

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

**Jahrgang 1993
Band 24 / Heft 1
April 1993**

Der *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Mitglieder des Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R10.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R5.00 erhältlich.

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Dr. Klaus Menck, Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592404).

Bestellungen des *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Department of German, University of Cape Town, Private Bag, Rondebosch 7700 (Tel. 021-6502936 / Fax 021-6503726).

Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht-kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 31. August 1993.

DIE REDAKTION

Herausgeber:

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Eckhard Bodenstein
(University of Zululand)

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Dr. Hans-Volker Gretschel
(University of Namibia)

Rudolf Rode
(Fachberater (DaF), Dept. of Education and Culture,
House of Representatives)

Wissenschaftlicher Beirat:

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

Andreas Worbs
(entsandter Fachberater (DaF), Namibia)

SAGV-VORSTAND

Präsident:

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. R. Kussler (US)

Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Vize-Sekretär:

Frau B. Selzer (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

Herr E. Bodenstein (U. Zululand)
Prof. Dr. E. de Kadt (UN, Durban)
Prof. Dr. H.-J. Knobloch (RAU)
Prof. Dr. K. von Delft (UOFS)

Lehrervertreter:

Herr M. Brock (Rondebosch Boys' HS)
Frau M. Gabriels (Lückhoff Senior Secondary)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Meister (WITS)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. W. Köppe (US)
Dr. G. Pakendorf (UCT)
Frau C. von Maltzan (WITS)

Herausgeber DUSA:

Dr. K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 24

Jahrgang 1993

Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
J. Lieskounig	Von Männern, Mythen und dem "tob-süchtigen Walten der Geschichte": Siegfried Lenz' <i>Der Mann im Strom</i> im Literaturunterricht DaF	5
R. Ehnert	Deutschabteilungen stellen sich vor (VI): Universität Bielefeld	14
K. von Delft	Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht (V): Conrad Ferdinand Meyer <i>Bettlerballade</i>	20
H. Struckmann	AUSZÜGE AUS EINEM BERICHT: An investigation into the position of French and German in the Republic of South Africa	26
G. Hesse	Deutsch - Grundlage künftiger Berufs- erfolge	38
R. Rode	Das Matriculation-Examen Deutsch als Fremdsprache (Paper 1) (II)	47
A. Flegg	Wort- und Sprachspiele im Fremd- sprachenunterricht	67
K. Chubb	Einige empfehlenswerte Jugendbücher	80
REZENSIONEN:		
P. Sutter	Silvia Skorge: <i>Eine kurze deutsche Grammatik. Vom Wort zum Text.</i> Ein Grammatikmärchen	82
A. Engel	Silvia Skorge: <i>Eine kurze deutsche Grammatik. Vom Wort zum Text.</i>	84

Vorwort zu diesem Heft

Im DUSA laufen mehrere Serien teils regelmäßig, teils von Zeit zu Zeit. Es handelt sich um die Serien

1. Einige empfehlenswerte Jugendbücher
2. Deutschabteilungen stellen sich vor
3. Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht
4. Vorgeschriebene Werke und neuerdings:
5. Fragebogen Deutsch Dritte Sprache.

Die Redaktion erwartet von diesen Serien, daß sie sich in kontinuierlicher Art auf Interessantes, Aktuelles und/oder praktisch im Deutschunterricht Brauchbares beziehen.

Gern würde DUSA den Kontakt mit seinen Lesern auch durch eine weitere Serie festigen: *Leserbriefe*. Diese Briefe dürften einen Meinungs- und Gedankenaustausch zwischen Ihnen als Leser und Deutschlehrer, den Verfassern der Artikel und den Herausgebern bilden. In diesem Sinne bittet DUSA um Stellungnahme zum bisherigen Angebot und um weitere Vorschläge jeder Art.

Noch ein Versuch, den Kontakt mit und zwischen allen Lehrkräften DaF (und Deutsch als Muttersprache) herzustellen, ein Versuch, den die Redaktion gern als Serie etablieren möchte, besteht darin, daß sie durch rechtzeitige Vorankündigung auf *Tagungen, Seminare, Kurse und Konferenzen zum Thema Deutschunterricht* im ganzen südlichen Afrika aufmerksam machen möchte. Lassen Sie uns rechtzeitig die diesbezüglichen Informationen zukommen!

Nach solchen Veranstaltungen würde DUSA auch gern Berichte über deren Verlauf bringen und die Veranstaltungen dadurch einer breiteren Leserschaft zugänglich machen wollen. Ein Bericht über die SAGV-Tagung (16. Tagung der Germanisten und Deutschlehrer im südlichen Afrika, Universität Stellenbosch, 5. - 8. April 1993) folgt im nächsten Heft.

Herr Rudolf Rode, Fachberater (DaF) des Department of Education and Culture, House of Representatives, hat im Namen der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im südlichen Afrika (DPV) im Februar/März 1993 eine Erhebung: *Deutsch als Fremdsprache zur Lage des Deutschunterrichts an südafrikanischen Schulen* unter den Deutschlehrern in Südafrika durchgeführt. Über Einsichten, die aus der Erhebung gewonnen wurden, wird er im nächsten Heft berichten. Einige Lehrer fügten dem Antwortformular einen längeren Kommentar hinzu.

Auszüge aus diesen Kommentaren:

1. ... Ich glaube, daß es wahr ist, daß viele Schulleiter nur noch DaF dulden, weil die Lehrer/innen noch auf anderen Gebieten mehr für die Schule tun und sie sich nicht leisten können, diese Lehrer/innen einfach gehen zu lassen.
Dazu möchte ich auch sagen, daß viele Schulleiter ganz positiv sind und daß es auch darauf ankommt, wie der DaF-Lehrer ist. Wenn man sich Mühe macht, das Fach gut anzubieten und dann auch damit Erfolg hat, gibt es (meist) keine Probleme.
Die Eltern, und vor allem auch die Berufsberater, haben meines Erachtens die größte Schuld an der Lage des Faches. Viele Schüler werden beraten, das Fach nicht zu nehmen, denn "was kann man mit Deutsch machen?" Eltern glauben manchmal, daß es keinen besseren Beruf als z.B. "B(Comm)" gibt, denn damit könnten ihre Kinder "Geld verdienen." Das Bild ist also ganz schief, und das wegen "Beroepsgerigte Onderwys." ...
2. ... Seit 1988 sagen Schüler aus der Grundschule, daß die Lehrer dort negativ über Deutsch als Fach waren. Manchmal beeinflussten sie die Schüler direkt, nicht das Fach zu erwägen. ...
Die Eltern der meisten Schüler glauben, Zulu, Xhosa oder Sotho wäre in Südafrika als dritte Sprache besser. In dieser Umgebung, wo die Eltern hauptsächlich Geschäftsmänner sind, oder sich mit der Industrie beschäftigen, wird Deutsch kaum als wichtig betrachtet. Die Schüler werden ermutigt, Fächer wie Buchhaltung oder Ökonomie zu erwägen. Sie glauben, die Berufsmöglichkeiten, wo Deutsch wichtig ist, sind zu wenig. ...

3. ... Die Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Fach nehmen, finden Deutsch ... prima! ... Die Einstellung der Eltern zu Deutsch ist leider nicht so gut. Sie ... sind (meist) der Meinung, daß Deutsch nutzlos ist. Sie glauben, man muß Fächer wie Mathe, Physik/Chemie, Bio, Buchführung usw. nehmen. ...
4. ... Es (scheint), daß die Zukunft für Deutsch als Fremdsprache nicht gut aussieht in meiner Schule. Die Anzahl Schüler, die Deutsch als Fach nach Std 7 wählen, wird jedes Jahr kleiner. Auch finde ich, daß Schüler lieber ein Fach wie Tippen in Std 6 wählen, denn sie meinen, es wird ihnen beim Computer helfen. Ich bin verzweifelt und weiß nicht, welche Gründe ich den Schülern geben kann, um sie zu überzeugen, mit Deutsch weiterzumachen. ...
5. Als Deutschlehrer und Mitglied der Schulleitung bin ich in der Lage, die Fächerwahl der Standard 6-Schüler einigermaßen zu manipulieren, sonst wäre das Fach auch bei uns schon längst ausgelaufen.
Die Wurzel des Problems liegt meiner Ansicht nach an der Fachberatung in den Primarschulen. Es wird nämlich fast allen Standard 5-Schülern empfohlen, in Std 6 die sog. Brot und Butter Fächer zu nehmen. Begabte Schüler wählen Fächer, mit denen sie sowieso an Universitäten einen Anfang machen können. Die gleichbleibende Frage heißt stets: Was nützt DaF?
Eine mögliche Lösung: eine Werbungsaktion unter den Primarschülern; eine Aktion, die von Universitäten unternommen werden sollte und zwar nicht unter der Fahne der deutschen, sondern aller Fakultäten, die die meisten akademischen Berufe vertreten. ...
6. ... im Falle der Elternschaft ist die Einstellung gegenüber dem Fach DaF bei uns ziemlich negativ, wegen der schwachen finanziellen Lage im Land. DaF muß bei uns mit Buchführung konkurrieren, und die meisten Eltern glauben (zu Unrecht natürlich), daß ihre Kinder mit Buchführung besser in der Lage sein werden, später einen Job zu finden. Die Schüler in Std 6 wählen z.B. am Anfang des Jahres DaF, dann rufen die Eltern den Schulleiter am nächsten Tag an und schimpfen, weil ihre Kinder Deutsch lernen müssen. ...

Vielleicht haben wir als Deutschlehrer auch versagt! Wir haben unser Fach vielleicht nicht gut genug verkauft. Oder unser Unterricht ist zu langweilig, weil wir nicht begeistert genug sind. ...

Aus diesen Auszügen geht u.a. hervor, daß es (Deutsch-)Lehrern, Schulleitung und Eltern oft an Einsicht mangelt, warum das Erlernen einer modernen "Weltsprache" wie Chinesisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Portugiesisch oder Spanisch für Südafrikas Beziehungen zur Welt und für die persönlichen beruflichen Absichten direkt und indirekt von großem Nutzen sein kann. In diesem Heft bringen wir dazu *Auszüge aus einem Bericht (Struckmann, S. 26 - 37)*. Die Auszüge zeigen und der Bericht legt überzeugend dar, wie und warum Deutsch und/oder Französisch, die zwei "Weltsprachen" (außer Englisch), die tatsächlich an unseren Schulen unterrichtet werden, durchaus mit "Tippen", "Buchführung" und anderen "nützlicheren" Fächern mithalten können. Elkmar Struckmann und seine Mitarbeiter haben dem Deutschunterricht im südlichen Afrika mit diesem Bericht einen großen Dienst erwiesen, indem sie dem Lehrer und der Schulbehörde eine "Waffe" an die Hand gegeben haben, mit der *die grassierende Misere im Fremdsprachenunterricht* (siehe obige Auszüge 1-6) tatkräftig zu bekämpfen ist.

Der Bericht ist gratis erhältlich, bitte bestellen Sie ihn. Wenden Sie sich an

Superintendent of Education, Mr H.E. Struckmann, Natal
Education Department, Private Bag 9044, Pietermaritzburg 3200.

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

VON MÄNNERN, MYTHEN UND DEM "TOBSÜCHTIGEN
WALTEN DER GESCHICHTE": SIEGFRIED LENZ' *DER MANN
IM STROM*
IM LITERATURUNTERRICHT DaF

Jürgen LIESKOUNIG
University of Natal

1.

Der 1957 publizierte Roman *Der Mann im Strom* von Siegfried Lenz¹ gehört zu seinen frühen Werken und kann schwerlich als ein besonders bedeutender oder geglückter Text bezeichnet werden (vgl. etwa Reich-Ranicki 1963: 179f.). Dennoch befindet sich der Roman auf der Liste der vorgeschriebenen Werke für den Literaturunterricht in Standard 10 (Matrik)Klassen in Natal.² Die Thematik des Romans, das Altwerden im Berufsleben innerhalb einer von rücksichtslosem Rentabilitätsdenken bestimmten modernen Leistungsgesellschaft wie die der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren, spielt, wenigstens auf den ersten Blick, eine dominierende Rolle. So hat man auch dementsprechend in der Sekundärliteratur die soziale bzw. sozialkritische Dimension des Textes hervorgehoben (Baßmann 1978: 32, Murdoch u. Read 1978: 32, Wagener 1979: 27), wird doch der Held, Hinrichs, "auf Grund seines vorgeschrittenen Alters zu einem Opfer der unmenschlichen Bedingungen des modernen Arbeitsmarktes" (Lachinger 1970: 460). Eine genauere Analyse ergibt jedoch ein wesentlich komplexeres, widersprüchliches und insgesamt ausgesprochen problematisches Bild. Neben dem plakativ deutlichen, aber nur vordergründigen Hauptthema geht es jedoch auf einer weiteren Ebene um eine vorurteils- und ressentimentgeladene Auseinandersetzung mit einem bestimmten Typus der Jugend im Westdeutschland der fünfziger Jahre (vgl. Wagener 1979: 29f.). Doch hinter dieser 'zweiten' Bedeutungsdimension wird eine zusätzliche Ebene und damit die 'eigentliche', wenn auch weitgehend verdeckte Thematik des Romans sichtbar. Es ist dies zum einen die Darstellung von Geschichte bzw. Zeitgeschichte als enigmatisch-zeitloses und schicksalhaftes Naturereignis - Geschichte als Mythos also, jenseits aller Kausalität und der damit verbundenen Frage nach Ursache und Wirkung (vgl. hierzu auch Elm 1977: 222f.). Zum anderen verrät Lenz' Text jenes in der deutschen Geistes- und Kulturgeschichte so traditions- und folgenreiche 'Unbehagen an der Zivilisation', d.h. die Rebellion des deutschen

Bildungsbürgertums gegen die Moderne überhaupt, gegen Massengesellschaft, technisch-ökonomisch geprägtes Zweckdenken, Konsum-Hedonismus, die u.a. angeblich für die 'seinsferne Unbehaustheit' des zeitgenössischen Individuums mit all ihren Konsequenzen verantwortlich zu machen sind.

Eine angemessene interpretatorische Behandlung von *Der Mann im Strom* im Literaturunterricht DaF muß sich natürlich zuerst mit der Erhellung bzw. Vermittlung dieser Verstehensvoraussetzungen beschäftigen, um das vom Lehrplan geforderte (tiefere) Verständnis des Textes zu gewährleisten. Läßt sich dies aber im heutigen südafrikanischen Kontext und angesichts der realen Lage an den Schulen (sowohl die Lerner als auch die Lehrenden betreffend) überhaupt realisieren? Geht man vom - wie immer weitgespannten und idealen - Lehr- und Lernziel der Erlangung einer fremdkulturellen 'literacy' als dem gemeinsamen Nenner jeder ernstgemeinten DaF-Unterrichtsarbeit aus, so dürfen die vorhin angedeuteten Bedeutungs- und Verweisungsebenen selbstverständlich nicht ausgeklammert werden, will man die Bedeutungskomplexität des Textes nicht massiv reduzieren oder gar unterschlagen. Das Resultat wäre Verunklärung, Verfälschung, also die Produktion von Ignoranz statt Wissen, Einsicht, Verständnis etc. Die folgenden Ausführungen wollen, vom Text ausgehend, die tiefer liegende Problematik und die damit verbundenen Schwierigkeiten bei Rezeption und Interpretation des Romans wenigstens in Ansätzen aufzeigen und reflektieren.

2.

Die Gestaltung der zeitgenössischen gesellschaftlichen Wirklichkeit in *Der Mann im Strom* erweist sich vor allem dann als aufschlußreich, wenn man von den Textstellen absieht, die explizit das vordergründig im Mittelpunkt stehende soziale Thema des Romans behandeln (vgl. 10f., 54f., 130, 153ff.). Demgemäß läßt sich bald feststellen, daß der Erzähler der 'Jetztzeit' des Romans, das sind hier die fünfziger Jahre, generell mit emotions- und vorurteilsbefangener Ablehnung und tiefen Ressentiments gegenübersteht. Er charakterisiert die Gegenwart des Romangeschehens mit eindeutig negativem Unterton als eine Zeit, in der "organisierte Munterkeit und bezahlter Frohsinn" (23) und vor allem kalkulierte Berechnung herrschen (vgl. z.B. 14f. u.a.m.). Ferner ist diese Epoche geprägt vom materialistischen Denken der "Zeitgenossen", denen es nur

um möglichst rasche Erfüllung ihrer (Konsum)Wünsche geht (vgl. 47). Dementsprechend bezeichnet der Erzähler dieses 'neue', moderne Leben in der neuen Bundesrepublik mit abwertender und verachtender Geste als "Mindestleben" ohne jede Originalität und (echte, wahre) Qualität (47).

In welche Richtung diese Art von Zeitkritik weist, verdeutlicht eine Textstelle, die den Stapellauf eines Schiffes beschreibt:

"... es war ein Hobbersauger, ein sehr moderner Schlickräumer, dazu bestimmt, die fernen, geheimnisvollen Dschungel Flüsse Asiens schiffbar zu machen, ihnen die Sandbänke zu nehmen, das Abenteuer, den magischen Hinterhalt." (113)

Mit geradezu exemplarischer Deutlichkeit manifestiert sich hier eine für den Text insgesamt bestimmende Tendenz mit - wie immer trivialen, kolportagehaften - archaisch-mythisierenden, regressiven Zügen. In der suggestiven und eindeutig negativ wertenden Gegenüberstellung von 'modern' und 'geheimnisvoll' bzw. 'magisch' wird nun auch der eigentliche Gegner dieser 'aggressiven Nostalgie' benannt und sichtbar - es ist die moderne, zweck- und nutzenbestimmte, nüchtern-rationalistische, im Zeichen des allem Anschein nach unaufhaltsamen technischen Fortschritts stehende Industriegesellschaft. Geprägt wird diese Auflehnung, dieser feindselige Widerstand vor allem vom Prinzip der 'Ungleichzeitigkeit', d.h. dem Vorhandensein "der unüberwundenen Reste älteren ökonomischen Seins und Bewußtseins", die in Deutschland, dem "klassischen Land der Ungleichzeitigkeit", von jeher eine wesentliche Rolle spielten (vgl. Bloch 1985: 113f.). Diese Kategorie der (sozialen, historischen, ökonomischen, kulturellen) Ungleichzeitigkeit scheint mir für eine interpretatorische Erhellung der mehr oder weniger verdeckten 'Tiefenschichten' des Lenzschen Textes besonders geeignet und aufschlußreich. Dadurch läßt sich m.E. die eigentliche Thematik bzw. Problematik des Romans erst angemessen herausarbeiten - die moderne Industrie- und Massengesellschaft, auf die der Text mit (eindeutig nach rückwärts weisendem) Unbehagen und voller Ressentiments reagiert. Damit ordnet sich Lenz' Roman in eine historisch bekanntlich weit zurückreichende und für die deutsche Kultur bzw. Zivilisations- und Geistesgeschichte besonders relevante und folgenreiche Tradition und Wirkungsgeschichte ein, deren Kenntnis bzw. Verständnis

für eine angemessene und den oben skizzierten Zielvorstellungen einer fremdkulturellen 'literacy' entsprechenden Interpretationsarbeit mit diesem Text jedoch als unabdingbare Voraussetzung bezeichnet werden muß. Bedenkt man die (weitgehend subjektiven, selbstgeschaffenen) Zwänge, Bedingungen und Beschränkungen in der Unterrichtspraxis in diesem Lande, so muß die Realisierbarkeit eines solchen Ansatzes wohl ernsthaft in Zweifel gestellt werden.

Konkrete Beispiele für die vorurteilsgeprägte Negation und Verurteilung der Jetztzeit finden sich im Roman zunächst im Zusammenhang mit der Schilderung der Vertreter der jungen Generation. Von der insgesamt extrem negativ dargestellten Gestalt des jugendlichen Gegenspielers Hinrichs', Manfred, der ja auch gegen die menschliche und berufliche Autorität und die gesamte Wertewelt des fünfzigjährigen Helden rebelliert, einmal abgesehen, richtet sich das unverhohlene Mißfallen des Erzählers auf einige wenige z.T. äußerliche Aspekte der 'Halbstarke Generation', die Manfred exemplarisch verkörpert. Aus der heutigen Distanz gesehen, wirken diese Vorurteile und Ressentiments eher lächerlich und befremdend - sie betreffen den Umstand, daß Mädchen Hosen tragen (32) und daß die jungen Männer bloß herumstehen und rauchen, moderne Musik hören und an Automaten spielen (57). Was den moralstrengen Erzähler dabei am meisten stört, kommt im Text aber nur indirekt und als Tendenz zur Sprache: Es ist die soziale Bindungslosigkeit und antiautoritäre, d.h. hier vor allem 'vaterlose', rebellische Unabhängigkeit dieser jungen Menschen, ihr schrankenloser, alle tradierten Werte negierende Materialismus und Hedonismus, der selbst das (protestantische) Arbeitsethos als der uneingeschränkt dominierenden Wertekategorie dieses Romans verachtet und grundsätzlich in Frage stellt.

