

Endlich

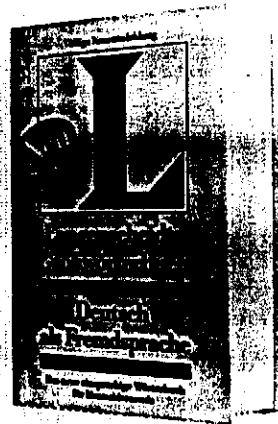
end-lich Adj; 1 *nur adv*; verwendet, um (nach o-r langen Wartezeit) Erleichterung auszudrücken: *Gott sei Dank, wir sind e. da!*; *Na e.!*

Aus Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das neue Einsprachige – speziell für Deutschlernende!

Rund 66.000 Stichwörter und Wendungen, 1216 Seiten, 14 x 21,5 cm.
ISBN 3-468-49000-3 (Hardcover).
ISBN 3-468-96102-2 (brochliert).

Bitte fordern Sie unsere Leseprobe an bei
Ulrich Naumann
Burg Street 17
Cape Town

Langenscheidt **L**
...weil Sprachen verbinden



DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1993

Band 24 / Heft 2

Oktober 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 28. Februar 1994.

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 Gretsche
(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:

Frau R. Bodenstein (US)
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. Combrinck (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 2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
R. Bertelsmann/ A. Flegg	Bericht über die 16. Tagung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika, Universität Stellenbosch, 5. - 7. April 1993	3
R. du Toit	Bericht über eine regionale Fortbildung für Fortbilder veranstaltet von dem Goethe-Institut, München und Harare, in Zusammenarbeit mit dem Bundesver- waltungsamt, Köln, an der University of the Western Cape, Bellville (4. - 8. Oktober 1993)	9
K. Chubb	Deutschabteilungen stellen sich vor (VII): University of the Western Cape	13
K. von Delft	Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht (VI): Bertolt Brecht <i>Legende von der Ent- stehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration</i>	23
E. Steyn	Erweiterte Attribute im DaF-Unterricht	32
A. Worbs	Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache. Ergebnis der Umfrage zum Sprach- gebrauch im Wirtschaftssektor	41
K. Menck	Die Bewertung (Benotung) der Übersetzung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	50
I. Williams	Ein Prüfungsbogen Deutsch als Fremdsprache (Std. 9)	61
A. Flegg	Spielecke	75
REZENSIONEN:		
D. Göhl	Ping ● <-----> ☺ Pong. Das "zauberhafte" Lehrwerk	77

Vorwort zu diesem Heft

Im Vorwort zum vorigen Heft (DUSA 1/93) wurde erwähnt, daß Herr Rudolf Rode, Fachberater für DaF des Department of Education and Culture, House of Representatives, im Namen der *Deutschen Pädagogischen Vereinigung im südlichen Afrika* im Februar/März 1993 eine Erhebung: *Deutsch als Fremdsprache: Zur Lage des Deutschunterrichts an südafrikanischen Schulen* unter den Deutschlehrern in Südafrika durchgeführt habe. Es wurde angekündigt, daß er im nächsten Heft über Ergebnisse der Erhebung berichten werde. Da Herr Rode sich studienhalber in Deutschland aufhält, wird dieser Bericht in einem der nächsten Hefte erfolgen.

Hier soll jedoch inzwischen kurz auf die *Deutsche Pädagogische Vereinigung* (DPV) hingewiesen werden. Diese Vereinigung ist vor einigen Jahren aus dem *Deutschen Lehrerverein Süd- und Südwestafrikas* (DLV) hervorgegangen. Mitglieder der DPV sind vor allem an Privat- und Regierungsschulen tätige, deutschsprachige und Deutschunterrichtende Lehrer im südlichen Afrika.

Die DPV ist dieses Jahr in den *Internationalen Deutschlehrerverband* (IDV) aufgenommen worden. Der IDV hat kürzlich in Leipzig eine erfolgreiche Tagung abgehalten, an der ich als einer von 1500 Teilnehmern aus 80 Ländern teilnehmen konnte. Der IDV dürfte sicherlich für alle Deutschlehrer, die sich weltweit an Schule und Universität um den Unterricht der deutschen Sprache bemühen, einer der wichtigsten internationalen Fachverbände sein.

Mitgliedschaft dieses Verbandes ist jedoch nur über einen Lehrerverband im eigenen Lande möglich. Jeder Deutschlehrer im südlichen Afrika sollte daher die Möglichkeit zur Kommunikation mit anderen Deutschlehrern nutzen und Mitglied der DPV werden, auch wenn er bereits Mitglied des SAGV sein sollte. Herr Eckhard Bodenstein, Mitherausgeber des DUSA, ist z.Z. Vorsitzender der DPV. Hier die Anschrift der Vereinigung:

Deutsche Pädagogische Vereinigung
im südlichen Afrika
P.O. Box 261
3867 Mtunzini
Südafrika

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

**BERICHT ÜBER DIE 16. TAGUNG
DES GERMANISTENVERBANDES IM SÜDLICHEN AFRIKA,
UNIVERSITÄT STELLENBOSCH, 5. - 7. APRIL 1993**

Richard BERTELSMANN / Angelika FLEGG
University of the Western Cape

In diesem Jahr wurde die Germanistentagung, die alle zwei Jahre stattfindet, vom 5. bis zum 7. April in Stellenbosch abgehalten. Der gut organisierte Kongreß wurde sowohl von Deutschlehrern/-innen als auch von Deutschdozenten/-innen aus Südafrika besucht. Drei ausländische Gäste sind besonders zu erwähnen: Dr. Hubert Eichheim vom Goethe-Institut, München, Professor Simo von der Universität Yaounde, Kamerun, und Frau Dr. Baovola Radanielina des Cercle Germano-Malagasy in Antananarivo, Madagaskar. Es ist das erste Mal gewesen, daß die SAGV-Tagung Besucher aus französischsprachigen Teilen Afrikas hatte, und man hofft, daß dieses der Anfang einer vitalen und gegenseitig bereichernden Zusammenarbeit zwischen afrikanischen Germanisten ist.

Unter Kenntnisnahme der sich ändernden politischen, gesellschaftlichen und ideologischen Strukturen im südlichen Afrika wie in der ehemaligen DDR war "Wertwandel in nachrevolutionären Gesellschaften" als ein Rahmenthema des Kongresses gewählt worden, das hauptsächlich in den literaturorientierten Beiträgen zur Diskussion kam. Ein zweites Rahmenthema lautete "Zukunft der Fremdsprachen in Südafrika". Unter diesem Rahmenthema fanden Vorträge und Workshops statt, die sich mit dem jetzigen und dem zu erwartenden zukünftigen Stand des Faches Deutsch als auch mit der von multikulturellen und interkulturellen Aspekten bestimmten Forschung und Praxis des Unterrichts einer fremden Sprache und Literatur befaßten. Die Teilnahme der ausländischen Gäste an diesen Diskussionen war besonders wertvoll.

Die Tagung nahm mit dem Vortrag von Dr. Neville Alexander: "The Future of German in a New South Africa: A Transvaluation of All Values" ihren Anfang. Dr. Alexander streifte die oben genannten Themen alle. Mit einer Übersicht über die Umstände und Motive, die die Sprachpolitik dieses Landes bestimmt haben, betonte er die Wichtigkeit der Aufwertung einheimischer Sprachen. Er entwarf mögliche zukünftige Szenarios für diese Sprachen, besonders im Hinblick auf ihre regionale bzw. nationale

Rolle als Erst-, Zweit- und Drittsprachen auf Grundschulebene. Obwohl er die Priorität der einheimischen Sprachen vor Fremdsprachen im Ober- schulbereich betonte, versicherte Dr. Alexander uns jedoch, daß Fremdsprachen in diesem Kontext natürlich ihre Wichtigkeit behielten, und er plädierte für den Ausbau der Fremdsprachenkomponente unter Einbezug einiger wichtiger afrikanischer Sprachen. Unter diesen erwähnte er auch Sprachen europäischen Ursprungs wie Französisch und Portugiesisch, die sich längst auf dem afrikanischen Kontinent etabliert hätten. Im Hinblick auf Universitäten befürwortete Dr. Alexander die Gründung von "Zentren für Afrikastudien", die richtungweisend für die Wahl und das Niveau der zu lernenden afrikanischen Sprachen auftreten könnten. In ähnlicher Weise empfahl er die Gründung von "Zentren für europäische Studien", an denen Forschung und Unterricht in europäischen Sprachen angesiedelt werden könnten. Unter Einschätzung erstens des wirtschaftlichen und zweitens des kulturellen Standpunkts meinte Dr. Alexander, daß Deutsch im zukünftigen Südafrika weiterhin eine wichtige, wenn auch begrenzte Rolle spielen würde.

