommen u.a. vor: Leserbriefe, Stellenanzeigen, Wetterberichte, Zeitungsberichte, Fernsehprogramme und ein Buchauszug.

Bereits in **Themen 1** ist die Fülle an Material zu jedem Thema (mit den dazugehörigen Unterrichtsvorschlägen im Lehrerhandbuch) auffallend, wozu das Problem gehört, im Unterricht zeitlich nicht alles schaffen zu können oder sehr viel Zeit auf ein Kapitel verwenden zu müssen. Meines Erachtens hat die Fülle an anspruchsvollem und aktuellem Stoff ersichtlich zugenommen, was bei der Unterrichtsplanung von dem Lehrer beachtet werden müßte. Dies soll jedoch nicht von der Benutzung des Lehrwerkes abschrecken, denn die interessanten Collagen, farbigen Bilder, authentischen Texte und Vielfalt an Übungen laden zum Mitarbeiten ein. Aus der Praxis kann berichtet werden, daß die ersten zwei Kapitel sehr gut bei einer "German Special"-Gruppe ankamen.

Landeskundliches wird in den Lektionslehrstoff integriert. Was in **Themen 1** jedoch auffällt, gilt immer noch: Hauptsächlich die Bundesrepublik wird erwähnt und Informationen über die anderen deutschsprachigen Länder werden wirklich kaum vermittelt.

In der Dusa-Rezension von **Themen 1** wird nebenbei erwähnt, daß die Grammatikdarstellung "auf den ersten Blick verwirrend wirkt, ... jedoch gut durchdacht (ist)" (DUSA 1/84, S. 13). Die "verwirrende" Darstellung hat sich als ein Problem im

Unterricht erwiesen. Die Studenten freudent sich sehr schwer mit den auf der Dependenzgrammatik aufbauenden Strukturen und der Grammatikterminologie an. Diese Darstellung wurde in **Themen 2** beibehalten und es ist anzunehmen, daß manche Studenten sich damit schwertun dürften. Was jedoch in der Grammatikübersicht zu begrüßen ist, ist eine übersichtliche zusammenfassende Liste der Präpositionen (mit Beispielsätzen!)

Das Lehrwerk ist für Lerner ab 16 Jahren gedacht und könnte also sowohl in der Schule als auch auf der Universität benutzt werden.

Es ist zu hoffen, daß die dazugehörigen Bausteine, vor allem das **Lehrerhandbuch** und das **Arbeitsbuch Ausland**, genauso ausgezeichnet sein werden wie die von **Themen 1**. Dann kann ich jedem Lehrer die Benutzung dieses Lehrwerkes sehr empfehlen - entweder als vorgeschriebenes Unterrichtsmaterial oder sonst ganz bestimmt als Anregung und Hilfsmittel für den Lehrer bei der Unterrichtsplanung.

Renate du Toit

Oss Kröher (Hrsg.): **Liederreise**. Stuttgart: Ernst Klett 1984. Liederbuch Best.-Nr. 5552 DM 14,80. Cassette Best.-Nr. 55527 DM 28,--.

Der didaktische Wert des gemeinsamen Singens im Fremdsprachenunterricht dürfte außer Zweifel stehen. Die Frage, ob dafür am besten das traditionelle Volkslied geeignet ist, stellt sich, wenn man das im Klett-Verlag erschienene Bändchen **Liederreise** in die Hand nimmt. Dabei geht es hier ausschließlich um die Liedtexte, nicht um musikalische Schwierigkeiten.

Ohne Zögern wird man fast alle Kanons und die Scherzlieder (z.B. S. 79, S. 81) im Unterricht verwenden können. Ihr Inhalt ist leicht verständlich, sie bewegen sich sprachlich weitgehend innerhalb der Regeln, die dem ausländischen Schüler bekannt sind. Hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen dürften auch die wenigen modernen Stücke in der **Liederreise** (z.B. S. 20, S. 56, S. 91, S. 98, S. 101) für den Deutschunterricht geeignet sein. Einige von ihnen mögen wegen ihrer politisch-zeitkritischen Aussage zunächst befremden. Sie geben jedoch das Lebensgefühl eines großen Teils der jungen Generation in der Bundesrepublik Deutschland wieder, so daß sie einen Platz im fremdsprachlichen Deutschunterricht haben sollten.