Gewissermaßen im Gegenzug zum Bild dieser als heil- und haltlos dargestellten Jugend konstruiert der Roman wenigstens in Umrissen das positive Bild einer 'geschlossenen', statischen Gesellschaft, die ganz im Zeichen von - anachronistisch-regressiver - Männlichkeit steht, geprägt von klischeehaften und ideologisch determinierten Männermythen. Diese Art von männlicher Wunschproduktion läßt sich bei Siegfried Lenz nicht alleine auf den beträchtlichen Einfluß seines literarischen Vorbilds Hemingway zurückführen (vgl. hierzu etwa Lachinger 1970: 458f. u. Leonhardt 1963: 217). Lenz' Text verweist auf unaufgearbeitete,

ungleichzeitige historische, kulturelle und ideologiegeschichtliche Mythenbestände und Denkmuster, die eben auch als eine Reaktion des Autors auf die bundesrepublikanische Wiederaufbau- und Wirtschaftswunderzeit der fünfziger Jahre zu lesen und zu interpretieren sind. Was und von welcher Art ein richtiger Mann und 'tough guy' ist bzw. nicht ist, legt der Erzähler autoritativ fest: "Hinrichs ging nah an ihn heran, zu nah, als daß einem Mann dabei wohl sein könnte ..." heißt es an einer Stelle (26). Und als es einmal um den aufrechten (Männer)Gang geht, liest sich das so: "Er ging nicht frei und wie ein Mann auf namenlose Land ..." (115). Unfreiwillig komisch in ihrem sentimental-kitschigen Pathos mutet die folgende Passage an, die völlig verbrauchte, dunkel-archaisierende und irrationalistische Männermythen und -sehnsüchte noch einmal zu beschwören sucht:

"Ein Mann braucht einen Mann, wenn er arbeitet. Und manchmal suchst du solch einen Mann jahrelang und kannst ihn nicht finden. Und dann kommt einer, ihr gebt euch die Hand, und du weißt, auf den hast du gewartet." (85)

Wäre hier innerhalb eines Literaturunterrichts DaF, der ja u.a. (wenigstens im Idealfalle) auf Erkenntnis und Erhellung von mythen- und ideologiegeschichtlichen, soziokulturellen Zusammenhängen und (oft verdeckten) Interdependenzen ausgerichtet sein sollte, nicht auch auf die Wirkungsgeschichte von 'Männerphantasien' als Teil des offiziellen literarischen Diskurses einzugehen? Welche Voraussetzungen müßten in dieser Richtung für Lehrer und Lerner erst geschaffen werden?

Was ein Mann nun eigentlich zum (Über)Leben braucht, wird mit aller wünschenswerten Deutlichkeit im Text ausgesprochen:

"Wenn zu Hause alles in Ordnung ist, dann kannst du allerhand einstecken und vertragen, dann wirft dich so leicht nichts um. Aber so einen warmen Bau muß man haben, so eine Fuchshöhle, wo man sich in der Dunkelheit erholen kann und wo man sich auch im Dunkeln versteht. Das gibt einem verdammt viel Ausdauer." (94)

Was für eine Weltsicht drückt sich hier aus, welche Werte werden hier bestätigt, in welche Richtung tendiert diese Art von Familienideologie?

Der einsame Held muß in der feindlichen, bedrohlichen Umwelt - und die erstreckt sich auf alles, was außerhalb der eigenen 'Höhle' liegt - vor allem Schläge und Erniedrigungen einstecken, er kämpft offensichtlich einen hoffnungslosen Kampf, ohne ans Aufgeben zu denken. Der Bereich der (engeren) Familie stellt dem Text zufolge einen archaisch-primitivistischen Schutz- und Fluchtraum bereit, der das Überleben erst möglich macht. Vorausgesetzt wird hier, daß die Welt notwendigerweise eine feindliche, brutale und unmenschliche ist, gegen die der Mann als Einzelheld einen im ganzen aussichtslosen, aber heroisch-absurden Kampf führt. Das Bild der sozialen Welt, das der Roman entwirft, ist ein atavistisches, reduziertes - es entspricht keiner realen, historischen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der Text simplifiziert und reduziert die komplexe moderne Industriegesellschaft mit all ihrer latenten Inhumanität, ihrem oft verdeckten, vielfältig vermittelten Macht- und Leistungsdruck und ihren komplexen Widersprüchen auf eine Art von prähistorischem Dschungel. Als 'Gegenmodell' produziert er eine extrem verkürzte, primitivistische, vormoderne - wenn nicht vorgeschichtliche - Welt, die letztlich unbegreiflich und undurchschaubar bleibt.

3.

Vielleicht am schärfsten tritt die Problematik der durch mehrfache Ungleichzeitigkeiten charakterisierten Verwerfung und ahistorischen 'Neutralisierung' der historischen Jetztzeit in der Gestaltung der unmittelbaren geschichtlichen Vergangenheit zutage (vgl. hierzu auch Elm 1977: 223). Obwohl die Spuren der Zerstörungen des Krieges im Text relativ häufig behandelt werden (vgl. 17, 30, 44f., 111, 136 u.a.m.), findet sich nicht einmal ansatzweise der Versuch, Fragen wie etwa die nach historischer Ursache und Wirkung zu stellen. Der Zweite Weltkrieg, im Text durch seine immer noch sichtbaren Folgen stets präsent, erscheint nachdrücklich als etwas Rätselhaftes, Unerklärliches und implizit Schicksalhaftes. Damit erledigt sich freilich jede erhellende 'Aufarbeitung' und Analyse der jüngsten, barbarischen Zeitgeschichte als Teil historischer Aufklärung wie von selbst. Bedenkt man den zeitgenössischen Kontext des Erscheinungsjahres von *Der Mann im Strom* (1957), so stellt sich aber die dringende Frage, ob der Roman nicht vorsätzlich eine Rezeptionshaltung ermutigt und fördert, die jede Arbeit an der 'Bewältigung' der Zusammenhänge, jede Frage nach den Ursachen als unnötig und überflüssig ausklammert. Und inwieweit läßt sich auch

dieser Aspekt im gegebenen Rahmen des Literaturunterrichts DaF hierzu-lande so vermitteln, daß dabei Erkenntnisgewinn, 'Aufklärung', tieferes historisches Verständnis ermöglicht wird? Auf den konkreten Text bezogen, stellt sich u.a. die Frage, welche Rezeptionshaltung etwa bei den heutigen Lesern durch eine Passage wie der folgenden eigentlich begünstigt wird - es geht um die Verschrottung eines U-Boot-Wracks:

"Es (d.i. ein U-Boot, JL) sah aus, als ob sie auf einem großen, erlegten Tier knieten, das sie nun ausweideten, dessen kostbare Organe sie unbeschädigt hervorholen wollten (...) ein ergiebiger Leichnam, ein gewinnbringender Toter." (73)

Ein Kriegsgerät des Industriezeitalters wird ins Symbolisch-Metaphorische, Animalische transformiert und damit 'umfunktioniert'. Das Ressentiment gegen das 'pietätlose' Profitieren, das schamlose 'Kriegsgewinnlertum' verrät einen regressiven, mythisch-romantisch verbrämten und zugleich moralistisch gefärbten Antikapitalismus. Geschichte ist vollends zum zeitenthobenen, 'versteinerten' Mythos geworden - die Tendenz deutet in die Richtung vormoderner, ja vorzivilisatorischer Daseinsstufen (vgl. bes. auch 61 u. 122).

Der Erzähler setzt den Ablauf geschichtlicher Zeit mit (unerklärlichen, schicksalshaften) Naturvorgängen gleich. So spricht er an einer Stelle bezeichnenderweise von den "gleichmütigen Winden der Geschichte", die über alle, Täter wie Opfer, besänftigend und 'ausgleichend' hinwegwehen (111). Als ein Angebot zur individuellen und kollektiven Rechtfertigung muß diese Botschaft für die Leser der fünfziger Jahre recht verführerisch geklungen haben, hier hätte eine für die Gesamtinterpretation wohl unerläßliche Analyse der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte dieses Textes anzusetzen. Den zerbombten U-Boot-Bunker im Hafen schildert der Erzähler als einen "geborstenen Traum" (135), einem "moderne(n) Steinzeitgrab" gleichzusetzen, "das vom tobsüchtigen Walten der Geschichte zeugte" (136). Die Fragen nach Verantwortung und Schuld, Ursache und Wirkung, nach historischer Kausalität werden beantwortet mit dem alles 'erklärenden' Hinweis auf das sinn- und vernunftlose, schicksalhaft-unabänderliche und unaufhaltsame Wüten einer mythisierten Geschichte. Dazu paßt es, daß derselbe Bunker etwas später im Text einer ägyptischen Pyramide gleichgesetzt wird, schließlich

"zeugten (beide) von alter Macht" (146), sodaß die Betrachter, hier Teilnehmer einer Hafensrundfahrt nur noch mit "Beklemmung und Schweigen" reagieren können (147). Dieses - folgenlose, affirmative und (geschichts)'blinde' - Schweigen als eine Antwort, bzw. Apologie auf den Horror der jüngsten Vergangenheit scheint mir in Lenz' problematischem und fragwürdigem Roman auch und gerade in Hinblick auf den Literaturunterricht in Südafrika als der problematischste Aspekt.

ANMERKUNGEN

- 1 Siegfried Lenz: *Der Mann im Strom*. Roman. München: dtv 1963 (dtv 102); nach dieser Ausgabe wird im folgenden zitiert (Seitenangaben in Klammern)
- 2 Unmittelbarer Anlaß für diese Arbeit war eine Einladung von Fr. Home, im September 1992 vor der Matrik-Klasse der Port Natal High-School in Durban über den Lenzschen Text zu sprechen.

LITERATURANGABEN

- W. Baßmann: *Siegfried Lenz*. Bonn: Bouvier 1978.
- E. Bloch: *Erbschaft dieser Zeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985 (stw 553).
- Th. Elm: Siegfried Lenz. Zeitgeschichte als moralisches Lehrstück. In: H. Wager (Hrsg.): *Gegenwartsliteratur und Drittes Reich*. Stuttgart: Reclam 1977, 222-240.
- J. Lachinger: Siegfried Lenz. In: *Deutsche Literatur seit 1945* in Einzeldarstellungen, hg. v. D. Weber. Stuttgart: Kröner 1970, 457-483.
- R.W. Leonhardt: Siegfried Lenz. In: *Schriftsteller der Gegenwart*. 53 Portraits, hg. v. K. Nonnenmann. Olten u. Freiburg i. Br.: Walter 1963, 214-221.
- B. Murdoch u. M. Read: *Siegfried Lenz*. London: Wolff 1978 (Modern German Authors).

M. Reich-Ranicki: *Deutsche Literatur in West und Ost*. München: Piper 1963.

H. Wagener: *Siegfried Lenz*. München: Beck 1979 (Autorenbücher 2).

**DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (VD):
UNIVERSITÄT BIELEFELD**

Rolf EHNERT
Universität Bielefeld

**Studiengänge für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für
Deutsch als Fremdsprache - *Das Beispiel Bielefeld***

1.

Es gibt in Deutschland mittlerweile an die 35 Zusatz-, Ergänzungs- oder Vollstudiengänge, die es ermöglichen, sich für den Lehrberuf im Fach Deutsch als Fremdsprache ausbilden zu lassen. Sogenannte grundständige Studiengänge, die ein volles Studium mit Magisterabschluß gewährleisten, gibt es nur, in der chronologischen Reihenfolge ihrer Entstehung, in Bielefeld, München, Bayreuth, Jena und Leipzig.¹

In der Schweiz gibt es bisher (1992) keine Ausbildungsmöglichkeit. An der Universität Graz existiert ein bisher sehr erfolgreicher *Hochschullehrgang Deutsch als Fremdsprache*, der Postgraduierten eine zusätzliche Ausbildung anbietet. In Wien und Graz werden soeben Lehrkanzeln eingerichtet.

2.

An der sog. Reformuniversität Bielefeld entstand seit 1976, ministeriell genehmigt und also voll funktionsfähig seit 1980, ein Magister- und Promotionsstudiengang (mit der Möglichkeit ebenfalls der Habilitation) für die Ausbildung von Lehrern im Erwachsenenbereich, und zwar an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, an der zunächst keine einzelphilologischen Studienfächer oder Institute vorgesehen sind, sondern sprachenübergreifend das Studium der Linguistik und Literaturwissenschaft. In Arbeitsgruppen und Tutorien wird dann national-sprachlich differenziert.

Studieren können In- und Ausländer mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung, in der Regel also dem Abitur/der Matura. Seit einer leider notwendig gewordenen Einführung eines numerus clausus - notwendig geworden wegen Personalmangels und zu großer Nachfrage von Seiten der Studierenden - hat sich die Teilnehmerzahl auf etwas über 5000 eingependelt, wovon etwa ein Drittel AusländerInnen sind. Insgesamt studieren an der Universität Menschen aus über 50 Nationen; dieses interkulturelle Miteinander ist gerade für diesen Studiengang von großer Bedeutung.

Das Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache hat drei Aufgaben:

- Sprachlehrveranstaltungen für ausländische Studienbewerber anzubieten, die mit der *Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNDS)* abschließen und damit in sprachlicher Hinsicht die Studierfähigkeit nachweisen sollen.
- Den genannten Studiengang zu gewährleisten
- Einen Zusatzstudiengang für LehrerInnen deutscher und ausländischer Kinder (eine zusätzliche Qualifikation also zum Staatsexamen) durchzuführen.

Zwischen den ersten beiden Aufgaben besteht eine sehr enge Verzahnung, da die (ausländischen und deutschen) Magisterstudierenden in den PNDS-Kursen zahlreiche Praktikumsmöglichkeiten haben.

3. Der Aufbau des Studiengangs in etwas vereinfachter Darstellung

In 8 Semestern oder vier Jahren wird ein Studium absolviert, das im Hauptfach Deutsch als Fremdsprache 80 Semesterwochenstunden umfaßt (1 SWS = 1 Unterrichtsstunde pro Woche während des ganzen Semesters, also 13-14 Stunden à 45 Minuten).

Es sind zwei Haupt- oder ein Haupt- und zwei Nebenfächer zu kombinieren, was abermals 80 SWS Studium bedeutet. Eines der

Fächer muß an einer anderen Fakultät studiert werden. Z.B.

Deutsch als Fremdsprache + Jura

oder

Deutsch als Fremdsprache + Spanisch + Sozialwissenschaften

Deutsch als Fremdsprache kann Nebenfach bei beliebigen anderen Studien sein.

Was die Berufsaussichten betrifft, so hat sich gezeigt, daß eine Verbindung mit Wirtschaftswissenschaften (Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre), Jura oder einer Naturwissenschaft besonders erfolgversprechend ist, da es an Vermittlern dieser *Fachsprachen* fehlt.

Das Studium hat vor allem vier wichtige Komponenten:

- *Linguistik*: Allgemeine Sprachwissenschaft und Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache
- *Fremdsprachendidaktik*
- *Landeskunde*
- *Praxisbezüge*

Hinzu kommen Fachsprachenlinguistik und -didaktik, die Kenntnis mehrerer Fremdsprachen, eine Einführung in *Literarische Textformen im Fremdsprachenunterricht* und *Sprecherziehung*. Nur einige dieser Studienanteile seien etwas näher erläutert:²

Landeskunde, sich heute immer mehr zu "transkultureller Kommunikation" entwickelnd, gerade auch auf wirtschaftlichem Gebiet, wird nicht "gelehrt", da es niemanden gibt, der dieses "Unfach" kompetent vertreten könnte. Es gibt gelegentliche Lehrangebote zu sehr speziellen landeskundlichen Gegenständen, oder zu ihrer Theorie und Didaktik. Ansonsten werden die Studierenden an die einzelnen Fachwissenschaften verwiesen: Geschichte, Sozialwissenschaften, Jura, Psychologie, Pädagogik, Sport, Musik usw. Sie sollen sich dort in einschlägigen Lehrveranstaltungen kundig machen und anschließend, unter Anleitung, ein größeres Projekt durchführen, in dem das beispielhaft gewählte Thema inhaltlich dargestellt und didaktisch aufbereitet wird. Hier wird vielleicht am deutlichsten, daß sich der Studiengang bemüht, *exemplarisches* Lernen anzuregen, Wissen und Handwerk zu lehren, das

in den nicht voraussehbaren vielfältigen Berufssituationen befähigt, adäquat zu handeln.

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Praxisbereich. Es muß betont werden, daß mindestens zwei Drittel der Studierenden aus Praxisbedürfnissen heraus dieses Studium wählen. Sie stehen im Berufsleben, unterrichten Deutsch als Fremdsprache und empfinden ein Ungenügen an ihrer Unvorbereitetheit. Sie bringen also Erfahrungen mit, haben konkrete Fragen und kennen die Widerlichkeiten des alltäglichen Unterrichts mit ausländischen Kindern und Erwachsenen, Aussiedlern, Asylbewerbern, Frauen aus bestimmten Ländern und Gesellschaften, die in der Fremdsprache alphabetisiert werden wollen, gegen den Widerstand der Ehemänner und im Alter von vielleicht 50 Jahren. Das sind Voraussetzungen für ein sehr engagiertes Arbeiten im Studium auf Seiten der Studierenden und Lehrenden.³

Praxiserfahrung liegt also oft vor, erste Hospitationen und kleine angeleitete Unterrichtsversuche sind schon in den ersten Semestern möglich, durch eigene Lehrveranstaltungen wird auf das obligatorische Praktikum vorbereitet. Zunächst ist ein dreiwöchiges Praktikum in jedem Herbst möglich, bei dem unter Anleitung selbst erarbeitete Unterrichtsmaterialien erprobt werden, bis dann ein mindestens sechswöchiges, manchmal einjähriges *Praktikum* vorzugsweise an einer Institution im Ausland absolviert wird (Universität, Schule, Goethe-Institut usw., Voraussetzung ist, daß Deutsch als Fremdsprache dort professionell unterrichtet wird). Dieses fast immer vom Deutschen Akademischen Austauschdienst mit einem Stipendium unterstützte Praktikum besteht zu je einem Drittel aus Hospitation, Unterricht mit der jeweiligen Lehrkraft und eigenverantwortlichem Unterricht. Darüber wird eine größere Hausarbeit geschrieben; das Praktikum wird in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung durch die schriftliche Arbeit von einem Dozenten oder einer Dozentin betreut.

Eine *Fremdsprache* soll soweit beherrscht werden, daß man in ihr unterrichten kann. Für Ausländer ist das die deutsche Sprache, für Deutsche meistens Englisch, manchmal Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch. Eine *zweite Fremdsprache* soll nicht-indoeuropäischer Herkunft sein. Beabsichtigt ist, daß Erwachsene noch einmal die Erfahrung machen, was es bedeutet, eine fremde Sprache zu lernen, daß sich die zukünftigen LehrerInnen auf die Schwierigkeiten ihrer zukünftigen SchülerInnen einstellen lernen; daß Einsicht in ein

anderes, z.B. agglutinierendes oder isolierendes Sprachsystem gewonnen wird und damit auch Erkenntnisse über die Herkunft und mögliche Korrigierbarkeit von "Fehlern" gewonnen werden. Für einen Magisterabschluß ist an deutschen Universitäten das Latinum nötig. Es kann entweder durch eine ältere Sprachstufe jeweiliger Kulturkreise wie Altchinesisch oder Sanskrit oder durch eine für das Studium wichtige moderne Sprache ersetzt werden.

Die beschränkte (und doch schon recht hohe) Zahl von 80 SWS erlaubt keine eingehende Auseinandersetzung mit der Literaturwissenschaft, *der deutschen Literatur(geschichte) und ihrer Vermittlung als fremder Literatur*. Deshalb wird im Rahmen des Studienganges nur für diese Problematik sensibilisiert und ansonsten dringend darauf verwiesen, als Nebenfach Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Deutsche Literatur zu studieren.

Die Studierenden haben bei der Gestaltung ihres Studiums sehr viel Freiheit. Sie besteht vor allem darin,

- daß sie im Grundstudium 18 und im Hauptstudium 16 SWS frei füllen können. (Das gilt für das Hauptfachstudium.) Damit können sie Schwerpunkte setzen und sich entscheiden, z.B. ihre Sprachkenntnisse zu vervollkommen, mehr literaturwissenschaftliche, linguistische oder fremdsprachendidaktische Veranstaltungen zu besuchen und sich schon früh zu spezialisieren.
- daß sieben Studienschwerpunkte mit zusammen 27 SWS am Ende des Grund- oder zu Beginn des Hauptstudiums studiert werden können. Das erlaubt viel Flexibilität in der Studienorganisation, was bei über 50% "Teilzeitstudierenden" und nicht wenigen alleinerziehenden Müttern und Vätern dringend notwendig ist.
- daß, oft aus Landeskundeprojekt und Praktikumserfahrung entstehend, Examensthemen frei gewählt werden, d.h., daß mit Interesse und großer Motivation bis zur Magister- oder Doktorarbeit das Studium individuell gestaltet wird.