Ein literarischer Vortrag mit großem Informations- und Neuigkeitswert für südafrikanische Hörer war wohl der von Dr. Hans-Jochen Marquardt, (Unisa) "Mit dem Kopf durch die Wende: Zur literarischen Situation in Ostdeutschland". Dr. Marquardt, in der DDR aufgewachsen und bis vor kurzem dort wohnhaft, sprach über die Situation der Literatur und Literaten in jenem Land, dessen Integration in die Bundesrepublik noch längst nicht abgeschlossen ist. Er berichtete über die oft schmerzliche Situation Intellektueller, vom materiellen und moralischen Zusammenbruch des (zugegeben korrupten und autokratischen) Sozialismus konfrontiert, die sich zu einer unvermeidlichen Neubeurteilung ihrer eigenen Rolle in der Aufrechterhaltung und/oder bei dem Umsturz dieses Systems genötigt sähen. Er veranschaulichte seine Beobachtungen mit einer brillanten Analyse eines Gedichts von Volker Braun.

Dr. Gunther Pakendorf (UCT) bezog sich in seinem Vortrag "Wo der Herr seine Kirche baut, da richtet der Teufel alsbald eine Kapelle daneben auf" auf einen ganz anderen historischen Prozess von revolutionären Proportionen, nämlich der Konfrontation von Kolonialisten und Kolonisierten. Eine Untersuchung der Schriften des deutschen Missionars Albert Kropf ergab laut Pakendorf, daß die deutsche Kultur als "Wahrheit" und die ein-

heimische als "Täuschung" dargestellt worden waren. Diese Feststellung führte ihn zu einer weiteren Untersuchung von der Beziehung zwischen dem theologischen und dem machtpolitischen Diskurs, die ihm dialektisch erschien.

Dr. Friedrich Wittenberg (UWC) hielt einen Vortrag von ganz besonderer Relevanz in dieser Phase der Gewalttätigkeit in Südafrika. Er erforschte den Ursprung und analysierte die Bedeutung eines immer wieder in verschiedenen Formen auftretenden Symbols in den Gedichten Johannes Bobrowskis. Bobrowskis Relevanz für eine Gesellschaft, die sich nach einer langen Geschichte gewalttätiger Konflikte nun mit Wiederaufbau befaßt, liegt darin, daß das Werk dieses Dichters als Hauptthema die Versöhnung zwischen Polen und Deutschen hat. Wittenbergs Vortrag beeindruckte durch seine detaillierten aber übersichtlichen Untersuchungen, die sein gründliches Wissen und emotionelles Engagement mit dem Werk Bobrowskis offenbarten.

Vor einem Bericht über die mehr sprach- und unterrichtsorientierten Beiträge müssen die Vorträge der Kollegen aus dem französischsprachigen Afrika genannt werden. Professor Simo (Universität Yaounde, Kamerun) beanstandete den interkulturellen Ansatz in der internationalen Germanistik, der innerhalb der letzten fünfzehn Jahre an Popularität stark zugenommen hat. Verfechter dieses Ansatzes behaupten, daß Texte, von Lesern fremder Kulturen rezipiert, oft erstaunliche Perspektiven eröffnen können. Zur gleichen Zeit, wird behauptet, kann solch interkulturelles Lesen politisch bedeutsame Möglichkeiten schaffen, daß Leser sich der Relativität und Eingrenzungen der eigenen Wertsysteme bewußt werden. Obwohl Professor Simo dieses alles nicht kategorisch widerlegte, zeigte er, daß ein solcher Ansatz Lerner unter Umständen mit widersprüchlichen Forderungen konfrontierte. Unter Bedingungen offenbaren Kulturimperialismus hätten die Kolonisierten die Literatur der Kolonisten mit kolonisierten Augen lesen müssen. Nun, jedoch, würde von ihnen verlangt, eine genügend "fremde", "besondere" und "andere" Perspektive in den geheiligten und abgedroschenen Werken der europäischen Literatur zu entdecken. "Fremde" Leser, meinte Professor Simo, versuchten nicht selten das auch wirklich zu tun und "andere" Leseweisen für die bewundernden Geisteswissenschaftler der Metropole zu produzieren. Es war sehr schade, daß es wegen der Länge des Vortrags und der zwanghaften Pünktlichkeit

des Vorsitzenden nicht dazu kam, diese interessanten Ausführungen zu diskutieren.

Die Ausführungen von Frau Dr. Radanielina über den Fremdsprachenunterricht in Madagaskar waren ganz anderer Art. Dr. Radanielina beschrieb das altbekannte Szenario von verschiedenen Ansätzen, die Interessen und Bestrebungen von Studenten mit den Anforderungen eines Kanons zu vereinbaren, eines Kanons, der zwar in der Theorie denunziert, in der Praxis jedoch zählebig sei.

So wie bei vorigen Tagungen bestand ein wichtiger Teil der SAGV-Tagung wieder aus Workshops, die für Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache von besonderem Interesse waren. In den Workshops ging es um zwei Belange: den Entwurf eines Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache im neuen Südafrika und die Auswahl und Didaktisierung von Texten unter dem Titel: Lesen und Verstehen.

Den ersten Workshop zum Thema "DaF im neuen Südafrika: Entwurf eines Lehrplans" leitete Herr Elkmann Struckmann (Fachberater DaF, Natal). Eine Kritik, die genannt und von Herrn Struckmann als gerechtfertigt anerkannt wurde, war, daß seine Vorschläge nicht radikal genug wären, und zu viel vom "Alten" mit einigen sehr guten neuen Ideen kombinierten. Im Laufe der Diskussion wurden verschiedene Änderungen vorgenommen. Ein Arbeitskreis wurde ins Leben gerufen, in dem weitere Vorschläge diskutiert werden sollten, die möglicherweise in den neuen Lehrplan mitaufgenommen werden könnten.

Der Lehrplan, den Herr Rode (Fachberater DaF, DEC) uns später in seinem Workshop, "Eine Umstrukturierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika", vorstellte, enthielt zwar einiges aus dem jetzigen, aber auch radikale Neuerungsvorschläge. Beispielsweise sollten Schüler in Zukunft international anerkannte Examen, wie das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache ablegen können, über dem Matrik-Examen hinaus, das nur im Landesinneren als Abschluß anerkannt wird. Das hätte auch den Vorteil, daß Lehrer internationale Lehrmaterialien gebrauchen könnten, und daß Schüler es schneller zu einem anerkannten Abschluß bringen könnten.

Frau Karin Chubb (UWC) und Herr Andreas Worbs (Fachberater DaF, Namibia) leiteten einen Workshop über Lesestrategien und Textarbeit. Hier wurden Arbeitsmethoden mit einer Anzahl verschiedener Textsorten vorgeführt, und es wurde diskutiert, für welche Zielgruppen die verschiedenen Texte bzw. Methoden am besten geeignet wären. Die Diskussionen waren rege, und dieser Workshop ist seitdem im Rahmen eines Lehrerfortbildungsseminars wiederholt worden. Frau Sabine Wahba und Frau Marianne Zappen-Thomson (Universität Namibia) boten einen Workshop mit Videomaterial zur Landeskunde an. Da solches Videomaterial Lehrern in der Regel zur Verfügung steht - vorausgesetzt daß die nötige Infrastruktur vorhanden ist - war dieses ein interessanter und wertvoller Beitrag für Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Ein weiterer Beitrag zum Einsatz von Medien im Unterricht war "Wider den Studentenschwund: Möglichkeiten für den Einsatz von Film in German Studies Kursen" von Frau C. Rahner (UN-D). Aufgrund ihrer Erfahrung mit amerikanischen Instituten und Colleges präsentierte Frau Rahner eine Übersicht über die Art und Weise, wie man sich dort auf die veränderten Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht eingestellt hätte. Daß die neuen Strategien in Amerika auch für uns im südlichen Afrika relevant sind, zeigt sich darin, daß wir an den Universitäten an ähnlichen Konzepten arbeiten: engere Beziehungen zwischen Fremdsprachenabteilungen zu pflegen, interdisziplinäre Kurse zu entwickeln und das Bestreben, Fremdsprachen als Wahlfächer für Studenten der Wirtschaftswissenschaften anzubieten. Frau Rahner zeigte dann anhand eindrucksvoller und interessanter Beispiele, inwiefern Filmmaterial in die Lehrpläne der Fremdsprachenabteilungen an südafrikanischen Universitäten miteingeschlossen werden könnte. Sie erklärte, wie gerade traditionell ausgebildete Dozenten als Informationsquellen über in Filmen veranschaulichte Hintergründe und Traditionen in einer Vermittlerrolle auftreten könnten. Das reguläre Einschließen von Film- und Medienstudien als einem Teilbereich von Fremdsprachenkursen liegt auf der Linie heutiger Angebote von Kulturstudien ('cultural studies') als Teil des Literatur- und Sprachunterrichts an internationalen Instituten. Ein ernstzunehmender Vortrag, der den Anstoß gegeben hat, im April nächsten Jahres an der UCT einen regionalen Workshop zum Thema "Film Studies in Foreign Language Departments" anzubieten.