Bleiben die "echten" Volkslieder. Der Lehrer sollte auf jeden Fall vermeiden, zu viele von ihnen in den Unterricht einzubauen. Er würde sonst einen völlig falschen Eindruck von einer "Liedkultur" in Deutschland vermitteln, die es in dieser Form nicht gibt. Ob ein bestimmtes Lied von einer Klasse sprachlich bewältigt werden kann, muß jeder Lehrer selbst entscheiden. Wichtig ist, daß einerseits nicht verkannt wird, wie schwer verständlich auch scheinbar geringe Abweichungen

von der sprachlichen Norm sein können, daß andererseits auch nicht zu viel Zeit mit der Erklärung obsoleter oder dialektisch gefärbter Sprachformen verbracht wird. In beiden Fällen würde ein wichtiger Zweck des Singens im Sprachunterricht verfehlt: Freude am Gebrauch der fremden Sprache, "müheloses" Verwenden von bekanntem Sprachmaterial. Schließlich enthalten gerade viele der schönsten und ältesten Volkslieder einen Schatz von Symbolen und Metaphern, mit dem auch Jugendliche in Deutschland heute nicht mehr ohne weiteres etwas anfangen wissen. Natürlich kann man einfach "darüber hinweg-singen", aber dazu sind diese Lieder eigentlich zu schade.

Auf den ersten Blick scheint die **Liederreise** wegen ihrer Aufmachung und der didaktischen Aufbereitung des Materials für den Unterricht besonders gut geeignet zu sein. Bei näherem Hinsehen erweisen sich die bildlichen Worterklärungen jedoch oft als unzulänglich ("Weltuhr" S. 9, "Kluft" S. 29, "Jäger" S. 42, "Lerche" S. 47, "Heidenröslein" S. 60, "Zigeuner" S. 89), oder sie machen nicht deutlich, daß es sich jeweils nicht um die Grundbedeutung des Wortes handelt ("Rohr" S. 9, "Horn" S. 80, "Becher" S. 85). Ähnliche Bedenken sind gegen viele Wortgleichungen zu erheben (z.B. "Heide" S. 38, "Wild" S. 42, "Mantelsack" S. 42, "schwirren" S. 47, "Zins" S. 49).

Die knappen Kommentare zu den einzelnen Liedern sind sicher gut gemeint. Um viele von ihnen verstehen zu können, bräuchte der Schüler aber auch wieder sprachliche und inhaltliche Erläuterungen.

So fragt sich der Rezensent, was den Verlag bewogen haben mag, die **Liederreise** herauszubringen. Sammlungen mit traditionellen Volksliedern sind auf dem Markt (z.B. **Bruder Singer**, Bärenreiter Verlag Kassel), Cassetten und Texthefte mit modernen Songs kann der Lehrer sogar kostenlos bekommen

(Liedermacher in der Bundesrepublik Deutschland, Inter Nationes), sorgfältig didaktisierte Lieder liegen ebenfalls in zwei Sammlungen vor (Mit Liedern lernen, Verlag für Deutsch und Eine kleine Deutschmusik, Langenscheidt Verlag). So wäre es allenfalls positiv zu bewerten, daß der Lehrer mit der Liederreise in einem einzigen Heft eine verhältnismäßig knappe Auswahl von 77 Titeln aus verschiedenen Bereichen des Liedgutes zur Verfügung hat. Überzeugend wirkt auch die lebendige Darbietung der Lieder (jeweils nur erste Strophe) auf einer Cassette durch die Brüder Hein und Oss Kröher und Gabi Bollinger.

M. Braun

Nina Caro: **Raten Sie mal! Rätsel zum Deutschlernen.** Stuttgart: Ernst Klett 1984. Best.-Nr. 5508, DM 13,60.

Der Titel des Heftes ist insofern irreführend, als es nicht möglich ist, mit Hilfe von Rätseln eine Fremdsprache zu "lernen". Erst wenn sprachliches Wissen vorhanden ist, kann seine Verfügbarkeit mit Hilfe von Rätseln überprüft und verbessert werden.