Es sei an dieser Stelle auch gesagt, daß dieses hohe Maß an Freiheit nicht nur Chancen birgt, sondern für viele, und nicht nur für ausländische Studienbeginner auch Verunsicherung und Orientierungslosigkeit mit sich bringt. Deshalb ist eine ständige intensive Betreuung durch die Lehrenden nötig, von Beginn der ersten Semesterwoche an, in der ein Propädeutikum, eine *Einführung in das Studium* angeboten wird, aber

auch durch die älteren Studierenden, die dadurch wiederum Praxiserfahrungen sammeln. Es ist ein intensives *Miteinanderstudieren*, ein *Studium auf Gegenseitigkeit*, in der Gruppe.

4.

Solchen Prinzipien entsprechen manche Schwerpunkte des Studienangebots, die den Möglichkeiten und Neigungen der Lehrenden entsprechen, wie beispielsweise *Tandem* oder eine intensive *Videoarbeit*, wobei Filme für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden, *Arbeitsgruppen zur Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*, zur *Lexikologie* oder zur *Pädagogischen Grammatik*. Nahezu alle Lehrenden sind in die Lehrbuchproduktion eingebunden.

Eine letzte wichtige Bemerkung betrifft die intensive Zusammenarbeit, oft Partnerschaft mit in- und vor allem ausländischen Partnern. Dadurch wird Studienplatzwechsel, Auslandsstudium (durch ERASMUS), das Praktikum, werden gemeinsame Projekte und Seminare ermöglicht. Deutsch als Fremdsprache ist ein theoriegeleitetes, praxisorientiertes und internationales Studienfach.

ANMERKUNGEN

- 1 An der Universität Heidelberg wird seit 1972 der älteste Studiengang angeboten, aber leider können dort nur Ausländer studieren. In Bochum, Hamburg, Kassel sind sehr effektive Studien des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen anderer Studiengänge oder von Teilstudiengängen möglich.
2. Eine Broschüre "*Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Entwicklungen und Strukturen*" gibt ausführliche Auskunft. Sie ist kostenlos zu beziehen vom "Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache, Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, D-4800 Bielefeld 1".
3. Der Studiengang selbst ist aus ganz ähnlichen Bedürfnissen entstanden. Als ausgebildeter Deutsch- und Französischlehrer arbeitete ich zwei Jahre als *assistant* an französischen Gymnasien und neun Jahre als Lektor an der finnischen Universität von Oulu, ohne dafür vorbereitet zu sein. Bei meiner Rückkehr nach Deutschland erkannte ich die Notwendigkeit einer professionellen Ausbildung und beantragte 1976 die Einrichtung des Studienganges.

LITERATURDIDAKTISCHE MATERIALIEN FÜR DEN DaF-UNTERRICHT (V)

Conrad Ferdinand Meyer "Bettlerballade"

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

* Hier die fünfte in einer Serie von Gedichtbesprechungen. Bisher sind die folgenden Gedichte besprochen worden:

1. "Archibald Douglas" von Theodor Fontane in DUSA 1/91, 36-44,
2. "Mondnacht" von Joseph von Eichendorff in DUSA 2/91, 50-56,
3. "Der Gott der Stadt" von Georg Heym in DUSA 1/92, 51-58,
4. "Der römische Brunnen" von Conrad Ferdinand Meyer in DUSA 2/92, 22-26.

1. Über C.F. Meyer

C.F. Meyer (1825-1898) ist ein schweizer Dichter. Er ist vor allem bekannt durch seine historischen Novellen und Balladen. Er bevorzugt gerne Stoffe aus den großen historischen Umbruchszeiten: frühes Mittelalter, Renaissance, Reformation, Barock. Die "Bettlerballade" behandelt einen historisch überlieferten Stoff aus dem ganz frühen Mittelalter (8. Jahrhundert), als Norditalien noch von den germanischen Langobarden regiert wurde.

2. Didaktische Vorüberlegungen und Entscheidungen

- Die "Bettlerballade" ist eine typische Ballade des 19. Jahrhunderts:
 - der Stoff ist historisch (8. Jht.)
 - das Thema ist heroisch: Bertarit ist ein vorbildlich großmütiger und edler Mensch; obwohl er selbst ein Prinz ist, verachtet er die Bettler nicht. Diese Menschenfreundlichkeit wird dann auch belohnt und am Ende siegt die gerechte Sache.
- Die Geschichte als solche ist nicht schwer zu verstehen, das inhaltliche Geschehen ("kennis van die inhoud") ist leicht zu bearbeiten und zu paraphrasieren: Der rechtmäßige Prinz (Bertarit) wird von

seinem Onkel gestürzt, aber mit Hilfe der Bettler kann Bertarit entkommen und später als rechtmäßiger Thronfolger den Onkel seinerseits stürzen und den Thron zurückgewinnen. Am Ende siegt die gerechte Sache. Bertarit bedankt sich, wie es sich für einen großmütigen Herrscher gehört, auf angemessene Weise bei den Bettlern.

Ein "tieferes Verständnis" ist hier nicht zu suchen. Die Balladenhandlung spricht für sich, eine tiefschürfende hermeneutische Interpretation erübrigt sich.

- Allerdings ist die Ballade im typischen Balladenstil des 19. Jahrhunderts geschrieben und deshalb ist sie für DaF-Schüler sprachlich nicht leicht: altertümliche Ausdrucksweise, Archaismen und heute nicht mehr übliche Wendungen. Es ist zu erwarten, daß die rein sprachliche Erarbeitung des Textverständnisses nicht ganz einfach sein wird. Eine Lesehilfe ist nötig: siehe Absatz 3, Wort- und Sacherläuterungen.

3. Wort- und Sacherläuterungen

bewirtet - bewirten = onthaal

Veronas Bettlerschaft - al die bedelaars van Verona. - Verona ist eine Stadt in Norditalien.

mit edlem Traubensaft - Wein

Gebeten ist jeder - elkeen is genooi

der sich mit Lumpen deckt - wat homself in vodde klee

heischend - opeisend

der Etsch - Genitiv von "die Etsch", Fluß in Norditalien. Verona liegt beiderseits dieses Flusses.

die Rechte reckt - die regterhand uitsteek

Durch Riß und Löcher - deur skeure en gate (in hulle klere)

gucken - loer

Nicht nach Geburt - Lies: "Sie sitzen nicht nach Geburt und Würden, sondern grell gemischt" - hulle sit nie volgens geboorte of rang nie maar heeltemaal (grell = kras) deurmekaar.

aufgetischt - aeftischen = voorsit, bedien

Der tastet - daardie een voel-voel na die beker. - Die Strophe 3 schildert das Aussehen (voorkoms) verschiedener Bettler, die zu Gast geladen sind.

Ein reizend stumpfes Näschen - 'n oulike stomp neusie

geckt - gecken = skertsend die gek speel

unter struppigem (=struppigem) Schopf - onder 'n deurmekaar bos hare

prahlt - prahlen = spog

ein Charakterkopf - 'n bedelaar met baie karaktervolle gelaatstrekke

Die Herzen sind gesättigt - nach dem selten guten Essen fühlen die Bettlergäste sich wohl ("Herzen gesättigt").

Beginne...! - Imperativ von "beginnen". - Laet die musiek nou speel!

(das) Hackbrett - ein Saiteninstrument, das mit Schlegeln (= klein trommelstokke) geschlagen wird.

schier - byna

durch das Getön - deur die rumoer

bekrön' (=bekröne) ich mir das Haupt - kroon ek self my hoof

Des Reiches ehre Krone - die yster kroon van die ryk. - Gemeint ist die Krone aus Metall; im Gegensatz zu der neuen Krone aus Rosen.

Er ließ mir Tag und Sonne - er ließ mich am Leben. Ich kann mich an Tag und Sonne noch freuen!

Mein übrig Gut - my orige besittings

Grumell - Name des Bettlers. Der Sprecher ist der junge Prinz Bertarit.

Man beachte den sprunghaften Dialog, der für die Kunstballade typisch ist.

Der Schreckensbleiche - Grumello wat van skrik doodsbleek is.

Ich lauscht' (=lauschte) von ungefähr - ek het toevallig (von ungefähr) afgeluister.

Gebettet an der Hofburg - terwyl ek teen die muur van die kasteel gelê het.

schickt Mörder aus - is besig om moordenaars uit te stuur.

Erzschritt - ystertree, d.w.s. die tree van gewapende krygers

umdröhnt - dreun rondom die huis (waarin die bedelaarsfees gehou word)

"Drück in die Stirn..." - der Sprecher, der das sagt, ist Grumello.

Er schattet tief - der Hut verbirgt dein Gesicht in tiefem Schatten.

Geschwind - gou

Stecken, der - my bedelaarstok

Entspring(e) - Imperativ: maak dat jy wegkom!

Ein Bettler schleicht - es ist Bertarit, der sich als Grumello verkleidet hat.

"Laß ihn..." - Ein anderer Mörder spricht hier.
 edler (=edleres) Blut - "edler" ist Komparativ von "edel". Gemeint ist:
 adliges Blut: Bertarit ist Prinz!
 Sie spähen - hulle kyk skerp.
 darob - intussen, met verloop van tyd
 gepanzert - geklee in 'n wapenrusting
 Verona nahm er stürmend - hy het Verona met militêre mag ingeneem.
 der König - der jetzt zum König gekrönte Bertarit.

4. Fragen zum Textverständnis

1. Wo spielt sich das Geschehen der Ballade ab? Zitieren Sie zwei Stellen.
2. Was heißt im Gesamtzusammenhang der Ballade: "nicht nach Geburt und Würden, sie sitzen grell gemischt"?
3. Warum hat Bertarit die Bettler zum Festmahl eingeladen?
 ODER:
4. In Bezug auf Bertarits Verhalten (optrede) den Bettlern gegenüber: Können Sie ganz kurz beschreiben, was für ein Mensch Bertarit ist?
5. Erläutern Sie den Titel der Ballade! Warum gerade "Bettlerballade?"

5. Lösungsvorschläge zu den Verständnisfragen

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

Unterricht erwarten kann. Jeder Lehrer wird situationsbedingt schon wissen, was er hiervon verwenden kann und was nicht.

Zu Frage 1:

Die Handlung spielt in Verona, der Stadt an der Etsch: "Veronas Bettlerschaft"; "Verona nahm er stürmend ...".

Zu Frage 2:

Bertarit, obwohl ein Prinz, legt offenbar keinen großen Wert auf die damals sehr wichtige soziale Unterscheidung nach Geburt, Rang, Stand und Würden. Als Prinz scheut er sich nicht, mit Bettlern zu verkehren. Und wenn er die Bettler bei sich zu Gast hat, dann ist er selbst einer von ihnen, er beansprucht nicht, an der Haupttafel zu sitzen, es gibt überhaupt keine derartige Tischordnung, sie sitzen "grell gemischt". Ihm sind die Menschen als Menschen wichtig - ihr sozialer Status ist ihm gleichgültig. Gerade diese Einstellung ist es, die in der Ballade als rühmendes Beispiel hervorgehoben wird: die Bettler selbst sind es, die dem Prinzen zur Rettung und späteren Eroberung des Reiches verhelfen.

Zu Frage 3:

Bertarit scheint ein lebensfröhlicher, unbekümmerter Mensch zu sein. Daß der Onkel ihm die Krone geraubt hat, bedrückt ihn zunächst gar nicht: er ist am Leben und kann sich des Lebens auch ohne die Königskrone freuen (Rosenkrone). Zum Zeichen dieser Lebensfreude lädt er die Bettler ein. Wenn er ein Ausgestoßener ist, dann will er sich mit den Ausgestoßenen des Lebens freuen; "So will ich mit den Armen als Armer fröhlich sein." Es geht ihm nicht um Stand und Würden - es geht ihm um das fröhliche Menschsein.

Zu Frage 4:

Siehe die Lösungsvorschläge zu den Fragen 2 und 3.

Zu Frage 5:

Schon der Titel ist polemisch: Bettler sind normalerweise nicht Gegenstand heroischer Balladen. Meyer zeigt, daß diese alte Sicht falsch ist. Menschlich gesprochen braucht es keinen Unterschied zwischen Prinzen und Bettlern zu geben. Bertarit steht auf der gleichen Stufe wie die Bettler und die Bettler stehen auf der gleichen Stufe wie er. Als Armer ist er mit den Armen fröhlich und feiert mit ihnen Feste - aber als

er König geworden ist, betrachtet er die Bettler, menschlich gesprochen, immer noch als seinesgleichen. Er lädt sie nun an seine königliche Tafel ein. Im sozialen Rang steht er, als König, haushoch über ihnen - aber menschlich ist er nach wie vor ihresgleichen, und sie sind seinesgleichen. Diese Haltung strahlt auch der Titel "Bettlerballade" aus: Bettler können ebenso zum Balladenstoff werden wie Könige, Prinzen und andere Angehörige der höheren Stände.

AUSZÜGE AUS EINEM BERICHT*

(* Vgl. *Vorwort zu diesem Heft*, 1-4. Wenn Sie diese Auszüge gebrauchen möchten, können Sie sie fotokopieren und auf ihr ursprüngliches Format (DIN A4) vergrößern. Sonst können Sie den ganzen Bericht kostenlos bestellen. Wenden Sie sich an: Superintendent of Education, Mr. H.E. Struckmann, Natal Education Department, Private Bag 9044, Pietermaritzburg 3200.)

An Investigation into the Position of French and German in the Republic of South Africa



DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE, HOUSE OF ASSEMBLY
1992

CONTENTS

	<i>Page</i>
<i>Foreword</i>	i
1. Introduction and statement of problem	1
1.1 Introduction	1
1.2 The problem	2
1.3 The research committee	3
1.4 The research plan	4
1.4.1 Aims	4
1.4.2 The sample	5
2. An investigation into the language needs of business and industry in the RSA	7
2.1 Overview of the literature	7
2.2 Analysis of data	9
3. Std 6 responses: Report and analysis	20
3.1 Introduction	20
3.2 Responses of Std 6 pupils who do either French or German	20
3.2.1 Summary of pupils' responses	20
3.2.2 Why pupils take a foreign language	21
3.2.3 Factors influencing pupils who opt for French or German	22
3.2.4 Teaching method and content	25
3.2.5 Interpretation of data	27
3.3 Responses of Std 6 pupils who do not take French or German	28
3.3.1 Summary of pupils' responses	28
3.3.2 Why pupils do not take a foreign language	29
3.3.3 Factors influencing pupils who do not opt for French or German	30
4. Std 8 responses: Report and analysis	34
4.1 Std 8 pupils who take either French or German	34
4.1.1 Summary of issues dealt with in questionnaire	34
4.1.2 Why pupils take French or German	35
4.1.3 Factors influencing pupils who opt for French or German	36
4.1.4 Teaching method and content	37
4.2 Std 8 pupils who decided not to continue with French or German	38
4.2.1 Summary of issues dealt with in questionnaire	38
4.2.2 Why pupils decided not to take French or German	40
4.2.3 Factors influencing pupils not to take French or German	41
4.2.4 Teaching method and content	41
5. Std 10 responses: Report and analysis	44
5.1 Summary	44
5.2 Method: Summary of issues dealt with in questionnaire	44
5.3 Why pupils take French or German	45
5.4 Factors influencing pupils who opt for French or German	47
5.5 Teaching method and content	47

	<i>Page</i>
6. Responses of teachers: Report and analysis	49
6.1 Summary of teachers' responses	49
6.2 Why pupils take French or German	52
6.3 Subjects taught by teachers	55
6.4 Attitudes of people in authority	55
6.5 Various factors	59
6.5.1 Analysis of items 26 - 41	59
6.5.2 Interpretation	59
6.6 The formative value of French/German as a school subject	62
6.7 Language textbooks and teaching aids currently in use	62
6.7.1 Use of teaching media	63
7. Main findings and conclusions	65
7.1 Introduction	65
7.2 Chapter 2: Language needs of business and industry	65
7.2.1 The need for French and/or German	65
7.2.2 Impact on teaching	66
7.2.3 Which languages are the most useful?	66
7.3 Chapter 3: Responses of Std 6 pupils who study either French or German	67
7.3.1 Reasons for learning either French or German	67
7.3.2 Career choices	67
7.3.3 Teaching method and content	67
7.4 Chapter 4: Responses of Std 6 pupils who did not take French or German	67
7.5 Chapter 5: Responses of Std 8 pupils who opted for either French or German	68
7.6 Chapter 6: Responses of Std 8 pupils who did not continue with either French or German ..	68
7.7 Chapter 7: Responses of Std 10 pupils	69
7.8 Chapter 8: Responses of teachers	69
7.8.1 Reasons for learning foreign languages	69
7.8.2 Why pupils in Std 8 do not continue with their language studies	69
7.8.3 Outside activities	70
7.8.4 Attitudes of people in authority	70
7.8.5 Pupils' attitudes	70
7.8.6 Formative value	70
7.8.7 Teaching methods	70
8. Recommendations	71
<i>Bibliography</i>	73
<i>Appendices (Graphic representation of statistics)</i>	75

FOREWORD

In 1990 the Natal Education Department took the bold step of initiating research into the position of French and German in schools under the control of the Department of Education and Culture, Administration: House of Assembly. The explicit purpose of this research was twofold: to ascertain whether leaders in business and industry are aware of the vital role played by these languages in the economic and industrial development of this country, and to identify the reasons for the decline in popularity of French and German as school subjects. The implicit purpose was also twofold: to dispel the misconception that the study of foreign languages is a luxury which this country cannot afford, and to contribute to the development of a strategy which would aim at making the study of foreign languages accessible to as many people as possible.

As chairman of the research committee, I would like to take this opportunity to express my thanks to all those who have contributed to the successful completion of this project: the Research Committee, the Curriculum Committee for Romance Languages, and the Natal Education Department's subject committees for French and German, who helped to design the project and the construction of the questionnaires. Their comments and constructive criticism of the draft report were invaluable.

My special thanks are extended to my colleagues from the Research Section of the Natal Education Department. Their advice and active participation, together with that of our sister departments, made the final report possible. Their assistance in the distribution and collection of the questionnaires and their cooperation in the vital task of data-capturing are greatly appreciated.

Finally, I express my thanks to Mrs M J Marwick of the Natal Education Department's Communications Service, who volunteered her expertise as a language specialist and took responsibility for the final structure and layout of the document.

H E STRUCKMANN

7. Main findings and conclusions

7.1 Introduction

In a study conducted by R Apln of Leicester University and reported in the *Times Education Supplement* of 31 March 1991,¹ an attempt was made to analyse the reasons for the decline in popularity of foreign language courses among pupils in Great Britain. The findings are interesting because they correlate well with the findings of this study. Apln reports that 50% of the boys questioned gave a definite dislike of languages as their main reason for not learning a foreign language. However, one third of the girls and a quarter of the boys qualify their statement by blaming low test marks and stressing their dislike for the teacher, while others report that they received irrelevant and unhelpful career advice. South African pupils give similar reasons.

Great Britain has taken steps to rectify this problem. Recent educational reforms have stressed the importance of language learning by making the study of at least one foreign language compulsory up to the age of 16 and by completely restructuring the foreign language curriculum. If one accepts that one of the prime purposes of education is to provide pupils with the skills that the labour market and the economy of the country demand, then South Africa is left with only two choices: either to accept the present decline of the economy – in which case foreign language learning has no role to play – or to revise the role of foreign language learning and in doing so provide the necessary skills for a successful outward-looking, producer-orientated economic policy.²

Three main reasons for the decline in the popularity of foreign language learning were identified:

- * *Ignorance*: People, including educationists, are simply not aware of the benefits to be derived from language learning, not only for one's personal development but also for the economy of the country.
- * *Indifference*: Decision-makers simply couldn't care less.
- * *Arrogance*: "For overseas consumption, it's good enough to be able to communicate in English."

7.2 Chapter 2: Language needs of business and industry

An overview of the literature on the language needs of business and industry in other countries underlines the necessity of knowing at least one, and possibly two or more, foreign languages if one wants to be successful in international markets and as an international communicator. This phenomenon has forced most countries to revise their language policies and to declare the study of at least one foreign language to be compulsory for all. Indeed, an increasing number of countries start the learning of foreign languages at primary school level and provide for foreign language learning even in those courses which are considered to be exclusively directed at career education.³

7.2.1 *The need for French and/or German*

South African business and industrial leaders share the view expressed above, although they are not as outspoken about their language needs as some of their European counterparts. On the one hand this is due to the fact that South Africa cannot be classified as a producer country and its economy is not classified as being export-orientated, and on the other hand South Africa's isolation over the last decade or two has contributed to the view that languages are an unnecessary luxury. However, the fact that 88% of the responses were in fact filled in by either top or middle management personnel seems to indicate an interest in and an awareness of the problem.