Wie auf der vorigen SAGV-Tagung, 1991 in Johannesburg, hielt Frau Emma Steyn (RAU) einen Vortrag zu einem Aspekt der deutschen Sprache, in dem diese sich von der afrikaans unterscheidet, was somit zu besonderen Lernschwierigkeiten bei afrikaanssprachigen Deutschstudenten führen kann. In beiden Vorträgen ging sie nicht nur auf das besondere Sprachphänomen, sondern auch auf dessen Manifestation als Lernschwierigkeit im DaF-Unterricht und auf die Überwindung dieser Lernschwierigkeit ein. Während sie 1991 aus ihrer Forschung zur "Verzerrung des Subjekts im deutschen Satzbau" berichtete, was dann als Artikel in DUSA erschien (DUSA 1/92, 59-69), befaßte sie sich diesmal mit "Erweiterten Attributen im DaF-Unterricht". Ihre Darstellung erscheint anderenorts in diesem Heft.

Es ist unmöglich, hier allen Vorträgen gerecht zu werden. Indes zeigen die oben genannten Referate deutlich, wie rege die Diskussionen auf den verschiedenen Gebieten waren. Die Tagung erreichte, daß sich den Teilnehmern neue Perspektiven öffneten. Themen kamen zur Sprache, deren Diskussion noch lange nicht abgeschlossen ist und die den Unterricht wie auch die Forschungsprojekte südafrikanischer Fremdsprachenabteilungen weiterhin beeinflussen dürften.

Wie geht's ?

MAGAZIN aus Pretoria
jeden zweiten Monat neu

6 Ausgaben R18/12 Ausgaben R36 (inkl. Steuern). Scheck/Postal Order an:
P.O. Box 915867, Faerie Glen 0043
Fax & Tel.: (012) 47-3914
Probenummer anfordern!

- * Wo Deutsch gesprochen wird *
- * Kontakte * Vereine * Clubs *
- * Wirtschaft * Reisen * Ereignisse *
- * Persönlichkeiten * Unterhaltung *
- * Information * Anfragen *
- * Geschichte * Neuigkeiten *
- * landweit *

**BERICHT ÜBER EINE REGIONALE FORTBILDUNG
FÜR FORTBILDER VERANSTALTET VON DEM
GOETHE-INSTITUT, MÜNCHEN UND HARARE,
IN ZUSAMMENARBEIT MIT DEM
BUNDESVERWALTUNGSAMT, KÖLN,
AN DER UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE, BELLVILLE
(4. - 8. Oktober 1993)**

Renate DU TOIT
University of the Western Cape

Das Goethe-Institut, Zentralverwaltung München, und das Goethe-Institut in Harare in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) in Köln luden zu einer fünftägigen regionalen Fortbildungstagung an der University of the Western Cape ein. Zwei Referenten, Frau E. Lattaro (Goethe-Institut, München - Referat 41) und Herr J. Vögeding (BVA, Köln) waren aus Deutschland angereist sowie zwei Vertreter des Goethe-Instituts in Harare, Herr W. Schwarzkopf und Herr K. Jans. Fachberater und Vertreter von Schulen, Erziehungsbehörden und Universitäten aus allen Regionen Südafrikas und aus Namibia (insgesamt 20 Personen) nahmen an der Tagung teil.

Die folgenden Themen wurden im Laufe der Tagung besprochen:

1. Bestandsaufnahme DaF an südafrikanischen Schulen und Universitäten
2. Darstellung und Besprechung des neuen Lehrplanentwurfs
3. Lehrwerkanalyse:
 - interkulturelle Ansätze
 - Sprachlernstrategien
 - Lesen von Texten im Fremdsprachenunterricht
4. Planung der Fortbildungsveranstaltungen 1994 und deren Finanzierung
5. Prüfungen des Goethe-Instituts
6. Werbekampagne DaF
7. Stipendien für Deutsch

Die Bestandsaufnahme DaF an den Schulen zeigte, wie bisher jedes Mal bei solch einer Aktion, den anhaltenden Schwund an Schülern und den

Rückgang von Schulen, die Deutsch als Fach anbieten. Die einzigen erfreulichen Mitteilungen kamen aus Zululand und Namibia. In Zululand besteht großes Interesse, Deutsch an den Schulen einzuführen, obwohl verschiedenartige Probleme auch dort auf eine unsichere Zukunft auf längere Sicht schließen lassen. In Namibia dagegen wird Deutsch vor allem an Schulen, die vor der Unabhängigkeit kein Deutsch anboten, eingeführt, und es besteht sogar zum Teil ein Mangel an Lehrkräften.

An den südafrikanischen Universitäten halten sich die Zahlen mehr oder weniger, aber Sparmaßnahmen an Universitäten werden zu Umstrukturierungen führen oder haben bereits Änderungen in einigen Deutschabteilungen bewirkt, z.B. Zusammenlegung mehrerer Fremdsprachen in eine Abteilung, interdisziplinäre "Literary Studies"-Kurse, in denen deutsche Texte in Übersetzung gelesen werden usw.

Zusammenfassend stellten Tagungsteilnehmer fest, daß es noch teilweise Probleme mit Erziehungsbehörden gibt bezüglich

- anspruchsvoller Matrikfragebögen,
- Unterstützung für das Fach DaF an den Schulen,
- des Mangels an Werbung.

Der Bericht über die Werbekampagne der Deutschabteilung der Universität des Witwatersrands, derzufolge Studentenzahlen in der Abteilung gestiegen sind, legte sehr deutlich die Wichtigkeit von Werbung dar.

Herr H.E. Struckmann (Fachberater DaF, Natal) berichtete ausführlich und informativ über die Curriculumentwicklung DaF in Südafrika in den letzten Jahren und stellte den neuen Lehrplanentwurf vor. Er betonte, daß das Fach und die Lerner von dem neuen Lehrplan profitieren müssen. Der neue Entwurf wurde erst im Plenum und später auch in einer Arbeitsgruppe intensiv bearbeitet mit wertvollen Beiträgen von Herrn Vögeding. Dieser überarbeitete Entwurf wird noch dieses Jahr von Herrn Struckmann in den verschiedenen Gremien vorgelegt.

Aus dem Referat von Frau Lattaro zur Kommunikativen Didaktik und Lehrwerksanalyse sind folgende wichtige Punkte zu erwähnen:

- Landeskunde ist (wieder) wichtig im DaF-Unterricht. Es geht jedoch nicht mehr so sehr um Fakten, sondern um die Menschen, die eine Sprache sprechen, also um eine "Leutekunde".
- Literarische Texte finden wieder Eingang in den FSU, um das Neue, Andere in der Zielkultur zu sehen und eine Begegnung zwischen Kulturen zu fördern.
- Daraus folgt, daß Texte authentisch sein müssen, obwohl sie bearbeitet sein können.
- Fertigkeiten sollen nicht isoliert behandelt werden, und ihre Gewichtung im FSU muß den Bedürfnissen der Lerner entsprechen.
- Sprachlernstrategien müssen gelehrt werden. Lerner sollen auch lernen, WIE man eine fremde Sprache lernt. Leider wird dieser Punkt noch sehr in Lehrwerken vernachlässigt.

Zwei Arbeitsgruppen unter Leitung von Frau Lattaro beschäftigten sich im Anschluß mit Textarbeit. Die Didaktisierung von zwei Jugendbüchern: "Bitterschokolade" von Miriam Pressler und "Die Ilse ist weg" von Christine Nöstlinger wurde vorgenommen.

Eine vierte Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit Lehrwerksanalyse. Die Lehrwerke *Deutsch ZA*, *Deutsch konkret*, *PingPong* und *Wer?Wie?Was?* wurden nach einem Kriterienkatalog, den Herr Vögeding zur Verfügung stellte, analysiert. Man kam zu dem vielleicht einerseits enttäuschenden aber andererseits unvermeidlichen Schluß, daß alle Lehrwerke Mängel aufweisen. Das heißt, jede Lehrkraft muß:

- befähigt werden, eine Analyse nach gültigen Kriterien durchzuführen, um Schwächen und Stärken eines Lehrwerks beurteilen zu können.
- befähigt werden Zusatzmaterialien selbst zu erstellen, um die Mängel des jeweiligen Buches auszugleichen.
- im Bereich Landeskunde kompetent sein, um die Schokoladen-seiten-Darstellung in vielen Lehrwerken zu korrigieren.