Raten Sie mal! enthält vorwiegend Silbenrätsel, vereinzelt auch Kreuzworträtsel und Bilderrätsel, gelegentlich Einsetzübungen herkömmlicher Art: insgesamt 93 Abschnitte. Das Inhaltsverzeichnis ist zwar nach grammatischen Gesichtspunkten gegliedert, die meisten Rätsel können jedoch auch zu bestimmten Themen (z.B. Tiere, Pflanzen, Märchen, Hygiene) eingesetzt werden.

Mit Rätseln kann der Lehrer den Unterricht auflockern, sie eignen sich zum gemeinsamen Wiederholen in dieser Klasse (auch im Wettbewerb!) und als "Hausaufgaben einmal anders", sie bieten Anregungen für Testaufgaben unkonventioneller Art.

Die beigegeführten Lösungen im vorliegenden Heft erlauben es dem Schüler, die Rätsel auch selbständig zu bearbeiten. **Raten Sie mal!** ist nicht für Anfänger gedacht; der Umfang des **Grundwortschatzes Deutsch** wird in einzelnen Abschnitten erheblich überschritten.

M. Braun

Dieter Hirschberg: **Hilfe.** Ernst Klett, Stuttgart: 1985. Compact-Cassette Best.-Nr. 55767 DM 19,80. Textbuch Best.-Nr. 5576 DM 6,60.

Zu den vorzüglichen Veröffentlichungen des Klett-Verlags im Bereich Deutsch als Fremdsprache gehört zweifellos das Kurzhörspiel **Hilfe** von Dieter Hirschberg.

Die Handlung spielt zwar in einer möglicherweise nicht allzu fernen Zukunft. Sie greift aber Probleme auf, die sich aus heutigen Lebensbedingungen ergeben. Insofern behandelt der Text wichtige Themen aus der aktuellen politischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland: Welche Voraussetzungen müssen für ein menschengerechtes Wohnen in den Ballungsgebieten eines hochindustrialisierten Landes gegeben sein? Wird man die vor rund 20 Jahren entstandenen Wohnsilos in den Trabantenstädten Europas vielleicht sogar wieder abreißen müssen, weil man schon heute keine Mieter für solche Wohnungen mehr findet? Werden sich die Bürger eine weitere Erfassung ihres persönlichen Lebensbereichs in Computern gefallen lassen? Die Widerstände gegen eine zu weitgehende Erhebung von Daten in einer Volkszählung und gegen die Einführung maschinenlesbarer Personalausweise sind bekannt.

Diese landeskundlich relevanten Fragen stellt Dieter Hirschberg in einem spannenden und übersichtlich aufgebauten Hörspiel zur Diskussion, ohne fertige Antworten anzubieten. Der Verständlichkeit des Hörspiels dient die Zahl von nur zwei Hauptpersonen (Stimmen), die Sprache dürfte von fortgeschrittenen Sekundarschülern ohne große Schwierigkeiten zu bewältigen sein. Das Hörspiel kann wegen seiner Kürze (18 Minuten) innerhalb von wenigen Unterrichtsstunden erarbeitet werden. Besondere Anerkennung verdient das sorgfältig aufgemachte Begleitheft. Es bietet eine Reihe von Cartoons, Fotos von "Wohnanlagen" und Sachtexten, die einen Einstieg in die Themen "Wohnen" und "Datenerfassung" ermöglichen. Der gedruckte Hörspieltext (für die Hand des Lehrers) und der Übungsteil sind in je zehn kurze Abschnitte gegliedert. Die Übungen und die recht knappen Worterklärungen werden nicht in jedem Fall für die Gestaltung des Unterrichts ausreichen, doch bieten sie genug Anregungen für Arbeitsmöglichkeiten mit dem Text.

So läßt sich das Kurzhörspiel "Hilfe" nicht nur zum Üben sprachlicher Fertigkeiten einsetzen. Es macht den Schüler in pointierter Form auch mit bestimmten Aspekten des Lebens in der Bundesrepublik bekannt und regt ihn an, sich mit zentralen Problemen einer modernen Massengesellschaft auseinanderzusetzen.

M. Braun

Gerda Spiegelberg: **Groß oder klein? Übungen zur Rechtschreibung.** München: Verlag für Deutsch 1985. Best.-Nr. 651 DM 13,80.