1. Apln R: 'Why do pupils opt out of FL courses? A pilot study', *TES* 31 May 1991.
2. Compare B Walton's article in *Education* of 2 February 1992.
3. Compare the *Berufs-, Handels-, and Fachschule* in Germany.

Business and industrial leaders in South Africa are indeed aware of the advantages of those who are able to converse in either French or German or in any other of the European languages. 48% of the respondents indicate that they are either competent in or have a working knowledge of either French or German. However, if one looks at these statistics in more detail a less favourable picture emerges. Only 24% of the respondents indicated that they are competent in German, while 15% are able to communicate in French. 7% of the respondents speak either Italian, Spanish or Portuguese. If one compares these statistics with those given in the studies of Schröder and Arndt, South African business and industrial leaders come off second best and seem to be at a definite disadvantage when compared with their overseas counterparts.

Contrary to European tradition, very little in-house language training takes place and translation services are in limited demand. This will obviously have to change in order for South Africa to become competitive in European and African markets. In fact the trend is already changing, according to statements by the Director of the Durban Alliance Française, who maintains that increasing numbers of businessmen approach him with requests for translation services. However, it is encouraging to see that many companies

- (a) realise that they need personnel who are able to communicate in either French or German or both;
- (b) give preference to employees with a knowledge of French and/or German; and
- (c) realise that a knowledge of French and/or German will assume greater significance in the future.

There therefore seems to be enough evidence to state unequivocally that, although the number of career options where French and/or German is essential is still limited, a knowledge of French and/or German is considered to be an additional skill which is highly prized by South African entrepreneurs.¹

7.2.2 Impact on teaching

The most important skill demanded by leaders in business and industry is the ability to communicate, especially orally. The ability to hold a conversation in order to foster contact is cited most frequently as the main reason for learning a foreign language. This finding has serious implications for syllabus and course designers and suggests a shift in emphasis away from the more formal grammar- and literature- orientated approach towards a communicative approach with a strong emphasis on oral work. This could have implications for the designing of a modular curriculum, which in turn could lead to the development of a variety of language courses of varying lengths.

7.2.3 Which languages are the most useful?

For obvious reasons English was listed as the most important language for business purposes. However, 27% of the respondents named German and 17% named French among those languages considered to be useful for business transactions. This percentage rises to 34% and 22.7% respectively if one ignores those companies which have no contacts with overseas markets.

However, 70% of all respondents believe that French and/or German will take on greater significance in the future. The scenario planners of Nedcor and Old Mutual would possibly agree, since they believe that in order to reach a growth rate of 10% South Africa must become a producer-orientated and outward-looking country. In other words, South Africa must become an exporting country. To be successful in the markets of Europe and Africa, South African entrepreneurs must become fluent in the language of their future customers.

1. Information supplied by an Escom representative via telephone. Escom needs engineers who are able, as an additional skill, to read either French or German.

7.3 Chapter 3: Responses of Std 6 pupils who study either French or German

7.3.1 Reasons for learning either French or German

The most noteworthy factors influencing pupils' decisions on whether or not to opt for French or German were

- (a) a desire to know another language and/or another culture;
- (b) the feeling that the language studied might be helpful for the future; and
- (c) the fact that people like the guidance officer, the school principal, friends and parents seem to have had little impact on the decision to opt for French or German. It is disturbing that the guidance officer does not play a significant role. The reasons for this phenomenon are not quite clear. What is clear, however, is the fact that neither the subject teacher nor the principal nor the guidance officer is prepared to sell the subject to prospective pupils. The fact that Std 6 pupils have some idea about the usefulness of these subjects should be exploited much more aggressively. Indeed, 71.4% of the respondents state that they did not receive any encouragement from their school to study either French or German.

7.3.2 Career choices

At this stage not too much significance should be attached to the pupil's choice of career. However, in most of the careers listed, a knowledge of French and/or German would be considered an additional asset, if not as a necessity.

7.3.3 Teaching method and content

In this category respondents indicated that

- (a) the target language is not the exclusive language in the classroom;
- (b) approximately 50% of the teachers use mainly the target language in the classroom;
- (c) although the pupils indicated that the target language is used in the classroom, there is insufficient evidence to show that this is part of an inter-active approach;
- (d) they learn a lot of grammar and do a lot of translations; and
- (e) 73.9% of the German and 71.6% of the French pupils indicate that they get a chance to use the target language in the classroom, but it is difficult to determine whether this is an indication that a communicative approach is being used.

To summarise: The most significant finding seems to be the fact that respondents indicate that they did not have enough information to influence their choice and that people who could assist in making a choice display a disturbing ignorance or indifference towards the requirements of the pupil's future career and specifically towards the subject. Choices are made on the basis of peripheral arguments, while the main argument – the international currency value of languages such as French and German – seems not to receive consideration.

7.4 Chapter 4: Responses of Std 6 pupils who did not take French or German

1 453 responses were analysed. The main findings may be summarised as follows:

- 7.4.1 Pupils decided against French or German because they preferred other options; because they were not convinced of the usefulness of languages for their future careers; and because the two subjects seem to have the reputation of being too difficult.

- 7.4.2 The most popular alternatives to either French or German are Accounting, Technical Drawing, Typing and Business Economics.
- 7.4.3 Pupils seem to be badly informed about the usefulness of either French or German and seem to be under pressure to opt for subjects which are loosely classified as preparing the learner for a useful job. Once again the attitude of indifference plays a major role.
- 7.4.4 People close to the pupils seem to have very little influence over their choice.
- 7.4.5 Not much significance can be attached to career choices of pupils at this level as indicated by the respondents. However, almost 70% indicated that they consider French or German to be unnecessary for their future career while almost 77% believe that few jobs actually require a knowledge of foreign languages. Respondents did not indicate how they arrived at this conclusion, but they obviously are unaware that in many careers a knowledge of foreign languages is considered to be a valuable asset.
- 7.5 **Chapter 5: Responses of Std 8 pupils who opted for either French or German**
- 7.5.1 Pupils opt for either French or German because they are interested in learning these languages and because they consider them to be useful for the future.
- 7.5.2 Many pupils cite the low interest value of textbooks and work done in the classroom as factors militating against the popularity of the subjects.
- 7.5.3 The teacher has the most influence on pupils in their choice of subjects, and the influence of the parents comes a close second. It seems to be significant that guidance teachers, contrary to the commonly-held belief that they discourage pupils from taking French and German, do not play a significant role at all. However, this once again points towards ignorance and/or indifference.
- 7.5.4 Very few teachers use a varied and imaginative approach to the teaching of foreign languages. Teaching media are apparently under-utilized; the traditional grammar-translation method is still the most common; and there seems to be a lack of balance between oral and written work.
- 7.6 **Chapter 6: Responses of Std 8 pupils who did not continue with either French or German.**
- 7.6.1 *Reasons why pupils decided not to continue with either French or German*
- The most common reasons for not continuing with either French or German were
- * the desire to take another subject,
 - * the degree of difficulty judged on the basis of the previous two years, and
 - * the perception that the subjects have no use outside the school.
- Inappropriate teaching methods and learning styles and the selection of inappropriate textbooks also contributed to the decision not to continue.
- These findings have serious implications for the future of foreign language study. As has been pointed out previously, the emphasis on largely literary and grammatical aims would render foreign languages unattractive to the majority of pupils. A radical shift in emphasis seems to be indicated.

7.7 Chapter 7: Responses of Std 10 pupils

Responses to the Std 10 questionnaire point to several problems with French and German as they are currently taught. Responses also indicate strategies which could be adopted in order to revive the languages. Most important amongst the problems are the degree of difficulty of the subjects, the academic focus of learning, and the concomitant frustration of many learners.

Strategies :

- (1) Shift the focus from academic use of language to communication skills, which will automatically lessen frustration and the degree of difficulty.
- (3) Encourage the use of media and innovative teaching measures, and, especially, encourage pupil participation. That is, use the language!

- 7.7.1 Std 10 pupils looking back on their five years of foreign language study cited interest, usefulness and the fact that the language selected is their home language as the main reason for taking the subjects.

While this indicates that the teaching of French and German in many schools is vibrant and exciting, it also indicates that many pupils are not exposed to the current political and economic developments relevant to the learning of French and/or German.

- 7.7.2 A large number of respondents believe that the syllabus needs revision and that the time spent on studying the languages bears no relation to the marks obtained. Many pupils actually indicated that they would not choose either French or German again and stated as their reason the degree of difficulty and the fact that the syllabus is too academic.

- 7.7.3 Most teachers are textbook-bound, and students find the textbooks used by teachers dull and feel that they are not actually learning to speak the language.

7.8 Chapter 8: Responses of teachers

7.8.1 *Reasons for learning foreign languages*

Teachers were asked to indicate the reasons why pupils opt for either French or German and cited the following as the most important reasons:

- * interest in learning languages,
- * the fact that languages might be helpful for the future, and
- * the fact that pupils seem to enjoy the study of foreign languages.

These findings correlate well with the reasons advanced by pupils. However, although teachers seem to have a vague feeling that languages could be useful for the future, they apparently have nothing to substantiate this feeling. There seems to be a disturbing lack of background information.

7.8.2 *Why pupils in Std 8 do not continue with their language studies*

The following reasons were given:

- (a) It is too difficult to obtain a distinction in French or German.
- (b) French and/or German have no value for a future career.
- (c) Subject combinations/subject choices are inconvenient.

7.8.3 *Outside activities*

Although many teachers are aware of the importance of making their subject attractive, relatively few make it possible for their pupils to use the target language outside the classroom.

7.8.4 *Attitudes of people in authority*

No clear picture emerged. However, generally speaking there is no evidence to support the belief that people in authority discourage pupils from taking a foreign language. The fact that a comparatively large number of teachers did not reply to this question seems to indicate some suspicion in this direction. The fact that those schools where French/German had already disappeared from the curriculum were excluded from the survey also has a bearing on this.

Although the reasons for phasing out either French or German are not known, it can safely be said that indifference towards these two school subjects on the part of the management of the school and the responsible superintendent has certainly played a role in the taking of such decisions.

Teachers also expressed doubt about their chances for promotion and criticised the textbooks and the syllabus, which they say is too extensive, while the way in which French and German are examined does not find favour with a large percentage of respondents. The lack of continuous in-service training is cited as an important reason for the decline in popularity.

7.8.5 *Pupils' attitudes*

When asked why pupils hesitate to continue with the study of foreign languages up to Std 10, the majority of teachers give the following reasons:

- * subject combinations,
- * lack of interest,
- * difficulty in obtaining high marks, and
- * the search for more marketable subjects, which goes hand in hand with the statement that many pupils are simply too materialistically inclined and therefore opt for subjects with money-earning powers. This erroneous perception is based on the belief that German and French have no value in the marketplace.

7.8.6 *Formative value*

Very few teachers appear to understand the formative value of foreign language learning for the social, intellectual and emotional development of their pupils.

7.8.7 *Teaching methods*

In spite of the criticism voiced by many pupils and by a fairly large proportion of teachers, most teachers seem to use modern textbooks. However, the choice of books seems to be rather limited and there seems to be some doubt as to whether the books indicated by the respondents reflect the true state of affairs in schools.

The data related to the use of teaching media yielded surprising results in that 56% of the German and 64% of the French teachers indicated that they have never used CAL (Computer-Assisted Learning) in their approach, while the number of teachers who replied "never" to the various other items is disturbingly high. In the case of CAL, this may be due to a lack of hardware and software facilities – a factor which appears to be changing.

8. Recommendations

The purpose of the research project was twofold. Its first object was to establish answers to two main questions:

- * Why is there a decline in the numbers of pupils taking German and French? and
- * Does the South African economy need people who are able to communicate either in German or in French or in both?

Its second object was to design a strategy to promote the teaching and learning of foreign languages in this country.

The project was thus an attempt to analyse the present situation as far as foreign language needs and foreign language teaching and learning are concerned, and to give an indication of possible solutions to the crisis which has developed around this issue.

Consideration of the above has led the committee to formulate the following recommendations:

8.1 *Curriculum and evaluation*

8.1.1 The syllabuses for German and French should contain a clear and unequivocal statement specifying the relevance of foreign language learning for South Africa. This statement should take the form of a mission statement.

8.1.2 A strategy of pro-active planning should be undertaken to anticipate and address the changing needs of a future South Africa with respect to foreign language learning.

8.1.3 A radical revision of the syllabus is urgently required. Such revision should take into account the following factors:

- (a) the reduced period allocation in Stds 6 and 7;
- (b) the demand for a communicative approach;
- (c) the need to read a wide variety of relevant and authentic texts without formal examining;
- (d) the need for more oral communication; and
- (e) the possible use of modules.

8.1.4 A complete revision of present examination requirements and present methods of examining subjects is required. At least 50% of the total mark should be allocated to oral communication, and literature (texts) should no longer be examined.

8.1.5 A thorough investigation into available textbooks must be undertaken with a view to providing teachers with a wider variety of material in order to meet the needs of both teachers and pupils.

8.2 *Training of teachers*

8.2.1 In-service training should take place on a regular basis.

8.2.2 Greater use should be made of available expertise and funding as and when offered by outside agencies.

8.3 *Dissemination of information*

8.3.1 A strategy for promoting the teaching of German and French should be developed.

8.3.2 A video with supporting documentation specifying both the primary and the secondary value of foreign language learning should be prepared for the information of pupils, parents, teachers, guidance counsellors and the community in general.

8.3.3 A strategy should be developed for involving the private sector in the promotion of foreign language teaching, for example by publicly expressing support.

8.3.4 This report should be distributed to the media, parents, education departments, politicians, universities, schools, teachers' societies, commerce and industry, and to overseas embassies.

8.4 *School administration*

8.4.1 With reference to the successful introduction of German, French and Latin into a number of primary schools under the control of the Transvaal Education Department, urgent attention should be given to the inclusion of foreign languages into the Std 5 curriculum.

8.4.2 One foreign language should form a compulsory component of either the Std 6 or the Std 7 curriculum.

8.4.3 In order to overcome the problems of small class units and the shortage of teachers, the use of itinerant teachers and the sharing of facilities should receive urgent attention, in preference to the phasing out of the subject.

8.4.4 Urgent attention should be given to a re-evaluation of the position of foreign languages in all schools in order to reverse the decision already taken by many schools not to offer either German or French in the future.

8.5 *Expert Confirmation*

In view of the economic implications discussed in Chapter 2 of this report, an independent economic expert should be requested to analyse how a possible change in the economic structure of South Africa might impact upon the people who are competent in either German or French or both.

DEUTSCH - GRUNDLAGE KÜNFTIGER BERUFSERFOLGE

Gilbert HESSE
Universität Pretoria

Der merkliche Rückgang an Schüler- und Studentenzahlen für das Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren bereitet Lehrern an Sekundarschulen und Universitäten Sorgen.

Eine Neigung zur Überbetonung der naturwissenschaftlichen und technischen Fächer in der heutigen Gesellschaft wird hauptsächlich für diese Tendenz angeführt.

Zwei wichtige und aufschlußreiche wissenschaftliche Untersuchungen über Deutsch als Unterrichtskurs an der Oberschule wurden 1992 abgeschlossen. D.J. van Rooyen vom Transvaal Education Department hat an der RAU eine MA-Arbeit über "*Die houding van standerd 8-leerlinge van Afrikaanse sekondêre skole in Pretoria teenoor Duits*" verfaßt. Zweitens hat ein Forschungsausschuß des Unterrichtsministeriums die Ergebnisse seiner Untersuchung "*Into the position of French and German in the Republic of South Africa*"* veröffentlicht.

In beiden Untersuchungen wird es u.a. deutlich, daß Eltern und Lehrer eine entscheidende Rolle in der Fächerwahl von Schülern spielen. Aber leider muß der bedauerliche Tatbestand festgestellt werden, daß weder Eltern noch Lehrer, vor allem letztere, die als Fach- und Berufsberater an den Schulen tätig sind, genügend imstande sind, Schüler über den Wert und die Bedeutung von Deutsch als Kurs an der Schule und der Universität zu informieren. Es überrascht daher nicht, daß immer weniger Schüler und Studenten Deutsch als Kurs wählen. Die vorliegende Arbeit möchte versuchen, dem Problem ein wenig gerecht zu werden und den Lehrern Information in die Hand zu geben, die ganz einfach fotokopiert und als eine Art Werbebroschüre Schülern, Eltern und Fachberatern zur Verfügung gestellt werden kann.

Warum diese Broschüre auf afrikaans anstatt auf deutsch erscheint, das sie doch so nachdrücklich empfehlen will? Das geschieht, weil sie gerade jene erreichen und ansprechen will, die es für die deutsche Sprache erst noch zu interessieren und zu gewinnen gilt.*

Liebe Kollegin und lieber Kollege, bitte kopieren Sie diesen Beitrag und verteilen Sie ihn! Sie tun dem Fach Deutsch und damit sich selbst einen Gefallen!

DIE BELANGRIKHEID VAN DUI TS AS SKOOL- EN UNIVERSITEITSVAK

1. Hoekom is kennis van Duits vir my belangrik?

Die behoefte om die eie ervaringshorison te verbreed, om nuwe wêreld te verken en te leer ken, is eg menslik. Die kennis van vreemde tale maak hierdie nuwe wêreld toeganklik.

'n Taal is veel meer as 'n aaneenryging van woorde volgens grammatikareëls. Deur middel van hul moedertaal leer 'n mens die sprekers van daardie taal ken - hul gewoontes en tradisies, hul geskiedenis en kultuur, hul ekonomie, wetenskap, tegnologie en hul denke.

2. Duits as sleutel tot suksesvolle studie en navorsing

'n Veelsydige vakkombinasie soos Afrikaans, Engels, Duits, Wiskunde, Wetenskap en Biologie stel skoliere in staat om as studente op universiteit vir enige moontlike studierigting te kan inskryf.

Die aanleer van Duits is van betekenisvolle waarde vir die aanleer en studie van enige andere taal, ook Afrikaans en Engels, want die komplekse struktuur van die Duitse taal kan lei tot 'n groter insig in die werking van taal as sodanig.

Die analitiese denke wat die studie van Duits vereis, vergemaklik ook terselfdertyd die studie van Wiskunde wat dieselfde analitiese denke vereis.

'n Groot aantal vakkundige handboeke en tydskrifte in universiteitsbiblioteke is in Duits beskikbaar.

DIE MENINGS VAN VERSKEIE DEKANE EN DEPARTEMENTSHOOFDE BY DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Fakulteit Wis- en Natuurkunde

- "Voorgraads en nagraads maak die kennis van Duits meer literatuur toeganklik vir dosent en student."
- "Belangrike handboeke is in Duits geskryf."
- "Belangrike navorsing word in Duitsland gedoen."
- "Duits vergemaklik kontak met vele kollegas in Duitssprekende lande."
- "Baie vakterme het 'n Duitse oorsprong."

Fakulteit Geneeskunde

- "Ons as medici het vër te min kontak met kennis beskikbaar op die Europese vasteland."
- "Kennis van Duits maak beslis belangrike vakliteratuur toeganklik."

Fakulteit Teologie

- "Duits is van onmisbare waarde omdat die Duitse teologiese wêreld ons belangrikste bron is."
- "Van die beste teologiese literatuur het in Duits verskyn en verskyn nog steeds in Duits. 'n Hele wêreld gaan oop vir die student. Dus: van die aller grootste belang!"

Fakulteit Ingenieurswese

- "Sekere navorsingsgebiede word sterk bedryf aan bv. die Universiteit van Aachen en die Technische Hochschule München in Duitsland."
- "Duits is waardevol omdat dit toegang tot belangrike literatuur verskaf. Ons sterkste oorsese bande is met Duitsland."
- "Van die belangrikste handboeke in landmeetkunde en fotogrammetrie is in Duits geskryf."

Fakulteit Opvoedkunde

- "Dit is onmoontlik om die internasionale literatuur sonder 'n kennis van Duits te bemagtig."

Fakulteit Ekonomiese en Staatswetenskappe

- "Omdat Wes-Duitsland een van Suid-Afrika se belangrikste handelsvennote is, het 'n deeglike kennis van Duits besondere waarde vir die ekonoom."
- "Duits is veral nuttig vir die bestudering van die aanvanklike teorie en strukturering van die vakgebied."
- "Kennis van Duits is belangrik om vir internasionale beurse te kwalifiseer."
- "Duits is belangrik vir tersiêre studie sowel as navorsing."

Fakulteit Veeartsenykunde

- "Vyf-en-twintig persent van die vakliteratuur is in Duits."
- "Daar is uitstekende handboeke in Duits."

Fakulteit Regsgeleerdheid

- "Die Duitssprekende wêreld is op die voerpunt van regsontwikkeling in sekere rigtings."

Fakulteit Landbouwetenskappe

- "Duits is belangrik veral vir nagraadse studie omdat kennis van Duits belangrike vakliteratuur toeganklik maak."