Die Tagungsteilnehmer waren der Meinung, daß die Ausbildung dieser Kompetenzen bei kommenden Lehrerfortbildungen angestrebt werden sollte.

Es wurde vorgeschlagen, daß dreitägige Lehrerfortbildungsveranstaltungen im August/September 1994 in vier Regionen, nämlich Transvaal, Westkap

gemeinsam mit Ostkap, Namibia und Natal gemeinsam mit dem Freistaat, stattfinden sollen. Die Organisation wird vom Goethe-Institut, Harare, (Kontaktperson Herr Jans) und dem BVA (Kontaktperson Herr Kreuter, Fachberater DaF) gemeinsam mit den unterschiedlichen Regionen unternommen.

Als sehr positive Entwicklung muß genannt werden die Gründung des "Prüfungsverbandes DaF im Südlichen Afrika" (PV-DaF), dem die Universitäten Durban-Westville, Orange Freistaat, Natal, Westkapland, Witwatersrand, Stellenbosch und Zululand angehören. Sobald diese Instanz die Prüfungslizenz erhalten hat, kann sie die Prüfungen des Goethe-Instituts, d.h. das ZDaF (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache) und die ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung) in Südafrika abnehmen. Das ZDaF ist die einzige DaF-Prüfung, die weltweit offiziell anerkannt wird. Sie bescheinigt Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Die ZMP wird von etwa 50 deutschen Universitäten als Zulassungsbedingung für die meisten Studiengänge anerkannt bzw. ist eine gute Vorbereitung auf die PNdS (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse). Frau Karin Chubb wurde als Koordinatorin des Prüfungsverbandes gewählt und Frau Renate du Toit als Stellvertreterin.

Wie auch schon früher erwähnt wurde, waren sich die Tagungsteilnehmer alle einig, daß für das Fach Deutsch in Südafrika stark geworben werden muß. Eine Werbekampagne DaF sollte in allen Regionen gestartet werden. Das Wie sollte jedoch den einzelnen Regionen überlassen bleiben. Auch das Goethe-Institut erklärte sich bereit mitzuwirken. Eine Art der Werbung ist die Vergabe von Prämienbüchern und Stipendien. Es wurde festgestellt, daß die Zahl der Stipendien leider zu gering sei.

Die Zusammenarbeit in entspannter Atmosphäre stellte die Weichen für die Weiterarbeit an wichtigen Projekten im nächsten Jahr. Die Tagung endete mit einem Empfang der Deutschen Botschaft, Kapstadt.

DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (VII): UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

Karin Chubb
University of the Western Cape

Geschichte und Kontext

Die University of the Western Cape wurde im Zuge der Verwoerdschen Apartheidspolitik als Universität für "Farbige" gegründet. Bezeichnenderweise erhielt sie von den ersten Studenten den verächtlichen Beinamen "Bushcollege", der sich sowohl auf die geographische Lage im Port Jackson Busch der Cape Flats (im Vergleich zur Universität Kapstadt am Bergeshang) als auch auf die Qualität der Ausbildung bezog. Die pejorative Bedeutung änderte sich jedoch schnell während der siebziger Jahre, als "Bush" zu einem Prädikat der Zugehörigkeit wurde, zu einem Namen, der Solidarität und Opposition ausdrückte. Die Universität wurde während der siebziger und achtziger Jahre zu einem Brennpunkt des Widerstands gegen eben die Politik, der sie ihre Gründung verdankte. Im Jahr 1986 errang die Institution endlich ihre Autonomie, die ihr seitdem erlaubt, über Zulassung und Anstellungen selbst zu entscheiden.

Die allgemeine Zielsetzung der University of the Western Cape ist, vor allem den durch die Erziehungspolitik der Apartheid benachteiligten Gruppen den Zugang zu einem Studium zu ermöglichen. Das heißt u.a., daß die Zulassung zur Universität nicht nur von Matrikerggebnissen mancher Erziehungsbehörden bestimmt wird, die erfahrungsgemäß nicht unbedingt als zuverlässiger Indikator von akademischem Potential angesehen werden können. Bei der Vergabe von Studienplätzen wird u.a. darauf geachtet, daß Studenten aus ländlichen Gebieten nicht benachteiligt werden, und daß Frauen gleichen Zugang zu allen Studiengängen bekommen.

In den ersten Jahren muß also an der Universität noch sehr viel Förderunterricht geleistet werden, um von der Schule herrührende Defizite auszugleichen. Auch der Fremdsprachenunterricht hat auf diese Bedingungen Rücksicht zu nehmen.

Schwerpunkte in Forschung und Lehre

Seit der Gründung der Universität gehören Fremdsprachenabteilungen (es handelt sich dabei um die Abteilungen Deutsch, Französisch und Arabisch) zur geisteswissenschaftlichen Fakultät. Die Deutschabteilung wurde im wesentlichen von Professor Ulrich Plüddemann aufgebaut.

Die Tatsache, daß es sich bei den Studenten an der Deutschabteilung ausschließlich um Fremdsprachler handelt, hat schon sehr früh in Forschung und Lehre zu einer Spezialisierung auf Deutsch als Fremdsprache geführt. Professor Silvia Skorge, die von 1979 bis 1990 an der Abteilung tätig war, ist es größtenteils zu verdanken, daß eine solide Basis der wissenschaftlichen Arbeit in diesem Bereich geschaffen wurde. Unter ihrer akademischen Leitung und Betreuung hat sich eine Abteilung entwickelt, in der diese Arbeit heute fortgeführt wird. Ihr gebührt an dieser Stelle besonderer Dank für ihre Pionierarbeit an dieser Universität und allgemein für ihren Einsatz für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Schule und Hochschule in Südafrika.

In der Abteilung konzentriert sich die Forschung (und damit verbundene Lehre) im Bereich DaF auf Gebiete wie z.B. Lehrplanentwicklung, Übersetzung, Materialerstellung, Lehrwerkkritik, Methodik und Didaktik, Lehrerfortbildung und Prüfungsverfahren.

Auf literaturwissenschaftlichem Gebiet ist Forschung im Bereich der Komparatistik zu nennen, wie auch Dr. Friedrich Wittenbergs Forschung zu Bobrowski.

Kurse

Für Studenten, die Deutsch im Matrik belegt haben, führt ein darauf aufbauender, dreijähriger Studiengang, d.h. Deutsch I - Deutsch III, zum BA mit Deutsch als Hauptfach. Anfänger im Fach Deutsch belegen ebenfalls einen dreijährigen Kurs, dessen Abschluß im Niveau etwa mit Deutsch II vergleichbar ist. Beide Studiengänge erlauben den Zutritt zu dem postgraduierten Diplomkurs "Methodik Deutsch als Fremdsprache". Ein guter Abschluß in Deutsch III (d.h. mindestens 60%) ist Vorbedingung für die Zulassung zum Honours-Kurs.

In allen BA-Kursen wird integrierter Sprachunterricht betrieben. Alle Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) werden gezielt anhand von einer breiten Vielfalt von Textsorten entwickelt. Dazu gehören Hörtexte, Film und Video ebenso wie literarische Texte und z.B. Zeitungstexte. In fortgeschrittenen Kursen wird zwar mehr Gewicht auf Literaturunterricht gelegt, jedoch nimmt Sprache bis zum Abschluß des BA einen breiten Raum ein. Im Deutsch III-Kurs wird der Sprachunterricht erweitert auf Textlinguistik und Übersetzung.

Ein Schwerpunkt der Abteilung ist die Lehrerausbildung. Im Gegensatz zu der an manchen Orten üblichen Praxis, der pädagogischen Fakultät diesen Bereich zu überlassen, ist der Diplomkurs in der Methodik des Faches auch Teil des Lehrauftrags unserer Abteilung. Wir sehen es als wichtige Aufgabe an, die Lehramtskandidaten nicht nur fachlich auszubilden, sondern sie auch in die Schulen zu begleiten und ihnen mit Rat und Kritik zur Seite zu stehen.