Der Verlag für Deutsch hat in den wenigen Jahren seines Bestehens eine Reihe hervorragender Lehr- und Übungsbücher für den fremdsprachlichen Deutschunterricht auf den Markt gebracht. Umso mehr überrascht es, daß das vorliegende Heft auch bei wiederholter Durchsicht eher uneinheitlich und verwirrend wirkt. Dieser Eindruck ist auf das sehr unterschiedliche Anspruchsniveau der einzelnen Übungen zurückzuführen und auch darauf, daß in vielen Fällen nicht recht einsichtig ist, wie mit dem vorgegebenen Material bestimmte Rechtschreibschwierigkeiten überwunden werden sollen. Der Benutzer kann sich weder hinsichtlich der Zielgruppen noch hinsichtlich der Lernziele auf die Angaben im Vorwort und im Inhaltsverzeichnis des Buches verlassen.

Im ersten Kapitel ("Das Alphabet - Groß- und Kleinschreibung") wird in den Übungen 1 bis 3 lediglich die Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet wiederholt, Übung 4 bringt unter der Überschrift "Groß- und Kleinschreibung" tatsächlich im wesentlichen eine "Sprechgymnastik", die Bearbeitung der Nummern 5 und 6 setzt dann plötzlich recht gute Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes voraus. Weiterhin enthält das erste Kapitel u.a. ein Silbenrätsel (Nr. 7), Strukturübungen (Nr. 9, unter der Überschrift "Substantivierung von Verben"), eine weitere, gar nicht leichte Wortschatzübung (Nr. 14) und Anregungen zur selbständigen Sprachproduktion (Nr. 15/II). Gezielte Rechtschreibübungen treten demgegenüber eher zurück. Ähnlich verhält es sich mit den anderen Hauptkapiteln des Buches.

Bedauerlich sind einige sachliche Fehler. So bringt Übung 39 eben nicht nur Wörter "mit dem langen i", "Pf/pf" "klingt beim alltäglichen Sprechen" hoffentlich nicht "wie F/f" (Übung 74), "tz" und "z" sind beim Sprechen natürlich überhaupt nicht zu unterscheiden, weil es sich um verschiedene Schreibweisen ein und desselben Lautes handelt (Übung 77).

Ebenso bedauerlich ist es, wenn Arbeitsanweisungen gelegentlich unklar sind (z.B. Übung Nr. 121), und wenn ein zu großer Spielraum hinsichtlich der Zahl möglicher Lösungen einer Aufgabe gegeben ist (z.B. Übung Nr. 41). Der Schüler wird in solchen Fällen leicht dazu verführt, vorzeitig den Schlüssel im Anhang des Buches zu Rate zu ziehen, um herauszufinden, was denn nun eigentlich von ihm verlangt wird.

Trotz dieser kritischen Anmerkungen muß ausdrücklich betont werden, daß **Groß oder klein?** eine Menge anregender Übungen zu verschiedenen Problemen des Deutschunterrichts enthält. Dem Lehrer bleibt aber nicht anderes übrig, als das Heft selbst sorgfältig durchzuarbeiten und sich bei jeder Übung zu notieren, mit welcher Zielsetzung er sie in der Klasse verwenden will. Wenn er sich nur auf das Inhaltsverzeichnis oder die Kapitelüberschriften verläßt, kann er das Angebot, das ihm **Groß oder klein?** macht, nicht ausschöpfen. Gezielte Übungen zur Rechtschreibung dürften in Südafrika im fremdsprachlichen Deutschunterricht keine so große Rolle spielen, daß es sich lohnt, ein Übungsbuch allein unter diesem Gesichtspunkt einzuführen.