Fakulteit Tandheelkunde

- "Duits is van waarde veral in sekere rigtings op nagraadse gebied."

Fakulteit Lettere en Wysbegeerte

- "Duits open 'n groot wetenskaplike en kulturele gebied; maak vakliteratuur toeganklik; maak verbinding met die buiteland moontlik."

- "Duitse teoretici is toonaangewend ten opsigte van die radiodrama en die hedendaagse dramateorie."
- "Die waarde van Duits lê in die beskikbaarstelling van belangrike denke en inligting oor ons vakgebied wat nie in vertaalde vorm beskikbaar is nie."
- "Duits is waardevol in vertakkings soos musiekestetika, musiekfilosofie en musieksosiologie."

3. Beroepsmoontlikhede

Die hereniging van Duitsland in Oktober 1990 het tot gevolg gehad dat wêreldwyd besef is dat Duits 'n taal van die toekoms is vir wetenskaplikes, nyweraars, akademici en tegnisi.

Die vorige redakteur van *The Times* meen onomwonde dat "Duits die taal van die een-en-twintigste eeu is". 10 miljoen Russiese jongmense is tans besig om Duits te leer. Die Japanners het reeds geruime tyd gelede gevind dat Duits voordelig is in die in- en uitvoerbedryf.

Na die ineenstorting van Kommunisme in Oos-Europa het Russies as verpligte tweede taal grootliks verdwyn in Pole, Tsjeggo-Slowakye, Hongarye en Romenië. Hierdie lande se skoliere, studente en sakemanne is nou in die plek van Russies toenemend besig om Duits te leer.

In Pole alleen het hierdie besef dat 'n deeglike kennis van Duits die sleutel tot 'n suksesvolle beroep is, daartoe gelei dat daar 'n skielike tekort aan 10,000 Duitsonderwysers ontstaan het.

Die gesaghebbende Britse handelstydskrif *The Economist* erken dat Duits 'n belangrike taal van die toekoms is. Dit maak dus nie saak vir watter beroep 'n student hom wil voorberei nie, 'n deeglike kennis van Duits is van groot belang! Dit geld vir voornemende dokters, ingenieurs, veeartse, ekonome, natuurwetenskaplikes, tandartse, predikante, onderwysers en dosente, argitekte, bouerekenaars, landboukundiges, prokureurs en advokate sowel as geesteswetenskaplikes, om maar enkele te noem.

DUIJS MAAK DIE BEROEPSWÊRELD TOEGANKLIK

4. Uitstekende studiebeurse

Baie nagraadse studente en akademici maak jaarliks van uitstekende studiebeurse in hul spesifieke vakgebiede gebruik om in Duitsland, Oostenryk en Switserland te studeer. Aangesien die taalmedium in hierdie lande Duits is, is 'n grondige kennis van Duits, verkieslik Duits III, 'n waardevolle voorvereiste.

5. Uitruilskemas vir skoliere en studente

Die *Suid-Afrikaanse Duitse Kultuurvereniging* beywer hom vir die behoud en uitbouing van Suid-Afrika se kultuurbande met in die eerste plek Duitsland maar ook met die ander Duitssprekende lande. Op 'n uitruilbasis studeer en werk talle studente en skoliere jaarliks oorsee.

6. Besoeke aan die buiteland

'n Toeris oorsee sal verbaas wees oor die vele lande waar Duits gebesig of ten minste verstaan word. Benewens die Duitssprekende lande in Europa is daar dele in Italië en in die gewilde Franse vakansie-orde waar Duits verstaan en heel dikwels selfs gepraat word. Verder is 'n groot persentasie Japanese Duits magtig.

Vir besigheidslui is bogenoemde feite van belang aangesien Suid-Afrikaanse maatskappye dikwels hul beste werknemers oorsee stuur, hetsy vir konferensies, verdere opleiding of onderhandelings met Duitse maatskappye. Kennis van Duits is hier vanselfsprekend onontbeerlik.

7. Buffer teen beroepsgeoriënteerde eensydigheid

In ons moderne tegnologiese en tegnokratiese wêreld moet daar gewaak word teen 'n eensydige ontwikkeling van die mens in wie se lewe die kulturele uiteindelik 'n geringe of selfs geen rol speel nie. 'n Mens vind belangrike vorme van kulturele uitdrukking in kuns, musiek, letterkunde en argitektuur. Van die mees gevierde skrywers,

komponiste en kunstenaars oor die eeue heen was Duitsers. Die ontwikkeling van die Duitse kuns kan in werklikheid tot Karl die Grote wat vanaf 742 tot 814 gelewe het, teruggevoer word.

8. Die voordele van veelsydigheid

Ten spyte van die indrukwekkende ontwikkeling op tegnologiese terrein gedurende die afgelope dekades hou die oorheersing van die tegnologiese ongelukkig ook negatiewe gevolge vir die moderne mens in. In 'n tegnologiese en tegnokratiese wêreld word die vroeë na waarheid en sinvolheid al hoe minder gevra. Mettertyd ontstaan daar 'n ontmenslike wêreld. Dit is derhalwe van kardinale belang dat die moderne mens steeds let op die waarde van veelsydigheid.

Goethe, een van die bekendste Duitse digters, se lewe is 'n sprekende bewys van veelsydigheid. Naas sy digterlike bydrae was hy 'n regsgeleerde, 'n minister en hoof van finansies van die destydse Weimarse republiek. Voorts was hy 'n kunskenner en kunskritikus van formaat. In die natuurwetenskappe het hy uitblink en belangrike bydraes gelewer op die terreine van die plantkunde, die mineralogie, die anatomie en die kleurleer. Bowenal was hy een van die heel grootste geesteswetenskaplikes van sy tyd.

9. Groter taalvaardigheid beteken beter kommunikasie

Kommunikasie word deur taal moontlik gemaak. Hoe groter 'n mens se taalvaardigheid is, des te beter kan 'n mens met sy medemens kommunikeer: met familieledes, vriende, kollegas, werkgewers en werknemers. Die sukses van 'n sakeman hang in 'n groot mate af van sy vermoë om met sy kliënte en werknemers te kommunikeer. Die hoogs ontwikkelde advertensiebedryf van vandag is ten volle op geslaagde kommunikasie gegrond. Dit is derhalwe van allergrootste belang dat die moderne beroepslui se taalvermoë en taalvaardigheid ontwikkel en verbeter word. Die aanleer van Duits as vreemde taal kan hier 'n rol speel.

10. Duits is 'n wêreldtaal

Duits is 'n "wêreldtaal" en ook die amptelike taal van drie belangrike Europese lande, nl. Duitsland, Oostenryk, en Switserland. Verder word Duits ook in dele van Luxemburg, Liechtenstein, Frankryk, Italië, Spanje, Pole, Hongarye, Roemenië, die Tsjeggiese Republiek, Slowakye sowel as in Noord- en Suid-Amerika verstaan en deels gepraat.

11. Die vormende waarde van die Duitse letterkunde

Die lewe behels veel meer as bloot die verhoging van kwantitatiewe rykdom. Daar is vakgebiede wat met hul verworwe kennis en vaardighede 'n bydrae lewer tot intellektuele en kulturele vooruitgang wat uiteindelik die kwaliteit van lewe bevorder en verbeter. In die Duitse letterkunde byvoorbeeld word menslike ervarings oor die eeue heen weerspieël.

Letterkunde dien as 'n onuitputlike bron van lewenswaarde wat kan dien tot verryking van die mens en tot geestelike verdieping en rypwording.

12. Duits is een van die Germaanse stamtale van Afrikaans

Vir die Afrikaanssprekende is die kennis van Duits van groot betekenis omdat dit een van die Germaanse stamtale is. 'n Deeglike kennis van Duits kan die verskraling van die Afrikaanse woordeskat teëwerk.

13. Duitsland as 'n wêreldleier

Duitsland het nog altyd bekend gestaan as 'n wêreldleier op 'n verskeidenheid terreine, byvoorbeeld die ekonomie, die nywerheid en industrie, die politiek, die kunste en kultuur.

Die ou Wes-Duitsland was al geruime tyd die grootste uitvoerder van goedere in die wêreld (met 'n gerieflike voorsprong bo die VSA en Japan).

Met die hereniging van Duitsland in 1990 het 'n nuwe wêreldreus tot stand gekom. Duitsland het 'n totale bevolking van 80 miljoen inwoners. Naas Rusland het Duitsland die grootste bevolking in Europa.

Duitsland se bruto binnelandse produk is groter as dié van Brittanje en Frankryk saám.

In die Europese Gemeenskap speel Duitsland 'n leidende rol.

14. Die rol van Duits in Suid-Afrika

Uit die voorafgaande het dit duidelik geword dat Duits 'n belangrike rol in Suid-Afrika kan speel. Daar bestaan landwyd Duitse gemeenskappe en volgens die 1991-sensusopname is sowat 30,000 Suid-Afrikaners Duitssprekend. Verder het ongeveer 35,000 Duitse burgers permanente verblyfreg in Suid-Afrika tesame met 10,600 Oostenrykers (wat Duitssprekend is) en 15,000 Switsers (waarvan die meeste Duitssprekend is). Sowat 117,000 Duitssprekende toeriste uit Europa besoek Suid-Afrika jaarliks.

65% van Suid-Afrika se groot maatskappye meen dat hul top- en middelvlak bestuurslui 'n belangrike vreemde taal soos Duits behoort te ken.

* vgl. S. 26 - 37 (Struckmann). *Dieser Bericht erscheint in englisch.*

**DAS MATRICULATION-EXAMEN DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE (Paper 1):
MÖGLICHKEITEN UND BEGRENZUNGEN DARGELEGT
ANHAND EINES BEISPIELS***

Rudolf RODE
Department of Education and Culture
House of Representatives

* Hier die zweite in einer Serie. Bisher wurde das folgende Matriculation-Examen DaF (Paper 1) gebracht:

(1) 1992 erstellt von Peter Sutter (Durbanville High School, Cape Education Department) in DUSA 2/92, 33-45.

Die Prüfungsordnung des bestehenden Lehrplans legt fest, daß wie folgt geprüft wird:

I. First Paper (3 Stunden Bearbeitungszeit; 220 Punkte)

- A. Testing of the candidate's insight into language and vocabulary. /50/
- B. Testing of the candidate's ability to read German texts with understanding within the thematic framework of familiar "situations", by means of
- (a) a translation ... into the mother tongue (30)
(about 150 words)
- (b) a comprehension test, ... on the understanding that comprehension only is being tested. (30)/60/
- C. Testing the candidate's knowledge of modern everyday German, within the context of familiar "situations" by means of
- (a) a translation ... into German (30)
(about 120 words)
- (b) questions on a continuous passage of prose (30)/60/
(about 180 words).

- D. Testing of the candidate's ability to write simple, idiomatically correct German by means of either an informal or formal letter, ..., or a dialogue or a narrative or an essay (200 words). /50/

Da aus den oben abgedruckten Vorschriften nur bedingt zu ersehen ist, welche Fähigkeiten geprüft werden sollen, befindet sich jeder Prüfer/jede Prüferin, der/die eine doppelte oder gar mehrfache Bestrafung von gleichgearteten mangelhaften Leistungen vermeiden will, in einem Dilemma. Besonders problematisch in diesem Sinne sind die sogenannten Übersetzungen, vor allem die vage Bestimmung in Abteilung C, daß Kenntnisse des modernen Alltagsdeutsch geprüft werden sollen.

Wer die Prüfungsaufgaben so gestalten will, daß sie in einem kommunikativ orientierten Rahmen plausibel wirken, ist automatisch auf der Suche nach überzeugenden Schreibanlässen und nach Texten, die dem Themenkatalog des Lehrplans entsprechen.

Den in diesem Heft abgedruckten Prüfungsaufgaben lagen die folgenden Überlegungen zugrunde:

1. Textquellen

Jeder DaF-Lehrerin und jedem DaF-Lehrer - und somit auch allen DaF-Schüler/inne/n - stehen die folgenden Publikationen kostenlos zur Verfügung:

- JUMA
- SCALA
- IHRE WELLE, das monatlich erscheinende Programmheft der Deutschen Welle.

Dem Zugang zu thematisch hervorragend geeigneten, authentischen und reichlich illustrierten Texten braucht nichts im Wege zu stehen, während der variierende Schwierigkeitsgrad dieser Texte eine je nach Aufgabentyp angemessene Anwendung ermöglicht.

Ähnlich verhält es sich mit der Zeitschrift UPBEAT, der der Text für die Hinübersetzung entnommen wurde. Sie ist in nahezu jeder Schulbibliothek der Zielgruppe zu finden und behandelt viele der im Lehrplan vorgeschriebenen Themen.

2. Reproduktion

Bei der Reproduktion der Texte wurde das authentische Erscheinungsbild in so vielen Fällen wie möglich gewahrt, was auch - durch die typographischen Einschnitte - die Bearbeitung erleichtern soll.

3. Schreib- und Übersetzungsanlässe

Bei näherem Hinsehen kann die Kandidatin/der Kandidat folgende Themen aus dem Unterricht wiederfinden:

- Die Medien/Jugend - Abteilung A
- Umwelt - Abteilung B(a)
- Leistungssport - Abteilung B(b)
- Rechte und Pflichten Jugendlicher - Abteilung C(a)
- Jugend/Wohnen/Stadtbekichtigung - Abteilung C(b).

Wie überzeugend die Schreibanlässe in Abteilung B(a) ("Übersetzen Sie bitte die folgenden zwei Texte für eine/n Freund/in ins Englische oder ins Afrikaanse") und Abteilung C(a) ("Übersetzen Sie bitte die folgende Leserzuschrift für einen Freund in Deutschland") sind, mag dahingestellt sein, aber auch ein fadenscheiniger Anlaß ist der Kontextlosigkeit herkömmlicher Prüfungsaufgaben vorzuziehen.

Wenn die Bearbeitungszeit es erlaubt hätte, hätte in Abteilung B(a) hinzugefügt werden können: "Ihr/e Freund/in kann den deutschen Text nicht lesen, interessiert sich aber für das Thema".

In Abteilung C(a) wurde einem Text aus einer **südafrikanischen** Zeitschrift der Vorzug gegeben, weil es denkbar wäre, daß der Freund in **Deutschland** sich für die Situation in **südafrikanischen** Schulen interessieren könnte.

Ausformuliert, unter Hinzufügung von Leitpunkten, werden die Schreibanlässe in Abteilung D. Die gewünschten Textsorten (Informeller Privatbrief, Geschäftsbrief) und wiederum die aus dem Unterricht bekannten Themen sind nicht zu übersehen. Problematisch sind die Textsorten Dialog und Erzählung. Sie dürfen hier nicht fehlen, weil die Prüfungsordnung sie vorschreibt, aber der Dialog ist als mündliche Kommunikationsform in einer schriftlichen Prüfung fehl am Platz, und die Erzählung verlangt eine literarische Gattung die auch muttersprachliche Kandidat/inn/en mehrheitlich

überfordern dürfte. Der Versuch, diese Textsorte plausibel zu formulieren, lautet folglich: "Wiedergabe mündlichen Erzählens".

4. Metasprache, Beispiele, Wortschatz

Fachausdrücke werden zwar verwendet (Abteilung A), werden aber auch weitgehend durch Beispiele erläutert. Worterklärungen (Abteilung B(a) und (b) und Abteilung C(a)) werden gegeben, wenn der vom Grundwortschatz des *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* vorgegebene Rahmen gesprengt wird, besonders in solchen Fällen, in denen Sprachproduktion verlangt wird. Dies geschieht aus der Überzeugung heraus, daß ein allen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n bekannter Grundwortschatz für eine zielgerichtete Vorbereitung auf die Prüfung unerlässlich ist.

5. Fragen zum Textverständnis

Die Aufforderung "Schreiben Sie nicht mehr als nötig!" (Abteilung B(b)) bei der Beantwortung von Fragen zum Text zielt nach wie vor auf einen natürlichen, kommunikativ überzeugenden Umgang mit Texten. In der Prüfungssituation kommt außerdem hinzu, daß kurze, passende Antworten nicht vom Wesentlichen ablenken und die Punktvergabe erleichtern bzw. objektivieren.

6. Bewertungskriterien

6.1 Bewertung des schriftlichen Ausdrucks, Abteilung D.

Die Bewertung im *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* dient hier als Vorgabe und zwar nach den folgenden Kategorien, die etwa gleichwertig gewichtet sind:

Inhaltliche Angemessenheit:

7 Leitpunkte

2 Punkte pro Ausführung

14 - 12- 10 - 8 - 6 - 4 - 2 - 0

Angemessenheit der Form und des Ausdrucks:

Einsatz von Wortschatz und idiomatischen Redewendungen
 Adressateneinschätzung
 18 - 12 - 4 - 0

Formale Richtigkeit:

Bestrafung syntaktischer, morphologischer und orthographischer Fehler, insofern diese die Kommunikation beeinträchtigen
 18 - 12 - 4 - 0
 Höchste erreichbare Punktzahl: 50

6.2 Bewertung der "Übersetzungs"-Aufgaben

Für sowohl die Her- als auch die Hinübersetzung gelten die Kriterien:

Angemessenheit des Sprachgebrauchs

10 - 7 - 3 - 0
 und

Angemessenheit der semantischen Wiedergabe des Ausgangstextes

20 - 14 - 6 - 0
 Höchste erreichbare Punktzahl: 30.

Die Gewichtung zugunsten der semantischen Wiedergabe ist ein weiterer Versuch eine doppelte und mehrfache Bestrafung von Grammatikfehlern zu minimalisieren.

Ein Kennzeichen der oben angegebenen Bewertungsskalen ist die klare Entscheidung für eine von nur vier Stufen:

Entweder:

Angemessen, verständlich; bis auf wenige Ausnahmen richtig - oder	100%
Verständnis an einzelnen Stellen beeinträchtigt - oder	70% (66,6%)
An mehreren Stellen unverständlich; nicht angemessen - oder	30% (22,2%)
Kein Zusammenhang, unverständlich -	0%

Eine "Flucht" in eine unentschiedene Mittelnote (50%) ist nicht möglich. (Im Falle eines Higher-Grade-Faches muß 40% erzielt werden, um die Prüfung bestehen zu können.)

Aus der erfolgten Darlegung der Senior-Certificate-Prüfung, Deutsch als Fremdsprache (1. Fragebogen), wäre zu schließen, daß eine kommunikativ orientierte Durchführung nur bedingt möglich ist, und die Prüfungsordnung an sich gegen das Prinzip der einmaligen Bestrafung verstößt. Nur eine neu konzipierte Prüfung kann den kommunikativen Anspruch voll einlösen.

* Die Redaktion bittet um zweierlei Reaktion:

- 1) Kritik dieses Fragebogens: begründete Hervorhebung des Gelungenen als auch begründete Beanstandung des weniger/nicht Gelungenen in dem Fragebogen.
- 2) Angebot weiterer Fragebogen (1. und/oder 2. Fragebogen) aller Jahrgänge (Stds.).

165

3 uur/hours

SENIOR SERTIFIKAAT
SENIOR CERTIFICATEDUITS DERDE TAAL HOËR GRAAD
GERMAN THIRD LANGUAGE HIGHER GRADEEERSTE VRAESTEL
FIRST PAPER

1992

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURESENIOR SERTIFIKAAT-EKSAMEN
SENIOR CERTIFICATE EXAMINATIONDUITS DERDE TAAL HOËR GRAAD
GERMAN THIRD LANGUAGE HIGHER GRADEEERSTE VRAESTEL
FIRST PAPER

165

2

ABTEILUNG ALesen Sie bitte den nachfolgenden Text und bearbeiten Sie die
anschließenden Aufgaben:

Treffpunkt

Montag, 15. Juli (2. Std.)

Radiowerkstatt**Der »Treffpunkt« im Kreuzfeuer**

»Selbst der »Treffpunkt« könnte noch verbessert werden!« – Das jedenfalls ist die Meinung der Redakteure unserer Jugendsendung. Und was sagen diejenigen dazu, die das jetzige Konzept mitentwickelt, und die seit immerhin vier Jahren an der Realisierung »mitgebastelt« haben – die Jugendlichen selbst? Ihre Ideen und Vorstellungen waren gefragt, als sie im

Mai zum »brainstorming« ins Funkhaus geladen waren. Was dabei herauskam, wurde anschließend vor dem Mikrofon diskutiert. »Radiowerkstatt« – so haben wir die Sendung genannt – will alle »Treffpunkt«-Hörer mit einbeziehen in diese Diskussion, will sie herausfordern, uns ihre Wünsche, ihre Kritik mitzuteilen. Denn schließlich sollen diejenigen, die wir mit dieser Sendung erreichen wollen, an der Gestaltung teilnehmen, soweit dies eben möglich ist: damit der »Treffpunkt« eben noch besser wird.

aus: „Ihre Welle“, Juli 1991

1. Wortschatz und Wortbildung

- 1.1 Suchen Sie bitte im Text vier Wörter zu dem Wortfeld **R u n d = f u n k**: (Das erste Wort ist als Beispiel vorgegeben.):

Redakteur, _____ (4)

- 1.2 Trennen Sie bitte die zusammengesetzten Substantive nach folgendem Beispiel: Kreuzfeuer: das Kreuz + das Feuer

Jugendsendung - _____

Radiowerkstatt - _____ (2)

- 1.3 Im Zusammenhang des Textes ist **J u g e n d** das Gegenteil von **A l t e r**. Geben Sie bitte das Gegenteil (Antonym) von:

verschlechtern - _____ (1)

- 1.4 Bilden Sie bitte fünf Verben, vier Substantive und zwei Adjektive!