Das Honours-Programm weist einige Neuerungen auf, die unseres Wissens an anderen Institutionen nicht in dem Maße angeboten werden. Honours-Studenten können z.B. zwei Kurse in "Deutsch als Fremdsprache" belegen. Hier geht es nicht, wie in der Lehrerausbildung, um die praktische Methodik und Didaktik, sondern um eine Einführung in die theoretischen Grundlagen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. Diese Kurse sind noch ausbaufähig. Eine Weiterentwicklung, die im Augenblick in Erwägung gezogen wird, ist die Möglichkeit eines Fernstudiums DaF. Es würde z.B. den Bedürfnissen von Berufstätigen entgegenkommen, die aus zeitlichen und/oder finanziellen Gründen kein ganzzeitliches postgraduiertes Studium auf sich nehmen können.

Ein anderer Schwerpunkt im Honours-Programm ist u.a. ein Kurs Jugendliteratur. Dieses lange marginalisierte Gebiet der Literatur wird in seiner Geschichte, seiner Theorie und seiner Vielfalt von Texten studiert.

1993 wurde an der UWC ein interdisziplinärer Magisterkurs in "Applied Linguistics and Language Education" eingeführt. Zwei Dozentinnen und ein Dozent der Deutschabteilung sind an der Planung und Durchführung dieses Kurses beteiligt. Es ist eine wichtige Entwicklung für die Deutschabteilung, die sich (wie alle anderen im Land) von Rationalisierungsmaß-

nahmen bedrängt fühlt. Hier wird ein Weg eingeschlagen, der u.U. für die Zukunft bedeutend sein kann - nicht nur, weil er zeigt, daß Deutschlehrende anderswo eingesetzt werden können, sondern gerade auch deshalb, weil ein größerer Kollegenkreis auf die im Bereich DaF geleistete Arbeit aufmerksam wird.

Das gesamte Kursangebot wird unterstützt von einer gut ausgestatteten Fachbibliothek. Auch das Goethe-Institut in München sorgt durch gelegentliche Materialspenden dafür, daß die wichtigste aktuelle Fachliteratur vorhanden ist, und daß eine gut ausgerüstete didaktische Handbibliothek Dozenten und Studenten Hilfe leistet.

Kursstrukturen aus dem Jahrbuch

GERMAN 105 (Deutsch IA für Anfänger) (20 credit points)

An intensive introductory language course which enables students to acquire a basic knowledge of modern German through listening, speaking, reading and writing, based on texts dealing with present-day life, culture and society of the German-speaking countries. Regular use is made of the language laboratory and the computer (CSE).

GERMAN 101 (Deutsch I) (20 credit points)

- a) An intensive language course with equal emphasis on the four skills of listening, speaking, reading and writing. Choice of texts is determined by themes relevant to past and present-day German reality and the interests of the students.
- b) An introduction to German literature through the study of a selection of mainly shorter modern literary texts.

NOTE: All sections include exercises in listening, speaking, reading and writing which require regular attendance and participation; in addition the language laboratory and video are used.

GERMAN 205 (Deutsch IIA) (33.33 credit points)

- a) An intensive language course with equal emphasis on the four skills of listening, speaking, reading and writing. Choice of texts is determined by themes relevant to past and present-day German reality and the interests of the students.
- b) An introduction to German literature through the study of a selection of mainly shorter modern literary texts.

NOTE: All sections include exercises in listening, speaking, reading and writing which require regular attendance and participation; in addition the language laboratory and video are used.

GERMAN 201 (Deutsch II) (33.33 credit points)

- a) An intensive language course with equal emphasis on the four skills of listening, speaking, reading and writing. The choice of texts is determined by themes relevant to past and present-day German reality and the interests of the students. The course includes the explication of mainly pragmatic texts with reference to the following aspects: syntax, morphology, phonology and phonetics.
- b) (i) An introduction to German literature through the textual and contextual study of a selection of literary texts (prose, drama and/or poetry) from the 18th century to the present.
(ii) The course can include the study of a theme based on a selection of literary texts from the Middle Ages to the present.

NOTE: All sections include exercises in listening, speaking, reading and writing which require regular attendance and participation; in addition the language laboratory and video are used.

GERMAN 305 (Deutsch IIIA) (50 credit points)

- a) An intensive language course with equal emphasis on the four skills of listening, speaking, reading and writing. The choice of texts is determined by themes relevant to past and present-day German reality and the interests of the students. The course includes the explication of

mainly pragmatic texts with reference to the following aspects: syntax, morphology, phonology and phonetics.

- b) (i) An introduction to German literature through the textual and contextual study of a selection of literary texts (prose, drama and/or poetry) from the 18th century to the present.
(ii) The course can include the study of a theme based on a selection of literary texts from the Middle Ages to the present.

NOTE: All sections include exercises in listening, speaking, reading and writing which require regular attendance and participation; in addition the language laboratory and video are used.

GERMAN 301 (Deutsch III) (50 credit points)

- a) (i) An introduction to German linguistics (Germanistische Linguistik)
(ii) Applied text linguistics based on a variety of texts ranging from journalistic and scientific to literary
(iii) An introduction to the theory and practice of translation
- b) Textual and contextual study of two of the following:
 - (i) A theme in German literature
 - (ii) A period in German literature
 - (iii) The work of a selected German author/poet

NOTE: All sections include exercises in listening, speaking, reading and writing which require regular attendance and participation.

READING COURSES**German for Theologians (half course) (13.4 credit points)**

The aim of the course is to develop reading competence in German theological texts, with the minimum use of a dictionary. Students will be introduced to the basic grammatical structure of German for reading purposes. Relevant aspects of grammar are taught in conjunction with texts. Students will learn intensive and extensive reading techniques, and to read Gothic script. An overview is given of the German theological periodicals and the German theological reference books available in the

theological Library. The texts read in the course are selected in consultation with the lecturers of the Faculty of Theology at UWC. No prior knowledge of the language is required.

German reading courses in other disciplines (for non-degree purposes)

Such courses may be offered on request in wide fields to post-graduate students and lecturers, e.g. the social sciences, subject to adequate enrolment.

HONOURS (German)

In consultation with the relevant lecturers, students choose topics for five papers; a topic may cover either a whole or half a paper. Topics must include at least one from Section 1 and one from Section 2.

A paper covering each of the chosen topics is written at the end of the year. Students have the option of writing a minithesis on one of the topics chosen. This replaces the paper for that topic.

Section 1: Language

1. History of the German language
 - introduction to the theoretical basis of language research
 - introduction to the history of the German language
 - study of specific aspects of language change (e.g. morphology, phonology, syntax)
2. (i) An introduction to German linguistics (Germanistische Linguistik)
(ii) Applied text linguistics based on a variety of texts ranging from journalistic and scientific to literary

Section 2: Literature

3. Literary Theory
4. Study of a selected period in German literature
5. Study of a selected theme in German literature
6. Study of a selected literary genre
7. A comparative study of aspects of German and South-African literature

8. Study of German youth literature (Jugendliteratur)

Section 3: German as a Foreign Language (DaF)

9. Aspects of DaF I: Methodology and Didactics
10. Aspects of DaF II: Working with texts, language, curriculum

M.A.

1. Qualifications required: an honours course as specified above.
2. A dissertation in German on a subject chosen in consultation with the relevant lecturers in the department.
3. Supplementary studies as the department may consider necessary.

D.LITT

As set out in the General Rules.

GERMAN METHOD

(10 credit points)

This course comprises a language and a literature section which are closely integrated for the purposes of skills training. In both sections, the course is based on the current syllabus for German as a foreign language and has the following aims:

- to give students an insight into modern theory and practice in the teaching of German as a foreign language;
- to refine proficiency in the four basic skills: speaking, listening, reading and writing German;
- to enable students to teach these skills;
- to familiarise students with audio-visual and other teaching aids used in foreign language teaching;
- to enable students to analyse and critique textbooks;
- to enable students to develop lesson materials, teaching aids and evaluation strategies according to the needs of specific groups of learners.

Prüfungen des Goethe-Instituts

Seit 1991 führt die Deutschabteilung der University of the Western Cape die Prüfung für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache durch, zuerst noch unter der Aufsicht eines entsandten Beraters, neuerdings selbständig.

Nach einer Prüferschulung im September 1992 gründeten sieben Universitäten im Oktober 1993 einen "Prüfungsverband Deutsch als Fremdsprache im Südlichen Afrika" um die Prüfungen des Goethe-Instituts im ganzen Land durchführen zu können. Die Ko-ordination des Verbandes liegt bis 1996 in den Händen von Karin Chubb und Renate du Toit, UWC.

Mit der Möglichkeit, international anerkannte Sprachprüfungen anzubieten, ist ein entscheidender Schritt getan, der den Bereich DaF in Südafrika aus der Abgeschlossenheit zur Offenheit führen soll. Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und die Zentrale Mittelstufenprüfung bilden dabei den Anfang einer Entwicklung, die in den nächsten Jahren auch z.B. die hoch anerkannte "Prüfung Wirtschaftsdeutsch" einschließen soll.