M. Braun

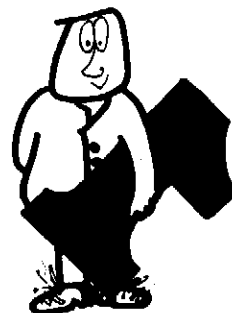
LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROV.	STD.	JAHR
Bergengruen	Altes und Neues aus der deutschen Prosa (Perskor) Der Teufel im Winterpalais (MacMillan)	Tvl. Natal	9 9
Bock	Das Schlafwagenabteil (Klett)	Dept. Ondw./ Kult.	9 1986
Böll	Erzählungen (Grafisk)	Dept. Ondw./ Kult.	9 1986
Borchert	Selected Short Stories (Pergamon Press)	Natal	9 1986
Brecht	Der Kaukasische Kreidekreis (Suhrkamp)	Natal	10 1987
Dürrenmatt	Die Physiker (Arche/MacMillan)	Tvl.	10 1986/87
Dürrenmatt	Romulus der Große (Arche)	Natal	10 1986
Echtermeyer	Deutsche Gedichte (Bagel)	Natal	9/10 1986/87
Gruhl	Liebe auf krummen Beinen (Rowohlt)	Kap	9 1986
Hoerschelmann	Das Schiff Esperanza (Schöningh)	Natal	9 1986
Horn/Krüger	Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)	OVS	10 1986
Horn/Krüger	"	Tvl.	9/10 1986/87/88
Kästner	Drei Männer im Schnee (Ullstein)	Kap	10 1986
Kästner	Drei Männer im Schnee (Miller)	OVS	9 1986
Kästner	Drei Männer im Schnee (Harrap/Van Schaiks)	Tvl.	10 1987/88
Kußler (ed.)	Textbuch Lyrik (Hueber)	Dept. Ondw./ Kult.	9/10 1986/87
Kußler (ed.)	Textbuch Lyrik (Hueber)	Kap	9/10 1986
Lenz	Das Wrack (Heinemann)	OVS	10 1986/87
Meyer-Wehlack	Die Sonne des fremden Himmels (Klett)	Natal	9 1987
Meyer-Wehlack	"	Dept. Ondw./ Kult.	10 1986/87

Moderne Erzähler, Bd. 17

Scharang	(Schöningh) Der Beruf des Vaters (Klett)	Natal	10	1987
Senekal	Blumenlese deutscher Dichtung (Perskor)	Dept. Ondw./ Kult.	10	1986/87
Smith (ed.)	Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	OVS	9/10	1986/87
Spoerl	Die Feuerzangenbowle (dtv)	Kap	10	1986
Spoerl	Der Gasman (Grafisk)	Kap	9	1986
		Dept. Ondw./ Kult.	9	1986
Voegeli	Die wunderbare Lampe	OVS	10	1986
Von Delft (ed.)	Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert (H & R Academica)			
Von Delft (ed.)	"	Tvl.	10	1986/87
Zuckmayer	Der Seelenbräu (Easy Readers, Stage D)	Natal	10	1986
Zweig	Sternstunden der Menschheit (Fischer)	Kap	9	1986
Zweig	Novellen (Easy Readers, Stage C)	Natal	10	1986
		Kap	9	1986

Kontrast-Programm



Deutsch auf spielerische Art:

Raten Sie mal! Rätsel zum Deutschlernen

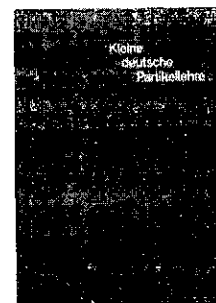
Von Nina Caro

Klettbuch 5508



Für alle, die schon etwas Deutsch können und ihre Kenntnisse auf kurzweilige Art erweitern und vertiefen möchten.

- über 90 Rätsel verschiedenster Art zu Grammatik und Wortschatz
- mit Illustrationen, Sachregister und Lösungsteil
- geeignet für Unterricht und Selbststudium



Idiomatisches Deutsch lernen: Kleine deutsche Partikellehre

Ein Lehr- und Übungsbuch für
Deutsch als Fremdsprache

Von H. Weydt, Th. Harden,
E. Hentschel, D. Rösler

Klettbuch 55463
Compact-Cassette:
Klett-Nummer 55464

2

- mit Erklärungen - Beispielen - Übungen - Register mit zusammenfassenden Beschreibungen - Compact-Cassette
- Abtönungspartikel sind jene kleinen Wörter wie aber, denn, doch, eigentlich, die Lernern und Lehrern immer wieder Schwierigkeiten bereiten. Die Kleine deutsche Partikellehre zeigt, wie man diese Wörter lernen und lehren kann.

Ernst Klett Verlag
Postfach 809
D-7000 Stuttgart 1

Weitere Informationen zu
Deutsch als Fremdsprache in
unserem Fachkatalog P 550017.
Bitte anfordern!
Gerne nennen wir Ihnen Bezugs-
quellen.