	<u>Verb</u>	<u>Substantiv</u>	<u>Adjektiv</u>
Beispiel:	schließen	der Schluß	schließlich
	punktieren	der Punkt	_____
	_____	die Meinung	wohlmeinend
	konzipieren	_____	konzeptuell

165

3

<u>Verb</u>	<u>Substantiv</u>	<u>Adjektiv</u>	
entwickeln	_____	entwicklungsfähig	
_____	die Diskussion	diskussionsbereit	
herausfordern	_____	herausfordernd	
_____	der Wunsch	erwünscht	
_____	die Kritik	_____	
_____	die Gestaltung	gestalterisch	
ermöglichen	_____	möglich	(11)

Aufgabe 1 = 18 Punkte

2. Syntax; Passiv

2.1 Syntax: Schreiben Sie bitte die Sätze neu und fangen Sie dabei mit den eingeklammerten Wörtern an!

Beispiel: Ihre Ideen waren gefragt, als sie ins Funkhaus geladen waren. (als)

Lösung: Als sie ins Funkhaus geladen waren, waren ihre Ideen gefragt.

Was dabei herauskam, wurde anschließend diskutiert. (anschließend) (2)
Schließlich sollen alle teilnehmen. (alle) (2)

2.2 Bilden Sie bitte Nebensätze!

Beispiel: Das von jungen Leuten gemachte Programm wird dienstags gesendet.

Lösung: Das Programm, das von jungen Leuten gemacht wird, wird dienstags gesendet.

Das von uns entwickelte Konzept ist ein Erfolg. (2)
Nur die vom Redakteur genannten Hörer sollen eingeladen werden. (2)

2.3 Ersetzen Sie bitte die Infinitivwendungen, indem Sie können oder müssen gebrauchen!

Beispiel: Das Programm ist kaum zu verbessern.

Lösung: Das Programm kann kaum verbessert werden.

Das ist leicht weiterzuentwickeln. (2)
Die Hörerwünsche sind zu berücksichtigen. (2)

165

4

2.4 Bilden Sie bitte das Passiv!

Beispiel: Man verbessert das Programm.

Lösung: Das Programm wird verbessert.

Man lädt den Redakteur ein. (2)

Man hat ihn nicht entlassen. (2)

Man schreibt alle Ideen auf. (2)

2.5 Bilden Sie bitte das Aktiv!

Beispiel: Hier wird nicht geraucht.

Lösung: Hier raucht man nicht.

Hier werden die Programme gemacht. (2)

Das Projekt wird aufgegeben. (2)

Aufgabe 2 = 22 Punkte

3. Modus: Imperativ; Konjunktiv

3.1 Setzen Sie bitte die angegebenen Verben im Text in der richtigen Form ein! Der Anfang ist als Beispiel vorgegeben.

Der Redakteur sagt zu einer jungen Hörerin: Hör dir die

Sendung nächsten Dienstag an (sich etwas anhören) und

3.1.1) _____ deine Eindrücke _____ (sich etwas aufschreiben)!

3.1.2) _____ (besprechen) diese Eindrücke mit deinen Klassen-

kameraden, aber 3.1.3) _____ (nehmen) dir nicht allzu viel Zeit

damit! Am 21. wollen wir uns wieder treffen. Oh ja, 3.1.4) _____

(vergessen) ja nicht, daß du mich vorher anrufen sollst! (4)

165

5

- 3.2 Konjunktiv (direkte Rede → indirekte Rede:
Indikativ → Konjunktiv)

Beispiel: Im Bericht steht: „Radiowerkstatt' will alle ‚Treffpunkt'-Hörer mit einbeziehen.“

Lösung : Im Bericht steht, daß „Radiowerkstatt“ alle Hörer mit einbeziehen wolle.

Teilen Sie jetzt einer deutschen Freundin mit, was Sie gelesen haben: (Geben Sie bitte nur die nummerierten Wörter!)

In dem Bericht heißt es, daß die „Treffpunkt“-Redakteure
3.2.1) _____ (meinen), daß das Programm verbessert werden
3.2.2) _____ (können). Sie 3.2.3) _____ (wollen) wissen, was
diejenigen sagen, die vier Jahre lang an dieser Jugendsendung
mitgearbeitet 3.2.4) _____ (haben). (4)

3.3 Konjunktiv II

Bitte ergänzen Sie die folgenden Wünsche: (Der Anfang ist vorgegeben.)

Ich wünschte, ich könnte (können) auch an dem Programm
„Treffpunkt“ mitarbeiten. Dann 3.3.1) _____ (haben) ich
Gelegenheit, den Funkbetrieb kennenzulernen und ich
3.3.2) _____ (wissen) genau Bescheid über die Anforderungen,
die an einen Rundfunksprecher gestellt werden. (2)

Aufgabe 3 = 10 Punkte

Abteilung A = /50/

165

6

ABTEILUNG B

- (a) Übersetzen Sie bitte die folgenden zwei Texte zum Thema Umweltschutz für eine/n Freund/in ins Englische oder ins Afrikaanse:

- „Ich bade nicht in der Badewanne, sondern dusche. Dabei verbrauche ich weniger Wasser. Papier und Glas schmeiße ich nur in Spezialcontainer, die stehen in jedem Stadtteil. Dafür laufe ich gern ein paar Meter. Meine Mutter denkt auch an die Umwelt. Im Supermarkt macht sie zum Beispiel die Verpackungen ab und läßt sie einfach liegen. Meine Schwester und mein Vater interessieren sich wenig für den Umweltschutz. Sie sind zu bequem.“ Ines, 18
- 10 „Alufolie, Kunststoffabfälle usw. gebe ich an Sammelstellen ab, weil Umweltschutz für mich wichtig ist. Von diesen Sammelstellen sollte es viel mehr geben. Wenn die öffentlichen Verkehrsmittel öfter kämen und billiger wären, würde ich sie viel mehr benutzen.
- 15 So lasse ich mich lieber mit dem Auto bringen oder abholen. Jeder einzelne muß viel mehr an die Umwelt denken. Stattdessen waschen viele jeden Samstag die Autos. Meine Mutter hat jetzt einen Zweitwagen; seitdem fährt sie viel öfter Auto.“ Verena, 17

aus: JUMA 2/91

Aus dem Wörterbuch:

Verpackung - verpakking; wrapping
bequem - lui; lazy
Alufolie - tinfoelie; tin foil
Abfülle - vullis; refuse
Sammelstelle - depot; depot

(30)

(b) Thema: Leistungssport

Was steht im Text?

Lesen Sie bitte den folgenden Text durch:

Michael Groß ist der Größte. Definitiv. Der Frankfurter Schwimmer war dreimal Olympiasieger, fünfmal Weltmeister, dreizehnmal gewann er bei Europameisterschaften, zwölfmal schwamm er Weltrekord, zigfach stieg er als deutscher Meister aus dem Becken, und in Perth holte er sich seinen letzten noch fehlenden Titel mit der Staffel. Zehn Jahre schwamm er an der Weltspitze. Das schaffte vor ihm noch keiner.

Und doch hatte sich der Albatros, wie ihn einst ein französischer Journalist taufte, seinen letzten Flug über 200 Meter Delphin anders vorgestellt. Er wollte seinen eigenen, viereinhalb Jahre alten Weltrekord auf seiner Paradedrecke verbessern – und damit abtreten. Für dieses selbstgesteckte Ziel hatte er sich so intensiv wie nie zuvor vorbereitet, täglich seine Bahnen gezogen und an Hanteln die Muskelmasse nochmals um 3,3

sich nichts anmerken. Höchstens: „Fehler macht man zum Glück nur einmal.“ Oder: „Aus Niederlagen lerne ich.“ Sein ganzes Leben war durchgeplant. Jede Minute, ja jede Sekunde zählte. Pausen gibt es nicht, Leere darf nicht sein, Trödeln ist Sünde.

aus: Scala 2/91

Aus dem Wörterbuch:

zigfach – vielfach

die Staffel – Gruppe von (meist vier) Sportlern

die Hantel – Gerät zur Gymnastik od. zum Konditionstraining, bestehend aus zwei durch einen Griff verbundenen Kugeln od. Scheiben

baden gehen – mit einer Sache keinen Erfolg haben

die Kür – die Wahl

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen zum Text:

(Schreiben Sie nicht mehr als nötig!)

1. Aus welcher Stadt kommt Michael Groß?
2. Wie oft hat Michael Groß bei den Olympischen Spielen gesiegt?
3. Was für ein Becken ist in Zeile 7 gemeint?
4. Wie lange war Michael Groß einer der besten Schwimmer auf der ganzen Welt?
5. Wer hat ihn als erster „Albatros“ genannt?

6. In welcher Stilart ist der „Albatros“ zuletzt „geflogen“?
7. Was wollte er mit diesem letzten „Flug“?
8. Wie hat Michael Groß seine Muskeln aufgebaut?
9. Warum erreichte der „Albatros“ nicht sein Ziel bei seinem letzten „Flug“?
10. Warum verlor er die Orientierung bei einem Triathlon-Wettbewerb?
11. Wie wissen Sie, daß Michael Groß auch verlieren kann?

Wo steht es im Text, daß Michael Groß ...

12. eine besondere Ehrung nicht so wichtig genommen hat? Zeilen ____
13. körperlich und geistig beweglich ist? Zeile ____
14. kein Langschläfer ist? Zeile ____
15. nicht faul herumsitzen kann? Zeilen ____

(30)

Abteilung B = /60/

ABTEILUNG C

- (a) Thema: Rechte und Pflichten Jugendlicher - Schülervertretung
Übersetzen Sie bitte die folgende Leserzuschrift für einen
Freund in Deutschland. Übersetzen Sie entweder Text 1
(englische Fassung) oder Text 2 (afrikaanse Fassung):

1. Dear Sir/Madam

Our school established an SRC two years ago. Last year
we looked at the educational rights of pupils. But being
a member of the SRC is not an easy job.

Teachers at our school have victimised pupils on the 05
SRC, telling them that they will fail their exams be-
cause they're too involved in SRC activities. Some
teachers even proposed a petition asking for the dis-
bandment of the SRC!

The SRC finds it difficult to function properly because 10
we don't have the support of teachers. The SRC should
be a link between teachers and pupils. When there's a
problem at school, the SRC should negotiate a solution.

I want to appeal to schools who have the same problem to 15
write to UPBEAT to tell us how they solved this problem.

I appeal to the teachers: let us build democracy in our
schools!

nach UPBEAT 5/91

Aus dem Wörterbuch:

to establish - gründen

SRC - die Schülervertretung (die SV)

to look at - sich beschäftigen mit

educational - pädagogisch

job - die Aufgabe

to victimise - unter Druck setzen

to fail - durchfallen

to be involved in - verwickelt sein in + A.

activity - die Aktivität

petition - die Unterschriftensammlung

to ask for - verlangen

disbandment - die Auflösung

properly - richtig

support - die Unterstützung
link - das Bindeglied
to negotiate - herbeiführen
to appeal - appellieren an + A
to build - aufbauen
democracy - die Demokratie

O D E R

2. Geagte Dame/Heer

Ons skool het twee jaar gelede a leerlingraad gestig.
Verlede jaar het ons ons besig gehou met leerlinge se
opvoedkundige regte. Maar om 'n lid van die leerling-
raad te wees, is nie 'n maklike taak nie. 05

Onderwysers by ons skool het op leerlinge in die leer-
lingraad druk uitgeoefen deur vir hulle te sê dat hulle
sal druipe, omdat hulle te betrokke is by leerlingraad-
aktiwiteite. Sommige onderwysers het selfs 'n versoek-
skrif voorgestel wat die ontbinding van die leerling- 10
raad sou eis!

Die leerlingraad vind dit moeilik om behoorlik te
funksioneer, omdat ons nie die ondersteuning van die
onderwysers het nie. Die leerlingraad behoort 'n skakel
tussen onderwysers en leerlinge te wees. As daar 'n 15
probleem by die skool is, behoort die leerlingraad 'n
oplossing teweeg te bring. Ek wil 'n beroep doen op
skole wat dieselfde probleem het, om aan UPBEAT te skryf
en vir ons te sê hoe hulle hierdie probleem opgelos het.
Ek doen 'n beroep op die onderwysers: kom ons bou demo- 20
krasie in ons skole!

nach UPBEAT 5/91

Aus dem Wörterbuch:

om te stig - gründen

leerlingraad - die Schülervertretung (SV)

om jousef besig te hou met - sich beschäftigen mit

opvoedkundig - pädagogisch

taak - die Aufgabe

om druk uit te oefen -

unter Druck setzen

- om te druiپ - durchfallen
- om gemoeid te wees in - verwickelt sein in + A.
- aktiwiteit - die Aktivität
- versoekskrif - die Unterschriftensammlung
- ontbinding - die Auflösung
- om te eis - verlangen
- behoorlik - richtig
- ondersteuning - die Unterstützung
- skakel - das Bindeglied
- om teweeg te bring - herbeiführen
- om 'n beroep te doen op - appellieren an + A.
- om te bou - aufbauen
- demokrasie - die Demokratie

(b) Hier folgt ein Lückentext. Setzen Sie die folgenden Wörter passend in die Lücken ein: (Schreiben Sie bitte nur die Nummer und das jeweils passende Wort hin!) Thema: Wohnen

- aus, zu, für, mit, am, durch, über, in, nach
- genommen, gestellt, besetzt
- leer, teure, kaputt

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____

Mainzer Straße, Ost-Berlin: 4. November 1990 gab es hier blutige Straßenschlachten. Die Polizei wollte besetzte Häuser räumen, junge Chaoten antworteten Molotow-Cocktails, selbstgebaute Brandbomben. Kein Frieden der Einheit - nur Randalen?
 „Wir wollen keine Gewalt“, sagt Sandra, 17, Ost-Berlin. Sie wohnte früher der Mainzer Straße. Dort war alles ganz friedlich - „doch dann kamen die Wessi-Chaoten!“ (Wessis und Ossis: umgangssprachlich Leute aus Westdeutschland bzw. Ostdeutschland; Anmerkung der Redaktion). „Die sind verantwortlich für die Randalen.“ Sandra ärgert sich diese Berufsdemonstranten: „Die kommen und sagen: 'Wir machen das, wir haben da Erfahrung' ...“
 Sandra und ihre Freunde besetzen Häuser, weil sie nicht mehr Hause leben wollen. 37 000 Wohnungen stehen in Ost-Berlin. Doch die meisten sind: kein Wasser, keine Heizung, keine Toiletten. 85 300 Berliner haben einen Wohnungsantrag. Viele junge Leute

12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

sind dabei. Sie wollen endlich weg aus der engen Elternwohnung.
 „Wir sind durch die Straßen. Überall sieht man die leeren Häuser. Da haben wir uns einfach die Wohnungen“, erzählt Sandra. Das ging ohne Krawall, ganz friedlich. Endlich hatten sie die Freiheit, die sie wünschten. Jetzt hat sie mit zehn Leuten ein anderes Haus. „Wir verhandeln mit dem Senat. Wir wollen die Häuser nicht kaputtmachen. Wir wollen sie renovieren. Aber Eigentumswohnungen wollen wir auch nicht. Die können nur Wessis bezahlen.“

aus: JUMA 2/91

(30)

Abteilung C = /60/

ABTEILUNG D

Bearbeiten Sie bitte E I N S der folgenden Themen!
Schreiben Sie etwa 200 Wörter und beachten Sie dabei die
Leitpunkte bitte!

(a) Informeller PrivatbriefThema: Reisen

Stellen Sie sich vor, Sie hätten einen Brieffreund mit Namen
Fabian in Dresden, mit dem Sie korrespondieren. Schreiben
Sie ihm nun einen Brief, in dem Sie von einer Reise berich-
ten, die Sie in Südafrika gemacht haben:

- wann
- wohin
- mit wem
- womit
- die Landschaft/en
- das Wetter
- wofür Sie Geld ausgegeben haben.

Vergessen Sie nicht Datum, Anrede, Gruß und Unterschrift!

(50)

(b) GeschäftsbriefThema: Ferienarbeit

Sie würden gern in dem Zeitraum Dezember 1993 - Januar 1994 in
Berlin arbeiten, um so die Stadt besser kennenzulernen. Schrei-
ben Sie an:

Das Informationszentrum
Hardenbergstraße 20
D-1000 Berlin 12

und erkundigen Sie sich nach den Arbeitsmöglichkeiten bei der
Stadt Berlin:

- warum Sie gern in Berlin arbeiten würden
- Ihre - englischen Sprachkenntnisse
- deutschen Sprachkenntnisse
- Geschichtskennntnisse
- kulturellen Interessen
- sonstigen Schulfächer
- bisherigen Erfahrungen mit Ausländern in
Südafrika.

Vergessen Sie nicht Ort und Datum der Absendung, Ihre Adresse,
die Adresse des Empfängers, den Betreff, die Anrede, den Gruß
und Ihre Unterschrift!

(c) DialogThema: Berufspläne

Schreiben Sie bitte folgendes Gespräch mit Herrn Schröder aus
Deutschland auf:

- Ihre Berufswahl
- Wie Sie sich über diesen Beruf informiert haben
- Ihre Schulfächer; Ihre Persönlichkeit
- die Ausbildung: wo? wie lange?
- was die Ausbildung kostet
- die Vorteile
- die Nachteile.

(50)

(d) Wiedergabe mündlichen ErzählensThema: Familie

Sie haben Besuch aus Deutschland. Zusammen blättern Sie das
Fotoalbum Ihrer Familie durch. Erzählen Sie nun über Ihre
Familie anhand dieser Fotos:

- Ihre Großeltern
- Ihr Vater als Kind
- Ihr Vater als junger Mann
- wie Ihre Eltern sich kennengelernt haben
- Ihre Tante
- das erste Kind
- Ihr erster Schultag.

(50)

ABTEILUNG D = /50/

<u>Übersicht:</u>	ABTEILUNG A	Aufgabe 1	-	18	
		Aufgabe 2	-	22	
		Aufgabe 3	-	10	- 50
	ABTEILUNG B	(a)	-	30	
		(b)	-	30	- 60
	ABTEILUNG C	(a)	-	30	
		(b)	-	30	- 60
	ABTEILUNG D		-	50	
		insgesamt:		220	

(50)

WORT- UND SPRACHSPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Angelika FLEGG
University of the Western Cape

Zu diesem Thema fand im April 1991 bei der SAGV-Tagung in Johannesburg ein Workshop statt, der später im Rahmen einer Lehrerfortbildung im Mowbray Teachers' Centre (September 1991) und im Parow Teachers' Centre (Mai 1992) teilweise wiederholt wurde.

Gehören Spiele in den Sprachunterricht?

Viele Lehrer stehen Spielen im Sprachunterricht skeptisch gegenüber. Für solch eine abwehrende Haltung kann es gute Gründe geben: die Klassen sind zu groß; die Schüler sind nicht daran gewöhnt, in der Klasse (legitim) zu spielen; man meint, daß man sich die Zeit dazu nicht nehmen kann; man fürchtet um seine Autorität in der Klasse, oder vermutet, daß es beim Spielen gar zu laut werden könnte und man will an seiner Schule nicht unangenehm auffallen. Andererseits fühlt man sich wahrscheinlich innerhalb des bekannten (Frontal)Unterrichtsstils sicherer, oder man meint gar, daß man eigentlich nicht das Naturell habe, in der Klasse eine große Schau abzuziehen - das alles sind Gründe, die nicht bagatellisiert werden dürfen, denn bei aller "Lernerzentriertheit" kann und darf man nicht die Persönlichkeit des Lehrers oder die äußeren Umstände, unter denen Unterricht stattfindet, als irrelevant übergehen. Trotzdem möchte ich dafür plädieren, es einmal mit Sprachspielen zu wagen, und ich hoffe, zeigen zu können, was die eigene Praxis immer wieder beweist: daß nämlich durch Spielen die Voraussetzungen für einen effektiveren Unterricht geschaffen werden, und daß auch 'schwerer' Stoff schnell und gründlich gelernt werden kann.

Spielen als Unterrichtsmethode?