Arbeit im Fortbildungsbereich

Dozenten der Abteilung veranstalten regelmäßig Workshops für Lehrer, die im Kapstädter Raum an verschiedenen Schulen tätig sind. Das Programm wird dabei von ihren Bedürfnissen und Fragen bestimmt. Wir sehen es als eine sehr wichtige Aufgabe an, den Deutschunterricht an den Schulen auf diese Weise in Zusammenarbeit mit Herrn Rudolf Rode, dem Fachberater für Deutsch, zu unterstützen, soweit es möglich ist.

Für die eigene Fortbildung sorgen u.a. auch die regelmäßigen Fachgespräche mit Kollegen an den benachbarten Universitäten Stellenbosch und Kapstadt. Das etwa alle sechs Wochen stattfindende Kolloquium ist eine seit vielen Jahren bestehende und sehr geschätzte Einrichtung.

Dozenten der Abteilung

R. Bertelsmann, B.A. (RAU), M.A. (UCT)
K.E. Chubb (Abteilungsleiterin), M.A. (UCT)
R.O. du Toit, M.A., H.E.D. (Stell.)

A.B.L. Flegg, H.P.T.D., B.A. (Hons)(UCT), M.A. (German)(Stell.),
M.A. (General Linguistics)(Stell.)
K. Menck, M.A., B.Ed. (Natal), D.Litt. (UWC)
F.E.H. Wittenberg, B.A.(Hons), U.E.D.(Spec.), Ph.D. (Natal)

Ausblick

Was die Zukunft bringt, kann in dieser Zeit der Umstrukturierung und Umbruchs niemand wissen. Wir sind jedoch davon überzeugt, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität weiterhin eine Rolle spielen sollte. Diese Überzeugung trägt die Arbeit in der Lehrerbildung, in der interdisziplinären Zusammenarbeit, in der Weiterentwicklung von Sprachkursen (u.a. von Wirtschaftsdeutsch), und in Forschung und Lehre im postgraduierten Bereich.

Wie geht's ?

- * Wo Deutsch gesprochen wird *
- * Kontakte * Vereine * Clubs *
- * Wirtschaft * Reisen * Ereignisse *
- * Persönlichkeiten * Unterhaltung *
- * Information * Anfragen *
- * Geschichte * Neuigkeiten *
- * landweit *

MAGAZIN aus Pretoria
jeden zweiten Monat neu

6 Ausgaben R18/12 Ausgaben R36 (inkl. Steuern), Scheck/Postal Order an:
P.O. Box 915867, Faerie Glen 0043
Fax & Tel.: (012) 47-3914
Probenummer anfordern!

LITERATURDIDAKTISCHE MATERIALIEN FÜR DEN DAF- UNTERRICHT (VI)*

Bertolt Brecht "Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration"

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

- * Hier die sechste 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.
 5. "Bettlerballade" von Conrad Ferdinand Meyer in DUSA 1/93, 20-25.

1. Informationen für den Lehrer

- a) Laotse - alter chinesischer Philosoph. Sein Hauptwerk ist das Buch "Tao te King". In ihm lehrt Laotse, daß im Leben des Menschen und im Staatenleben der Völker das Weiche auf lange Sicht stärker sei als das Harte, daß Nachgiebigkeit, Freundlichkeit, Sanftmut stärker und fruchtbarer seien als Kraft, Gewalt und Machtstreben.
- b) Brecht - 1898-1956. Politisch und gesellschaftskritisch engagierter Dichter. Er vertritt die Auffassung, daß auch die Dichtung im Dienste der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu stehen habe: "Sorgt doch, daß ihr, die Welt verlassend, nicht nur gut wart, sondern hinterlaßt eine gute Welt!"
An diesem Prozeß der Veränderung haben **alle** Teil: nicht nur die Weisen sondern vor allem auch die einfachen Leute, in diesem Falle der Zöllner. Gerade der auf der unteren Sozialstufe stehende Mensch hat ein Interesse daran zu wissen, "wer wen besiegt"! Auch der Arme ("Flickjoppe. Keine Schuh. Und die Stirn eine einzige Falte.") will lernen. Die Armen haben am Sieg der Mächtigen oder an den Privilegien der Herrschenden gewöhnlich keinen Anteil: "Ach, kein Sieger trat da auf ihn zu". Aber sie wollen wissen, warum nicht: "Und er

(=Laotse) murmelte: »Auch du?«" Letztlich sind es die Unterprivilegierten, die den Kampf um die Verbesserung der Welt auszutragen haben werden. Dem Zöllner der Ballade gebührt Dank, daß er diesem Auftrag gerecht wurde.

2. Voraussetzungen und didaktische Überlegungen

- a) Brecht (1898-1956) ist ein moderner Dichter. Das Gedicht ist ein modernes Erzählgedicht ("Ballade").
- b) Brecht ist engagierter Dichter, d.h. hinter der "Geschichte" wird sich vermutlich irgend eine ganz bestimmte Aussage vermuten lassen. Brecht schreibt immerhin, um "die Welt zu verändern".
- c) Das Gedicht ist in modernem Deutsch geschrieben, es scheint inhaltlich einfach zu sein, vordergründig leicht verständlich, ganz anders als die Balladen etwa des 19. Jahrhunderts.
- d) Die vordergründige Geschichte ("Inhalt", das Geschehen, der Plot, die Fabel) scheint auch leicht verständlich zu sein.
- e) Der Titel dürfte Schwierigkeiten bereiten: warum so lang, so unständlich? Wer war Laotse? Was ist das Buch "Taoteking"? Vorsicht: bei Brecht steckt hier wahrscheinlich eine ganz bewußte Absicht! Welche?
- f) Zur Form: gebundene Strophen in unregelmäßiger Form: 5-zeilig bis 6-zeilig; die Verslänge und der Versrhythmus variieren - also deutlicher Erzählstil: episch! - nicht balladenhaft dramatisch, das ganze Gedicht kommt sehr geruhig daher!

3. Didaktische und methodische Entscheidungen

- a) Den Titel klären, und zwar im Unterricht
- b) Die vordergründige Geschichte (Plot, Fabel, Geschehen) von den Schülern zu Hause selbst erarbeiten lassen; bei diesem Gedicht scheint das zumutbar zu sein.
Vorher die wenigen Sprachschwierigkeiten klären: *die Güte war im Lande wieder einmal schwächlich....; Weißbrot nach dem Augenmaß; im Felsgesteine; zu verzollen; daß er...nicht verlöre; Flickjoppe;*

Schmuggler; prangen; abverlangen usw.) Siehe die Wort- und Sacherläuterungen Absatz 5.

- c) Brechts engagierte Aussage dürfte unseren Schülern, die mit Brechts Werk nicht vertraut sind, nicht so ohne weiteres erschließbar sein. Das tiefere Verständnis ("**begrip** van inhoud") muß also vorsichtig vorbereitet werden - ohne den eigenen Einsatz der Schüler auszu-schalten.

4. Methodische Schritte

- a) Gliederung der Stundenzahl
 b) Lesehilfe im Unterricht; da wenig Sprachschwierigkeiten zu erwarten sind, sollte das schnell gehen. Siehe Absatz 5.
 c) Die **vordergründige** Handlung zu Hause erarbeiten lassen. Vielleicht auf afrikaans eine kurze Paraphrase schreiben lassen, oder mündliche Nacherzählung auf deutsch im Unterricht, zur Kontrolle - evtl. als Gruppenarbeit, oder einzeln. Konkret: die Schüler sollen schriftlich (auf afrikaans) oder mündlich (auf deutsch oder afrikaans) die Geschichte selbständig nacherzählen.
 d) **Hauptziel:** die Erarbeitung des tieferen Verständnisses gleichzeitig durch folgende Fragen vorbereiten:

1. Warum wandert Laotse aus?
2. Was ist Laotse für ein Mensch? **Alle Merkmale!**
3. Was ist der Zöllner für ein Mensch? **Alle Merkmale!**
4. Beschreiben Sie sehr genau, wie Laotse auf den Zöllner reagiert!
5. Wird uns mitgeteilt, was im Buch "Taoteking" steht, was also die Lehre des Laotse ist?
 Und: liegt in dieser Lehre die eigentliche Aussage des Gedichts?
6. Warum wird der Zöllner am Ende der Ballade noch einmal ausdrück-lich als derjenige genannt, dem man **auch** danken sollte?
7. Wer ist die Hauptperson der Geschichte: Laotse oder der Zöllner?
 Von der Antwort auf diese Frage hängt das eigentliche Verständnis des Gedichts ab.