Spielen zur Auflockerung, um einen toten Punkt zu überwinden, als "Bonbon" nach einem Test oder einer besonders konzentrierten

Übungsphase ... das läßt man gelten, aber können Spiele wirklich mehr leisten als das? Lernpsychologen weisen immer wieder darauf hin, wie wichtig Entspannung im Lernprozess ist. So zitiert Göbel z.B. Losanov:

"Wir lernen besser und schneller im entspannten Zustand. Wir behalten mehr und länger durch absichtsloses Lernen." (Göbel, S.65)

Mit dem Wort 'Entspannung' ist ein wichtiges Signal gesetzt. Es weist geradezu auf den Bereich der Spielaktivitäten hin.

Das DUDEN Universalwörterbuch definiert *Spiel* folgendermaßen:

"Tätigkeit, die ohne bewußten Zweck / zum Vergnügen / zur Entspannung / aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird."

Hier soll keine Abhandlung über die Psychologie des Spielens versucht werden, sondern ich möchte lediglich den Hinweis anbringen, daß Spielen anscheinend paradoxe Elemente des Absichtslosen und Absichtsvollen in sich vereinigt.

Wenn ich Sprachspiele im Unterricht einsetze, tue ich das im Bewußtsein dieser Dualität, wobei der absichtslose Spaß zunächst bei den Lernern zu beobachten ist. Vielleicht sind rein absichtslose Spiele lediglich bei Kindern oder Künstlern möglich. Für die meisten von uns ist Vergnügen am Spiel mit ganz bestimmten Resultaten verbunden. Dazu sagt Göbel:

"Nicht nur so absichtsvolle Spiele wie Roulette, Lotto, Profi- oder Amateurfußball und Sackhüpfen mit Preisverteilung - fast jedes andere geläufige Spiel hat auch "äußere" Zwecke: zu entspannen - bei geselligem Zusammensein zu helfen - zu erheitern ..." (S.64)

Christa Dauvillier kennzeichnet weitere Eigenschaften, die als Motivation zum Spielen gelten können.

"Einer der stärksten Handlungsantriebe ist sicher das Habenwollen, die Besitzgier, aber auch *Neugier* treibt an. Beide Triebkräfte werden zum Spielen genutzt, besonders letztere. Sodann ist Wetteifern mit anderen, allein gegen alle, gemeinsam im Team gegen ein anderes Team oder sogar mit sich selbst, Voraussetzung für *Spannung* und *Ausdauer* beim Spielen. Der Spieler muß sich herausgefordert fühlen." (Dauvillier, S.9)

Ein Spiel, in dem - im weitesten Sinne - gesprochen wird, verquickt den 'Zweck' Sprachproduktion mit den positiven 'Zwecken' des Spielens wie Spaß, Entspannung, Freude. Es ist an erster Stelle Herausforderung an den Lernenden als Person, nicht als Lerner, und bietet ihm die Möglichkeit eines persönlichen Engagements. Dieses Engagement ist im Sprachspiel nun nicht ein Nach-Machen, ein Kopieren, sondern eine authentische Kommunikationssituation, in der sich der Sprecher auf seinen Hörer einstellen muß. Dabei gibt die Spielregel einen Rahmen vor, der abgrenzt und Richtlinie ist. Innerhalb dieser hat der Spieler den Freiraum - Spielraum - angemessen zu reagieren, und, im besten Fall, seine Vorstellungskraft zu entfalten. Wie nebenbei übt er Durchhaltevermögen in Kommunikationssituationen.

Der Spielrahmen ist so anders als 'regulärer' Sprachunterricht, daß im Lerner Ängste abgebaut werden können, die unter Umständen lernhemmend gewirkt haben. Ich meine hier die Angst vor der Blamage, wenn man nicht richtig versteht, sich nicht richtig ausdrückt, Sprach-, auch Aussprachefehler macht, aber auch die Angst vor dem Rotstift und Korrekturen. Im einem gut vorbereiteten Spiel ist die Situation, innerhalb derer man handelt, klar umrissen, adäquate Kommunikation wird nicht nur vom Unterrichtenden sondern auch von den Mitspielern kontrolliert. Und, was am wichtigsten ist: weil das Spiel im Zentrum steht und adäquate (nicht unbedingt 100%ig 'richtige') Sprachproduktion ausreicht, braucht der Einzelne sich auch nicht vor Fehlern zu fürchten, denn innerhalb des Spiels kommt es höchstens einmal zu einer mündlichen Nachfrage oder Korrektur, wenn eine Antwort gar nicht zu verstehen ist.

Im Übrigen kann man als Lehrer kaum je im Unterricht eine derart starke Konzentration voraussetzen als bei Spielen. "Wer noch nie beobachtet hat, wie selbstvergessen Kinder und Erwachsene ins Spiel vertieft sind, wie sehr sie sich auf das, was sie tun, konzentrieren, wie sie ganz bei der Sache sind und das Beste aus sich herausholen, wer bisher noch nicht gesehen hat, wieviel Eifer er in den Dienst der guten Sache stellen könnte," (Dauvillier, S.9) dem soll hier Mut gemacht werden, es doch einmal mit Sprachlernspielen zu wagen.

Wenn ich nun von Sprachspielen spreche, bezeichne ich damit die ganze Breite der Möglichkeiten, vom einfachsten Kettenspiel bis hin zu Spielen,

in denen sich das oft erstaunlich große Schauspielertalent der Lerner offenbart. In ihrem Plädoyer für szenisches Spiel und freies Sprechen im Unterricht stellen Maley & Duff fest:

"Sehr wohl (...) stärken (dramatische Aktivitäten) die *Vorstellungskraft* und das *Durchhaltevermögen in Kommunikationssituationen* - und das ist im Sprachunterricht sonst nur schwer zu erreichen. Es geht also um die Erreichung pädagogischer Ziele, und diese Aufgabe führt über die Grenzen der Vermittlung einer fremden Sprache als Unterrichtsgegenstand hinaus." (S.8)

Sprachspiele in der Klasse bedeuten:

- (1) das Gebrauchen - im Sinne von 'nötig haben' UND 'benutzen' - von Sprachmitteln
- (2) Entspannung: das Spiel ist wichtiger als man selbst, der Druck auf dem Einzelnen ist weniger direkt
- (3) Wetteifern: mit anderen, gemeinsam im Team gegen ein anderes Team oder sogar mit sich selbst (Letzteres auch als sinnvolle Beschäftigung für Gute)
- (4) Neugier wird geweckt: Was ist ...? Was passiert? Schaffen wir's? Wer gewinnt?
- (5) Ausdauer wird 'absichtslos' geübt: um des Spiels willen zuerst.
- (6) Kompetenz in der Fremdsprache wird erheblich gesteigert.

Es gibt inzwischen viele Bücher zum Thema Lernspiele und Sprachlernspiele. Im Folgenden möchte ich nun auf einige Spiele eingehen, die ich selber mit Erfolg durchgeführt habe. Dazu einige Vorbemerkungen:

- Diese Spiele habe ich in Gruppen bis zu 20 ausprobiert; sie lassen sich aber nach Angaben der Autoren auch in größeren Klassen spielen.
- Kleingruppen zu viert sind auch in einem Raum möglich, wo man die Möbel nicht umstellen kann.
- Spielregeln sollten nie als unumstößlich gelten. Oft haben Schüler Ideen, die man möglichst miteinbeziehen sollte. Oder besondere Umstände erfordern Anpassung.

- Um Spiele kennenzulernen und einschätzen zu können muß man sie durchprobieren. Das kann man mit der Familie, Freunden, Kollegen, oder mal in einem Workshop tun.
- Man sollte nie versuchen, ein Spiel zu spielen, dem man sich nicht gewachsen fühlt, das man vielleicht nicht ganz versteht, und mit dem man sich nicht identifizieren kann.
- Es ist sinnvoll, sich eine Spielsammlung anzulegen, und eine Kartei, auf der man über die erprobten Spiele buchführt.

Bücher, die Spielanleitungen geben, listen Spiele verschieden auf: nach Aktivitäten, nach Lernergruppen, nach Strukturen sortiert oder nach Spielformen sortiert. Ich gebrauche hier die Einteilung von Dauvillier, die Sprachlernspiele in vier Kategorien einteilt:

- (1) *Kurze, rasche Aktivitäten, auch zur Wiederholung von Gelerntem* (bis zu 5 Minuten), zum Aufwärmen, das der eigentlichen Lerntätigkeit vorausgeht, oder als "Pause" zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen. In meiner Erfahrung ist es ungünstig, sie am Ende einer Stunde einzusetzen, weil dann oft schon Unruhe und Unkonzentriertheit herrschen. Diese Spiele haben Kettenspielcharakter. Die Absicht ist, daß
- jeder drankommt,
 - man auch öfter als einmal drankommen kann,
 - Zuhören wichtig ist, weil man nichts verpassen will,
 - man spontan spricht,
 - man ein Erfolgserlebnis hat!

Man wirft sich einen Gegenstand zu, z.B. einen (weichen!) Ball, einen geknoteten Lappen. Dazu wird gesagt:

Ich heiße x, und du? Wer den Lappen fängt, antwortet und wirft den "Ball" einem anderen zu, wobei die Frage wiederholt wird.

Variationen:

Ich komme aus x, und du? (Stadt, oder Land, oder beides: Schüler auf genaues Zuhören trainieren!)

Ich habe am 5. Juli Geburtstag, und du?

Ich habe am 5.7. Geburtstag, und du?

Verflixte "7": Man zählt: 1,2,3,4,5,6,verflixt,8,9,10,11,12,13,verflixt,15,16,verflixt, usw. Alle Zahlen, die eine 7 enthalten oder Multiplikatoren von 7 sind (oder eine beliebige andere Zahl), dürfen nicht genannt werden.

abgewandelt auf spezielle Wortfelder: (nur zur Wiederholung!)
Sport, Obst, Gemüse, Hobbies ...

Ich schwimme gern, und du?

Ich esse gern Ananas, und du? (Ananas ist ein Wort, das immer große Heiterkeit hervorruft, und schon deshalb nicht vergessen wird!)

Ich mag Hunde, und du?

abgewandelt auf Wortarten/ Grammatik:

Ich möchte gern stark sein, und du?

Ich mag (große, kleine, weiße, braune, dicke, freche, intelligente) (Hunde, Katzen)

VORSICHT: der Sinn ist, daß der Spieler nicht lange nachzudenken braucht und der Ball schnell weitergeworfen wird. Darum: nichts Unbekanntes! Keine sprachliche Verbesserung!

- (2) *Spiele, die helfen, neuen Lernstoff zu begreifen.* Zeit: 30 Minuten

Hier sollen möglichst mehrere Lerntypen gleichzeitig angesprochen werden. Die Lerner können etwas anfassen, sehen; sie können sich gegenseitig etwas erklären, sollen etwas miteinander und füreinander tun.

Absicht: durch manuelles Tun wird ein zusätzlicher Eingangskanal ins Gehirn geschaffen. Das Gespräch mit anderen ist wichtig. Die schnelleren Lerner helfen den langsameren, den neuen Stoff zu festigen.

Optimal: Vierer Gruppen, die sich gut verstehen.

Präteritum - Perfekt Memory:

14 bis 16 Kartenpaare, u.U. auf verschiedenfarbige Pappe, z.B. Präteritum auf rosa, Perfekt auf grüne Pappe. (sang - hat gesungen; fuhr, ist gefahren usw.) Die Karten liegen gemischt, umgekehrt auf dem Tisch. Die Spieler nehmen nacheinander je zwei Karten hoch, zeigen sie, und legen sie genauso wieder hin, wie sie lagen: an den gleichen Platz und umgekehrt. Es gilt, sich zu merken, wo welches Wort liegt, so daß man Paare zusammenstellen kann. Wer die meisten Paare hat, hat gewonnen.

Dominospiele**Präteritum - Perfekt**

Wird in Vierergruppen gespielt. Zu Beginn mit ca. 10 Kartenpaaren; kann bis zu 20 Karten gesteigert werden. Auf jeder Karte stehen zwei Verben, z.B.

ist gekommen/sang

hat gesungen/lachte

hat gelacht/fuhr

usw.

Substantive - Artikel

Mann / das

Auto / die

Blume / der

usw.

Die Karten werden an die Spieler verteilt. Eine Karte wird aufgedeckt in die Mitte gelegt, dann versuchen die Spieler reihum, vorn oder hinten an die Karte bzw. Kartenreihe anzulegen, wenn sie dran sind. Wer zuerst alle seine Karten anlegen konnte, hat gewonnen.

Pronomen - Verbformen

Für Dreier- bis Vierergruppen. Es ist gut, wenn in jeder Gruppe einer ist, der etwas besser ist als die anderen.

Geübt werden können einzelne Verben, vor allem 'haben' und 'sein', oder verschiedene Verben:

haben / er

hat / du

hast / sie

haben / ich

usw.

kommen / du

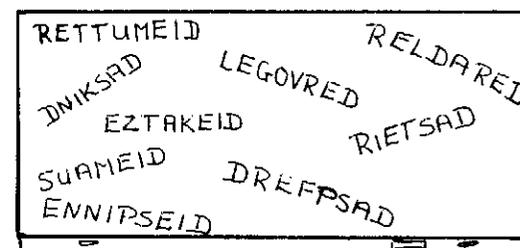
fragst / er

fährt / wir

lachen / ihr

Anagramme - ein Teamspiel

Substantive, deren Artikel schwer gelernt werden, schreibe ich durcheinander in großen Druckbuchstaben an die Tafel. (ca. 10 Nomen mit Artikel).



Ich bilde zwei Teams. Zwei Schüler/ Schülerinnen kommen an die Tafel und bekommen verschiedenfarbige Kreide. Die Teams bekommen abwechselnd die Gelegenheit eins der Anagramme zu entziffern. Die beiden vorn müssen es an der Tafel suchen und aufschreiben.

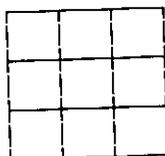
(3) Spiele mit Schwerpunkt auf Trainieren bestimmter Fertigkeiten und Fähigkeiten

Üben: Wiederholen von Lernstoff aus der vorigen Stunde (zu Anfang einer Stunde) oder Wiederholen von gerade Eingeführtem (Mitte einer Stunde)

Bingo

Ein Spiel, das ich gern für neues Vokabular gebrauche. Ich schreibe mir neuen Wortschatz auf eine Liste, wobei Substantive mit Artikel,

festе Ausdrücke und Kollokationen als ein Item gelten (ca. 15 Items). Jeder Spieler malt sich ein Raster von 3 x 3 Vierecken auf ein Blatt Papier.



Dann lese ich die Items von meiner Liste vor. Jeder Spieler trägt beliebige 9 auf sein Raster ein. Danach lese ich durcheinander von meiner Liste vor, bis jemand BINGO ruft. Es ist wichtig, die gelesenen Items abzuhaken, so daß überprüft werden kann, ob der Bingorufener auch wirklich alle Items gehört hat.

Besonders zum *Hörverstehen* eignen sich Bingospiele gut.

- (1) 9 Zahlen aufschreiben lassen von etwa 15, die man ihnen vorliest. Dann in anderer Reihenfolge wieder lesen, Spieler müssen (mit Bleistift) austreichen.
- (2) Vorbereitete Bingokarten mit Zahlen, Preisen, Uhrzeiten, Jahreszahlen werden verteilt. Hier eignet es sich gut, zwei Spieler zusammenspielen zu lassen. Die Items durcheinander vorlesen.
- (3) Wortschatzlotto mit 15 Kurzsätzen, schon auf die Karten notiert, wie oben.

Um den *Wortschatz* zu *aktivieren*, auch als Beschäftigung für Lerner, die schon mit einer anderen Arbeit fertig sind oder als Anregung für den Wörterbuchgebrauch.

ABC-Spiele

- (1) Üben von Zusammensetzungen: Berufe ABC, vom Auto-mechaniker bis zum Zahnarzt. Wer am meisten Berufe gefunden (oder sich ausgedacht hat, ist Sieger. Lehrer kann als lebendiges Wörterbuch agieren.
- (2) ABC der geliebten und ungeliebten Dinge (Vierergruppen); aufschreiben, dann mit einer anderen Gruppe tauschen;

anstreichen, was doppelt ist. An die Tafel diktieren. Lehrer funktioniert u.U. als Wörterbuch.

- (3) *Sammelwut*: einen beliebigen Buchstaben ansagen. Drei Minuten Zeit, um mit diesem Buchstaben beginnende Wörter aufzuschreiben. Kann auf Wortarten eingeschränkt werden. Gut in Zweiertteams.

Verben spielen (Charaden)

Beispiel: Verb 'putzen'. Es werden Kärtchen vorbereitet, auf denen je eine Putzaktivität steht: Fenster putzen, Brille putzen, Zähne putzen, Nase putzen, Weihnachtsbaum putzen, Klinken putzen (= betteln) usw.

Die Kärtchen werden an eine Gruppe von Schülern verteilt, die kurz rausgehen, sich besprechen, üben, und dann zurückkommen und 'ihr' Verb spielen, das dann vom Rest der Spieler geraten werden muß.

Kim-Spiele: visuelle Information sammeln und verbalisieren

Verschiedene Gegenstände werden auf ein Tablett gelegt. Die Spieler sehen sie sich an. Die Gegenstände werden zugedeckt und die Spieler versuchen sich zu erinnern, was auf dem Tablett liegt.

Inhalt erarbeiten: Ausgangspunkt sind Gegenstände oder Bildkarten (Bilder aus Zeitschriften, auf Pappe geklebt), die an die Spieler verteilt werden. Dann werden Fragewörter an die Tafel geschrieben: Was? Wer? Wen? Wo? Wann/wozu? Wem und warum?

Die Spieler sollen nun z.B. erklären,

- was der Gegenstand auf ihrem Bild ist,
- wer ihn gekauft hat/ wer ihn braucht,
- wem sie ihn schenken würden und warum,
- wo man ihn aufheben würde,
- wann/ wozu sie ihn gebrauchen könnten

Gut zum üben von Dativ, Konjunktiv usw.

(4) *Spiele mit weniger stark gesteuerter Sprech- und Schreibaktivität*

Hier möchte ich ein Spiel vorstellen, das ich nach einem Vorbild bei Dauvillier, kombiniert mit einer Idee bei Göbel, in verschiedenen Lernergruppen mit viel Erfolg erarbeitet und gespielt habe.

Das Spiel wird von der Gruppe geplant, besprochen, zusammengestellt, gebastelt, ausprobiert und dann in Gruppen von nicht mehr als 6 gespielt.

Das Spiel ist ein Brett/Würfelspiel. Es ist eine Kombination von Snakes & Ladders und Monopoly. Man würfelt umschichtig und muß möglichst schnell auf die 100 kommen. Dabei gibt es Hindernisse, aber auch Beschleunigungen in Form von "Ereigniskärtchen".

Den Namen des Spiels muß die Gruppe sich selbst aussuchen. Ich hatte z.B. eins, das hieß: "Von der Küche zum Schreibtisch" und auf den Ereigniskärtchen standen all die Dinge, die den Weg von der Küche, wo man nach dem Nachhausekommen vielleicht einen Kaffee getrunken hat, bis hin zum Schreibtisch, an dem man seine Hausaufgaben erledigen sollte, beschleunigen bzw. verzögern.

Als erstes muß das Thema gewählt werden (Samstags in der Stadt, Verabredung mit einem Freund/ Vorbereitungen zu einer Party usw. usw.). Dann werden in freiem Gespräch Ideen zum Thema gesammelt, immer in der Vorstellung, was das Erreichen des Ziels (Schreibtisch, Kino, Party o.ä.) verzögern oder beschleunigen könnte.

Als Hausaufgabe können solche Vorschläge aufgeschrieben werden, und in einer darauffolgenden Stunde vorgelesen und vom Lehrer an die Tafel geschrieben werden. So wird vermieden, daß die verschiedenen Texte fehlerhaft auf der Tafel erscheinen.

Man einigt sich darüber, welche der Vorschläge auf den Ereigniskärtchen gebraucht werden sollen. Sie werden dann in Gemeinschaftsarbeit mit Extraanweisungen versehen. Z.B.: Vorschlag: Das Telefon klingelt. Es ist deine beste Freundin. Extraanweisung: 2 x aussetzen! Danach werden die Ereigniskärtchen und das Spielbrett gebastelt. (Unsere Spielbretter waren Pizzaschachteln, die Ereigniskärtchen zerschnittene Kartons wie z.B.

von Cornflakes, die wir gesammelt hatten. Es braucht also nicht viel zu kosten, ein solches Spiel herzustellen.)

Die Spielfelder werden von 1 bis 100 fortlaufend nummeriert.

An ca. 25 beliebigen Punkten werden Sternchen eingezeichnet. Wer mit seinem Spielstein auf einem Feld mit Sternchen landet, muß ein Ereigniskärtchen nehmen, das dann laut vorgelesen wird, und muß je nach Anweisung vor- oder zurückgehen, oder muß vorübergehend mit Würfeln aussetzen, oder darf noch einmal würfeln.