Das Ergebnis der Erörterung (bespreking) dieser Fragen im Klassen-unterricht könnte etwa so aussehen, wie in Absatz 6 dargelegt - siehe dort.

- e) Die obigen Verständnisfragen könnten gleichzeitig ein Hinweis für die Schüler darauf sein, mit welcherart Verständnisfragen im Examen zu rechnen sein wird. Deshalb sollten sie im Unterricht zwar mündlich erarbeitet, vom Lehrer jedoch **nicht** schriftlich ausgearbeitet werden. Die schriftliche Ausarbeitung - auf afrikaans oder deutsch - muß **vom Schüler selbst** geleistet werden. Zu vermeiden ist auf jeden Fall, daß der Schüler fertig ausgearbeitete und mechanisch auswendig zu lernende Antworten vorgesetzt bekommt, die er dann im Examen noch mechanisch zu reproduzieren braucht. Von dieser weit verbreit-ten Praxis will der kommunikative Literaturunterricht endgültig Ab-schied nehmen.

5. Wort- und Sacherläuterungen

den Lehrer - den Philosophen, den Weisen = Laotse

Denn die Güte wieder einmal zu - Gemeint ist wahrscheinlich nicht, daß die Kriminalität zugenommen hat, sondern daß die politische Lage sich verschlechtert hat und das Land dabei ist, ein rechtloser Polizei-staat (Diktatur) zu werden. Brecht selbst floh aus eben diesem Grund 1933, nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten, aus Deutsch-land.

gürtete den Schuh - hy het sy skoenveters geknoop, gereed gemaak om te reis.

nach dem Augenmaß - volgens skatting

Freute sich des Tales - **Er** freute sich Laotse schaut noch einmal dank-bar in das schöne Tal zurück, in dem er gewohnt hat. Aber dann ver-ißt er es ganz bewußt. Er hat sehr triftige Gründe, warum er das Land verläßt; es hat jetzt keinen Wert, über den Verlust der Heimat sentimental zu werden.

sein Ochse - es ist ein Reitochse.

im Felsgesteine - im Gebirge

zu verzollen - om te verklaar, om doeanebelasting te betaal

Er hat gelehrt - d.h. er ist ein Philosoph, ein Lehrer der Weisheit.

Und so war auch das geklärt - "das" = die Tatsache, daß Laotse keine Wertgegenstände zu verzollen hat. Philosophen (Lehrer) sind keine reichen Leute. Das weiß sogar ein Zöllner.

in einer heitren Regung - in 'n speelse opwelling. Mit freundlicher Ironie oder etwas spöttisch.

Hat er was rausgekriegt? - het hy iets uitgevind, resultate verkry, nuwe insigte opgedoen? - Die Frage ist etwas spöttisch-rhetorisch gemeint ("in einer heitren Regung"): der Zöllner ist überzeugt, daß Laotse nichts Neues rausgekriegt hat!

das Harte unterliegt - hardheid delf die onderspit, hardheid is op die lang termyn aan die verloorkant.

verlöre - Konjunktiv des Zweckes von "verlieren": sodat hy nie moet verloor nie, om nie te verloor nie.

Föhre - langnaald-denneboom

Da kam plötzlich Fahrt in unseren Mann - toe ewe skielik het ons tollenaar lewe gekry. Was er jetzt fragt, meint er ernst, es ist nun kein Spott mehr!

wer wen besiegt - wie vir wie oorwin

So was - solche Weisheit, solche Erkenntnisse, solches Wissen

ich wohne dort - er meint das Zöllnerhaus.

Flickjoppe - gelapte onderbaadjie

die Stirne eine einzige Falte - die voorhoof een groot plooi (frons, vraagteken)

kein Sieger - der Zöllner steht im Dienste des Staates, der vermutlich ein rechtloser Polizeistaat ist (siehe Strophe 1). Vielleicht hat es gerade vorher sogar einen Staatsstreich oder Bürgerkrieg gegeben und der Zöllner hat auf der Seite der Sieger gekämpft. Offiziell gehört der Zöllner jedenfalls jetzt zu den Herrschenden ("Siegern"). Aber in Wirklichkeit ist er nur Handlanger der Macht und nicht Inhaber (bektel) der Macht. Er ist gerade "kein Sieger". Die "Flickjoppe" und "keine Schuh" zeigen, daß er ebenso arm ist wie Laotse selber. Es nützt ihm persönlich gar nichts, im Dienste des herrschenden (= "siegenden") Systems zu stehen, was er, so "ungebildet" er sein mag, wahrscheinlich schon begriffen hat. Deshalb fragt er ja auch: wer besiegt ("Sieger"!) eigentlich wen? Es ist dies die grundlegende Frage nach einem gerechten Staatswesen, in welchem es keine Sieger und Besiegte gibt, sondern eine gerechte Ordnung, die allen Bürgern in gleichem Maße zugute kommt.

auch du? - Gemeint ist: sogar du? Der Zöllner ist kein gebildeter Mann. Trotzdem, wie eine andere (gerechtere) Welt zustande kommen

könnte, das interessiert auch ihn, genauer: weil er arm ist, interessiert es gerade ihn.

zu zweit - Laotse diktiert, und der Knabe muß das Diktierte aufschreiben.

Schmuggler - smokkelaars

einundachtzig Sprüche - philosophische Thesen. Das Buch "Taoteking" ist in Form von Thesen (Aphorismen) geschrieben.

prangt - pryk

sei der Zöllner auch bedankt - daarom kom die tollenaar ook dank toe; "

sei bedankt" = laat hy bedank wees - Konjunktiv des indirekten Befehls.

(Er hat sie ihm) abverlangt - (hy het dit by hom) opgeëis; Er = der Zöllner, sie = die Weisheit, ihm = Laotse.

6. Lösungsvorschläge zu den Verständnisfragen (Absatz 4(d) 1-7)

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.

Zu Frage 1:

Der alte, schon etwas gebrechliche Laotse emigriert, weil das Land offensichtlich nicht mehr gut ist (schwächliche Güte, zunehmende Bosheit). Genauer wird nicht mitgeteilt, aber aus der späteren Beschreibung des Zöllners dürfen wir annehmen, daß Laotse das Land vorwiegend aus politischen Gründen zu verlassen scheint; vielleicht ist die Heimat des Laotse auf dem Wege, eine Diktatur oder ein Polizeistaat zu werden. Brecht selbst wanderte im Januar 1933, als die Nationalsozialisten in Deutschland an die Macht kamen, sofort aus.

Zu Frage 2:

- 2.1 Laotse kann Bosheit und mangelnde Güte nicht ertragen, also starkes Gerechtigkeitsgefühl.
- 2.2 Er ist anspruchslos und genügsam, er braucht wenig. Andererseits ist er auch kein Asket, er scheint Dinge zu brauchen, die man als "Luxus" bezeichnen könnte: Pfeife, Bücher, Weißbrot.
- 2.3 Er ist ein unsentimentaler Rationalist (ein Vernunftmensch, Verstandesmensch). Der Abschied von der Heimat fällt ihm relativ leicht. Er schätzt zwar die Schönheit und Vertrautheit der Heimat ("freute sich des Tales"), aber wenn die Heimat nicht mehr gut ist, trauert er nicht lange über das Weggehen ("vergaß es" = das Tal). Er ist somit auch Moralist: Gut sein ist wichtiger als etwa patriotisch oder heimat-treu sein. Laotse handelt danach, was ihm die Vernunft sagt, nicht das Gefühl.
- 2.4 Laotse hat die innere Ruhe des Philosophen; keine Eile, er wird nicht ungeduldig, wenn der Ochse - ohnehin ein sehr langsames Reittier - unterwegs etwas fressen will.
- 2.5 Er ist arm: Philosoph sein ist kein sehr einträglicher Beruf. Für das Lehren bekommt man selbstverständlich ("so war auch das geklärt") keine Reichtümer, deshalb hat Laotse auch nichts zu verzollen.
- 2.6 Laotse freut sich über die Beobachtung, daß auch formal ungebildete Leute, wie der Zöllner, nach Erkenntnissen und Wissen hungrig sind: "Auch du?" Die Grundlage aller Wissenschaft, und damit allen gesellschaftlichen Fortschritts, ist das Wissenwollen, die Neugierde, das Interesse, das Fragenstellen: "Die etwas fragen, verdienen Antwort."
- 2.7 Deshalb ist es auch ganz selbstverständlich, daß der gelehrte Mann die Frage des einfachen Mannes nicht hochmütig ignoriert. Er beantwortet die Frage des Zöllners nicht nur aus Höflichkeit ("wie es schien", "Kann man höflicher sein?"), sondern vor allem auch aus der pädagogischen Grundeinsicht des Lehrenden, daß das Fragenstellen der Beginn aller Erziehung und aller Wissenschaft ist und unter keinen Umständen durch Ignorieren entmutigt werden darf. Daß Fragen gestellt werden, ist das Entscheidende und nicht, daß Antworten (auswendig) gelernt werden!
 "Kann man höflicher sein" heißt vermutlich im Zusammenhang des Textes: kann man als Lehrer (Philosoph, Weiser) richtiger handeln?