Ebenfalls markiert werden einige Spielfelder mit Ortsbezeichnungen. Im Fall des Küchen-Schreibtischspiels waren es z.B. Telefon, Haustür, Garten, Badezimmer, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Bücherregal usw. So können Ereigniskärtchen gemacht werden, die den Spieler an den genannten Platz dirigieren. ("Es klingelt. Geh zur Haustür und sieh nach, wer da ist." Nebenbei: gute Übung mit Imperativ!)

In jeder Spielgruppe agiert ein guter Lerner als Leiter.

Sieger ist, wer als erster die Hundert erreicht.

Daß dieses ein Spiel ist, das in verschiedenen Unterrichtsstunden vorbereitet und gemacht wird und darum viel Zeit in Anspruch nimmt, ist klar. Es hat in meiner Erfahrung jedoch auf so vielen Gebieten gute Resultate eingebracht, angefangen bei Interaktion in der Klasse, spontanem Sprechen, angeregter Phantasie, Spannung und Entspannung, bis hin zu meinem viel besseren Verständnis der Gruppe, daß ich den Zeitaufwand als gerechtfertigt ansehen muß.

In den Büchern, die ich in der Bibliographie nenne, gibt es sehr viele Spiele, die in die Kategorie der weniger gesteuerten Spiele fallen. Kurz genannt seien lediglich *Verkaufen* (Beim Basar: Verkaufen von komischen Gegenständen), und viele Arten Ratespiele wie *Ich seh' etwas, was du nicht siehst*; *Meine Sache ist klein, rot ...*; *Meine Sache fängt mit K an und ist eine Stadt in ... und 20 Fragen* (auf die nur mit JA oder NEIN geantwortet werden darf).

Hier noch mehr Spiele vorzustellen, sprengt den Rahmen dieses Artikels. Aber zum Schluß möchte ich doch den Vorschlag machen, daß Sie sich an die DUSA-Redaktion wenden, falls Sie als Lehrer einige dieser Spiele nützlich gefunden haben und über Ihre Erfahrungen berichten wollen,

oder wenn Sie vielleicht ab und zu gern andere Sprachlernspiele vorgestellt und erklärt bekämen. Ich bin längst keine Autorität in Sachen Lernspiel, aber ich spiele gern und oft und bin begeistert von den guten Resultaten, die selbst bei schwierigem Lernstoff und mit eingeschleiften Fehlern erreicht werden können. Die Fähigkeit, mit der Fremdsprache umzugehen, wird durch Sprachspiele erheblich gesteigert, und bei Lernern und Lehrenden kann die Entwicklung von "lifeskills" durch das Spielen im Unterricht gefördert werden.

Warum also nicht Spielen?

Wenn A. Worbs (S.16/17) schreibt: "Der FU müßte zur Schaffung eines selbstbestimmten, lernbereiten und lehrfähigen Menschen beitragen, der agiert, der toleriert, der flexibel und kritisch auf künftige Anforderungen reagieren kann, um in einer zusammenwachsenden Welt die gemeinsamen immensen Probleme zu lösen," so meine ich, daß wir gerade solchen Zielsetzungen über das Sprachlernspiel teilweise erreichen können.

BIBLIOGRAPHIE

- Dauvillier, C.: Im Sprachunterricht spielen? Aber ja! München: Goethe-Institut 1986
- Göbel, R. Lernen mit Spielen. Frankfurt-Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschul-Verbandes, 1. Aufl. 1979
- Hopson, B. & Scally, M.: Lifeskills Teaching Programmes. Leeds University: Counselling and Career Development Unit 1979
- Lohfert, W.: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber 1983
- Maley, A., Duff, A.: Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber 1981
- Worbs, A.: Kommunikative Ansätze und daraus sich ergebende Probleme. In: DUSA 1/92, 9-17.

EINIGE EMPFEHLENSWERTE JUGENDBÜCHER

zusammengestellt von Karin Chubb
University of the Western Cape

KLAUS KORDON: *Mit dem Rücken zur Wand.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1990

Dieser 456 Seiten starke Roman aus dem Berlin der Jahre 1932 und 1933 beweist wieder einmal, wie schwer "Jugendliteratur" von anderer Literatur zu trennen ist. Kordons Roman ist eine breit angelegte Erzählung, die sowohl inhaltlich als auch von der Struktur und der Vielfalt der Figuren her einige Ansprüche stellt. Geschildert wird die Lebenswirklichkeit von Arbeiterfamilien gegen Ende der Weimarer Republik. Politische Auseinandersetzungen, besonders zwischen Kommunisten und der SA, greifen tief in den Familienalltag der Berliner Hinterhöfe ein. Es gibt m.W. nur sehr wenige Jugendbücher über diese Zeit, die nicht aus der Perspektive der bürgerlichen Mittelklasse geschrieben sind. Kordons spannender Roman ist aber nicht nur wegen seiner Erzählperspektive empfehlenswert. Die lebendigen Schilderungen bieten Anknüpfungspunkte mit der Realität sehr vieler südafrikanischer Jugendlicher. Private Beziehungen, Freuden und Sorgen werden überschattet von drohender Arbeitslosigkeit, sozialem Elend, politischen Machtkämpfen, Angst vor der Zukunft - ein reiches Identifikationsangebot für junge südafrikanische Leser.

KLAUS KORDON: *Wie Spucke im Sand.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1991 (8. Auflage, 322 Seiten)

Spucke im Sand - mehr ist ein Mädchen, das ihrem kleinen indischen Dorf entflieht, um einer erzwungenen Heirat zu entgehen, nicht wert. Kordon, der selbst lange in Indien gelebt hat, legt mit diesem Buch die Geschichte einer langen Entwicklung zur Selbständigkeit und Selbstbestimmung vor. Der abenteuerliche Weg der dreizehnjährigen Munli führt sie zunächst in die Berge, wo sie von Banditen aufgenommen wird. Dann flieht sie in die große Stadt Allahabad, wo sie als Bettlerin unter den Ärmsten der Armen lebt. Die Begegnung mit einer Gruppe von Frauen, die sich durch ein Selbsthilfe-Projekt ein bescheidenes Maß von wirtschaftlicher und sozialer Unabhängigkeit erkämpft haben, zeigt ihr einen Weg in eine menschenwürdigere Zukunft.

Wie alle Bücher von Kordon ist auch dieser Roman in erster Linie eine spannende, sehr lesenswerte Geschichte. Außerdem wird viel Information transportiert - in diesem Fall über indische Geschichte und Kultur.

KARIN KÖNIG: *Ich fühle mich so fifty-fifty*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1991 (123 Seiten)

Karin König legt mit diesem Roman eine Geschichte zu dem zeitgeschichtlich aktuellen Thema der deutschen Wende vor. Die Heldin des Romans, Sabine, verläßt ihren Vater in Leipzig, um auf abenteuerlichen Wegen über Ungarn nach Hamburg zu gelangen. Rückblickend erzählt sie ihre Geschichte, berichtet über Erfahrungen in der DDR, die sie zur Ausreise bewegten, und auch über Begegnungen, Hoffnungen und Enttäuschungen im Westen. Das Buch ist spannend geschrieben und sprachlich nicht schwierig. Schüler, die im Geschichts- oder Deutschunterricht mittels des jetzt so reichlich verfügbaren Bild-, Text- und Videomaterials in dieses Thema eingeführt wurden, sollten diesen Roman ohne große Schwierigkeiten lesen können.

PETER ABRAHAM u. MARGARETA GORSCHENEK: *Wahnsinn! Geschichten vom Umbruch in der DDR*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier, Ravensburg 1990 (300 Seiten)

Die kurzen Geschichten in diesem Band halten fest, wie die Öffnung der Grenze und der Fall der Mauer von Jugendlichen in der DDR erlebt wurden. Bekannte Jugendbuchautoren der DDR (u.a. Peter Abraham, Benno Pludra, Maria Seidemann, Christa Grasmeyer, Günter Preuß) haben diese Geschichten in den Wochen des Jahreswechsels 1989/1990 aufgeschrieben. So ist ein aktuelles, lebendiges literarisches Dokument entstanden, das sich im Unterricht sehr gut einsetzen läßt. Nicht nur die Euphorie der Befreiung von Diktatur und Bevormundung wird dargestellt, sondern auch die Unsicherheiten und Ängste, die mit einer so radikalen Umwälzung und Umwertung verbunden sind. Es wird reichlich Diskussionsstoff geboten: Wie stehen z.B. südafrikanische Schüler/innen zu der Geschichte einer Schülerin, die aus ihrer Gemeinschaft ausgestoßen wird, weil es bekannt geworden ist, daß ihr Vater für die Stasi gearbeitet und Gefangene "verhört" hat? Diese Texte bieten sehr viele Möglichkeiten zum Vergleich mit der eigenen Wirklichkeit.

REZENSIONEN

Silvia Skorge: *Eine kurze deutsche Grammatik. Vom Wort zum Text*. Cape Town: Maskew Miller Longman, 1992.

EIN GRAMMATIKMÄRCHEN

Es war einmal eine neue deutsche Grammatik, die schon immer alt war, selbst bei ihrem Erscheinen, zumal sie etwas, das sowieso alt war, mit alten Methoden darstellte.

Sie ist jetzt noch älter geworden und es gibt sie noch stellenweise im Lande, wobei über das Alter der sie benützenden Lehrkräfte nichts ausgesagt werden soll.

Aller Unkenrufe zum Trotz, daß Deutsch ebenso an Altersschwäche einzugehen drohe wie das oben angeführte Grammatikbuch, erschien in jugendlicher Frische Ende 1992 eine neue Grammatik.

Vorsichtshalber stellte sie sich nicht als neu, sondern vielmehr als kurz vor.

Und das ist sie auch. Kurz und bündig. Altes auf neu gemacht? Sicher. Sprache wird nicht einfach alt und stirbt. Sprache wandelt sich und irgendwann auch ihre Grammatik und natürlich auch ab und zu die Methoden, um diesselbe der geplagten Schülerschaft näherzubringen.

Da sind wir schon mittendrin. Wie sag' ich's meinem südafrikanischen Kinde? Mit oder ohne Dativ-e?

Schlagen Sie nach!

Silvia Skorges Grammatik ist einmalig, nicht nur, weil es ein südafrikanisches Produkt ist. Germanistische Produkte aus der intellektuellen RSA-Küche sind nicht gerade häufig und auch nicht immer so "lekker" wie dieses handliche Grammatikbuch. Mir selbst, als Humanist und Liebhaber der lateinischen und griechischen Grammatik, kommen manchmal nostalgische Gefühle, wenn ich modernes Deutsch in der "Bunten" von Burda lese.

S. Skorges kurze Grammatik, sorgenvoll schiele ich auf das Genetiv-s, - wie lange wird es noch bestehen? - ist für den südafrikanischen Deutschlehrer wie auch für die Schülerschaft ein nützliches und zeitgemäßes Grammatikbuch.

Was dieses Buch so interessant macht, ist die Tatsache, daß es, wie es sich für gute Immigrantenkinder gehört, perfekt Afrikaans und Englisch "spricht". Die Erläuterungen in der Muttersprache des Lernenden machen diese Grammatik zu einem wirklich brauchbaren Hilfsmittel. Über Erläuterungen in einer oder mehrerer unserer schwarzen Sprachen könnte man sich einmal Gedanken machen.

Frau Skorge hat mit so mancher Tradition gebrochen und so manchen Zopf abgeschnitten. Sie konzentriert und beschränkt sich auf das Deutsch von heute, das normale Deutsch zwischen Ihnen und mir. Stilblüten, wie: ... die niedrige Frau des Pastors (hier wurde das afr. nederig falsch übersetzt. Aus: *Itembanktoets*, Pretoria 1992) werden Sie bei S. Skorge nicht finden.

Was Skorges Grammatik so neu macht, ist die Tatsache, daß sie so oft wie es geht, von aktuellen und originalen Texten ausgeht und damit eine moderne und interessante Methode vorstellt, um somit einen trockenen Aspekt unseres Berufes lebendiger zu gestalten. Beispielsätze sind vernünftig und zeitgemäß formuliert und nicht bis zur Lächerlichkeit gekünstelt, wie in sogenannten "neuen" Werken.

S. Skorges kurze Grammatik macht direkt Spaß. Ich hatte das Privileg, noch vor Erscheinen, einen Klassensatz in meiner Standard X-Klasse testen zu können. Noch verständlicher kann man es kaum machen. Desungeachtet bleibt die methodische Umsetzung, sofern nötig, der Lehrkraft selbst überlassen.

Daß infolge Geldmangels des Verlages graphische Gestaltung und Anordnung des Inhaltes, manche Seiten sind etwas zu voll gepackt, zu wünschen übrig lassen, ist nicht die Schuld der Verfasserin. Die kurze Grammatik von S. Skorge kann man nur jedem Deutschlehrer, wenn er sie noch nicht hat, wärmstens empfehlen.

Peter SUTTER

Silvia Skorge: Eine kurze deutsche Grammatik. Vom Wort zum Text. Cape Town: Maskew Miller Longman, 1992.

Im Jahrbuch *Deutsch als Fremdsprache* 16/1990 nennt Ulrich Engel folgende Kriterien einer "künftigen" DaF-Grammatik: adressatenorientiert, pädagogisch, exakt, umfassend, kontrastiv (die Muttersprache der Lerner mehr berücksichtigend), kommunikativ orientiert (Engel 1990: 144-146). Die von Silvia Skorge für den südafrikanischen DaF-Unterricht konzipierte "Kurze deutsche Grammatik" (KDG) erfüllt meiner Meinung nach all diese Kriterien weitgehend und eignet sich für die DaF-Unterrichtspraxis südafrikanischer Schulen und Universitäten mindestens ebenso gut wenn nicht besser als etwa die bekannten Grammatiken von Häussermann (*Grundgrammatik Deutsch* 1988), Latour (*Mittelstufen-Grammatik* 1988), Nieder (*Lernergrammatik* 1987), die im thematischen Teil "Grammatiken eines Jahrzehnts" des oben erwähnten Jahrbuchs beschrieben werden.

Zielsetzung und Inhalt ihrer Grammatik erläutert Skorge in den Vorbemerkungen: "The grammar is intended: For teachers and students who work with the textbook series *Deutsch ZA*. The grammar can also be consulted independently from *Deutsch ZA* by learners of German as a foreign language. Suggestions for use: as a reference book and for revision. Contents: The grammar ... offers all the structures listed in the current syllabus for German as a third language at South African schools, as well as in the *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, the basic vocabulary of which is taken into account." Obwohl die KDG demnach ursprünglich für den Schulgebrauch konzipiert ist, erfüllt sie durchaus auch die Anforderungen an eine Grammatik für das DaF-Grundstudium an der Universität.

Folgende Merkmale der Grammatik sind besonders hervorzuheben:

Umfassend:

Wie der Untertitel besagt, führt die Grammatik vom "Wort zum Text", d.h. sie bringt über die übliche Satzgrammatik hinaus einen knappen, sehr informativen Abschnitt über Textgrammatik, der die kommunikative Funktion von Sprache illustriert durch Hinweise auf Textsorten und

Textkonnexion. Ein Kapitel über Wortbildung bildet den Abschluß. Die KDG enthält auch viele Querverweise sowie Vorschläge zu alternativen Konstruktionen, z.B. Passiv und "man"-Konstruktion (S. 55).

Klar:

Auf die Wichtigkeit eines weder zu ausführlichen noch zu knappen Inhaltsverzeichnisses weist Ulrich Engel hin (Engel 1985: 4f.). Das Inhaltsverzeichnis der KDG ist auf insgesamt vier Seiten sehr übersichtlich dargestellt und erlaubt ein schnelles Orientieren. Eine Reihe von Listen im Anhang sowie ein Index ergänzen die Nachschlagemöglichkeiten. Die Regeln im Hauptteil sind knapp gehalten und durch zahlreiche Satz- und Text-Beispiele illustriert. Die Vorbemerkungen sowie besonders schwierige Regeln wurden, zur eindeutigen Verständnissicherung, auf Englisch und Afrikaans formuliert.

Anschaulich:

Zahlreiche Tabellen erleichtern dem Lerner den Zugang. Pfeile, Ausrufezeichen, Unterstreichungen und handschriftliche Zeichen in den Beispieltextrn verweisen auf besonders wichtige Erscheinungen im Stil einer Signalgrammatik. Gelegentliche Illustrationen, oft humorvoller Art, geben dem Buch einen unterhaltsamen Charakter.

Exakt:

Zur Exaktheit einer DaF-Grammatik gehört laut Ulrich Engel (1990: 145) eine eindeutige Terminologie, an der es seiner Meinung nach in vielen Grammatiken mangelt. Skorge hat diesen Punkt offensichtlich sorgfältig durchdacht. In den Vorbemerkungen erwähnt sie, daß die Terminologie der KDG sich größtenteils mit der der Duden-Grammatik (1984/4) deckt, mit Ausnahme der strengen Unterscheidung von "Artikeln als Begleiter von Nomen" und "Pronomen als Stellvertretern von Nomen" sowie der Verwendung des Begriffs "Ergänzung" statt "Objekt", in Anlehnung an eine Reihe moderner Grammatiken. Im Anhang 1 wird dann noch eine nützliche Übersicht über die unterschiedlichen Bezeichnungen von Subjekt/Ergänzungen in verschiedenen Grammatiken gegeben, und das Kapitel "Satzbaupläne" enthält Hinweise auf englische und afrikaanse Grammatikterminologie. Auffällig ist in diesem Zusammenhang nur das Fehlen der Begriffe Rektion bzw. Valenz, die seit längerem speziell in

der deutschen Grammatik eine zentrale Rolle spielen, wie auch Engel (1985: 7) betont.

Kommunikativ:

In den Vorbemerkungen heißt es: "The grammar contains a systematic presentation of the structures of present day Standard German and their functions. Where possible they are explained in context". An vielen Stellen in der Grammatik werden Hinweise auf die Verwendung der erklärten Strukturen in einer mündlichen oder schriftlichen Kommunikationssituation gegeben, z.B. der Gebrauch der Anredeformen (S. 21), der Gebrauch der Zeiten (S. 21), Hinweise auf Textsorten, in denen bestimmte Strukturen häufig vorkommen.

Kontrastiv:

Sehr nützlich für unseren südafrikanischen Kontext ist der kontrastive Ansatz, der bisher in DaF-Grammatiken noch kaum verwirklicht worden ist. Dazu sagt Skorge in den Vorbemerkungen: "As this is a regional grammar ... the similarities and differences between Afrikaans and German and English and German are mentioned ... Possible sources of error are pointed out ..." (S. 5). Die Einleitung bringt auf 5½ Seiten eine systematische Gegenüberstellung unterschiedlicher Strukturen, und auch im Hauptteil wird gelegentlich kontrastiv vorgegangen, z.B. bei der Erklärung der Vergangenheitsformen von Deutsch und Englisch (S. 23) oder der Stellung von Hilfsverben in Deutsch und Afrikaans (S. 141). Obwohl die Grammatik ursprünglich für Schüler mit englischer und afrikaanser Muttersprache konzipiert war, sollte man überlegen, ob sich nicht im Hinblick auf einen gegenwärtigen und künftigen Deutschunterricht für Lerner mit afrikanischer Muttersprache der kontrastive Ansatz erweitern ließe, durch Einbeziehen von knappen Vergleichen mit einer oder mehreren afrikanischen Sprachen (auf einigen zusätzlichen Seiten). Andererseits könnte man aufgrund linguistischer Kriterien argumentieren, daß der Vergleich von Deutsch mit Englisch und Afrikaans wegen der relativ nahen Verwandtschaft der Sprachen mehr gerechtfertigt ist, während Unterschiede zu afrikanischen Sprachen eher aus der Perspektive der Zweitsprachen Englisch oder Afrikaans beschrieben werden sollten. Bei einer Besprechung der KDG in unserem diesjährigen Honours-Kurs reagierten jedenfalls Studenten mit

afrikanischen Muttersprachen durchaus positiv auf die Kontrastierung von Deutsch mit Englisch und Afrikaans.

Die "Kurze deutsche Grammatik" scheint mir durch Berücksichtigung vieler wichtiger Aspekte dem Ideal einer lernerfreundlichen DaF-Grammatik sehr nahezu kommen. Trotz ihrer Knappheit bietet sie auch fortgeschrittneren Studenten genügend Stoff für Reflexion über Grammatik; gleichzeitig kann sie, wegen der abwechslungsreichen, lebendigen Aufmachung, die oft als langweilig verschrieene Grammatikarbeit für alle am Lernprozeß Beteiligten zu einer vergnüglicheren Beschäftigung machen.

LITERATURHINWEISE

Engel, Ulrich: Grammatik 'von innen' und 'von außen'. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 11/1985: 1-13.

Engel, Ulrich: Grammatiken eines Jahrzehnts. Einführung in den thematischen Teil. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16/1990: 141-146.

Andrea ENGEL