Zu Frage 3:

- 3.1 Der Zöllner hat Welt- und Menschenkenntnis. Er akzeptiert sofort, daß ein Lehrer keine Kostbarkeiten zu verzollen hat!
- 3.2 Der Zöllner hat Humor, er ist auch wohl etwas spöttisch: "in einer heiteren Regung"! Die Frage: "Hat er was rausgekriegt", ist zunächst wohl kaum mehr als freundlicher Spott, so nach dem Motto: die gelehrten Leute wissen wahrscheinlich auch nicht mehr als wir ungebildeten.
- 3.3 Der Zöllner will die Dinge, auf die es wirklich ankommt, dann doch genauer wissen: "Die Stirne eine einzige Falte." Aus der heiter und rhetorisch hingeworfenen Frage wird ein echtes (existenzielles) Interesse: "Wer wen besiegt, das interessiert auch mich."
- 3.4 Er ist unkompliziert gastfreundlich, wie arme Menschen das sehr oft sind. Er lädt Laotse ein, für die Dauer der Niederschrift des Buches bei ihm (dem Zöllner) zu wohnen.
- 3.5 "Er fluchte nur noch leise": mit den Schmugglern kennt er keine Gnade, aber aus Rücksicht auf den arbeitenden Gelehrten verhält er sich so leise wie möglich. Daß zur geistigen Arbeit Ruhe und Konzentration gehören, hat der einfache Mann intuitiv begriffen. Der Zöllner ist rücksichtsvoll.
- 3.6 Der "ungebildete" Zöllner ist, trotz der eigenen Armut, sogar bereit, dem Laotse die Niederschrift des Buches "Taoteking" mit einer kleinen Reisegabe zu entgelten.

Zu Frage 4:

Siehe die Lösungsvorschläge zu 2.6 und 2.7.

Zu Frage 5:

- 5.1 Strophe 5: Bewegendes Wasser holt mit der Zeit den Stein aus: Nachgiebigkeit ist auf lange Sicht stärker als Gewalt, das Leben besteht aus Weichheit, nicht aus Härte. Wasser ist lebenspendend, der Stein ist tot oder ein Instrument zum Töten. Die anderen "einundachtzig Sprüche" werden uns nicht mitgeteilt, aber die Aussage von Strophe fünf stellt die Grundaussage des Buches "Taoteking" dar.
 Trotzdem darf die Grundaussage des Gedichtes wohl nicht in Strophe 5 gesucht werden, sondern in Strophe 13. Laotse's Erkenntnis, daß das Weiche stärker ist als das Harte, ist zwar lebenswichtig. Aber dem Gedicht kommt es nicht darauf an, diese Erkenntnis als solche zu ver-

mitteln, sondern darauf, auf den Prozeß des Erkenntnisserwerbs hinzuweisen. Das Suchen nach Erkenntnis ist viel wichtiger als der Besitz von Erkenntnis.

Zu Frage 6:

Der Zöllner ist derjenige, der die Fragen, ohne die es keinen menschlichen Fortschritt gibt, stellt. Das Zustandekommen einer besseren (=gerechteren) Welt - entgegen der bösen und schlechten Welt von Strophe 1 - hat nur dann eine Chance, wenn die Menschen Fragen stellen, was konkret heißt, daß sie die bestehende (=ungerechte) Welt in Frage stellen (bevroagteken). Wer Fragen stellt, hat den ersten Schritt zur Veränderung der Welt bereits getan. Es ist der Beginn, laut Brecht, des Fortschritts. Der alte Philosoph und Weise scheint im Besitz der Wahrheit zu sein; noch wichtiger jedoch ist das Suchen nach Wahrheit. Letzteres tut der Zöllner, deshalb soll man ihm "auch" - d.h. noch mehr als dem Laotse! - danken.

Zu Frage 7

Wie der Lösungsvorschlag 5 und 6. Die Hauptperson ist wahrscheinlich der Zöllner. Der Dichter sagt zwar, man solle dem Zöllner "auch" danken, wonach Laotse und der Zöllner gleich wichtig wären. Aber im Zusammenhang der Geschichte heißt "auch" hier wohl "noch mehr als".

Wie geht's ?

MAGAZIN aus Pretoria
jeden zweiten Monat neu

6 Ausgaben R18/12 Ausgaben R36 (inkl. Steuern). Scheck/Postal Order an:
P.O. Box 915867, Faerie Glen 0043
Fax & Tel.: (012) 47-3914
Probenummer anfordern!

* Wo Deutsch gesprochen wird *
* Kontakte * Vereine * Clubs *
* Wirtschaft * Reisen * Ereignisse *
* Persönlichkeiten * Unterhaltung *
* Information * Anfragen *
* Geschichte * Neuigkeiten *
* landweit *

ERWEITERTE ATTRIBUTE IM DAF-UNTERRICHT*

Emma STEYN
Randse Afrikaanse Universiteit

* Gekürzte und veränderte Fassung des vollständig in Literator 14 (3) 1993 erschienenen Artikels "Uitgebreide attributiewe konstruksies in Duits - 'n uitdaging vir Afrikaanssprekende studente".

Die syntaktischen Unterschiede, die zwischen dem Deutschen und dem Afrikaansen bzw. dem Englischen bestehen, können südafrikanischen Studenten erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Das ist u.a. bei Konstruktionen mit erweiterten Attributen der Fall. Die Bevorzugung von Hauptsätzen und das entsprechende Zurücktreten der Satzgefüge, d.h. der Konstruktionen, die Haupt- und Nebensätze enthalten, scheint ein Charakteristikum des heutigen Deutsch zu sein. Das geht aus den Untersuchungen verschiedener Sprachwissenschaftler hervor. Eggers z.B. hat Zeitungsartikel von 1981/1982 mit entsprechenden Texten aus dem Anfang unseres Jahrhunderts verglichen und festgestellt, daß die Sätze kürzer geworden sind, daß weniger Nebensätze im heutigen Deutsch vorkommen und daß komplexe nominale Fügungen die verbale Ausdrucksweise zurückgedrängt haben.¹ Dies bestätigt von Polenz 1985, doch findet er, daß der wesentliche Unterschied nicht in der Satzlänge, sondern vielmehr im Satzbau liegt: Der parataktische (nebenordnende) Satzbau hat den hypotaktischen (überordnenden) Satzbau zum größten Teil ersetzt.² "Denkbare verbale Fassungen werden (...) in nominale Formulierungen überführt"³, und vor allem durch den Gebrauch des Präpositional-Attributs werden umfangreiche Satzglieder aufgebaut.

In den meisten Zeitungsartikeln und in Kurznachrichten im Rundfunk nimmt die parataktische Satzstruktur zu⁴; sie ist auch für Fachsprachen, bei denen es auf Präzisierung und Sachlichkeit ankommt, charakteristisch.⁵ Auch in Illustrierten, die hauptsächlich für Nicht-Deutschsprachige gemeint sind, fällt dieser konzentrierte Stil auf. Ein paar Sätze aus der Rubrik "Forschung und Wirtschaft" in *Scala* (2) 1988, S. 6 und 7 illustrieren den Gebrauch solcher Fügungen, u.a. mit Präpositionen (in den folgenden Sätzen 3 und 5), Reihungen (in den Sätzen 3, 4 und 5), adverbialen Bestimmungen (in den Sätzen 1, 2 und 4) und Attribuierung des Verbs

durch Partizip I (in Satz 4) und durch Partizip II (in den Sätzen 1, 3 und 5):

- 1) Das derart amputierte Radio dürfte Diebe kaum noch locken.
- 2) Über Monate hinweg müssen die nur wenige hundert Gramm schweren Säuglinge dann in Inkubatoren verbringen.
- 3) Auch extrem untergewichtigen Kindern bietet die von der Lübecker Dräger AG entwickelte künstliche Lebensrettingsstation gute Chancen, zu normalen Säuglingen heranzureifen.
- 4) Mit ihnen (den Mikrochips) dürften sich bald gleichzeitig laufende andere Programme in einer Bildecke darstellen lassen.
- 5) Ein neuer, von der Berliner Firma Herlitz vorgestellter Füller soll nun den Tintenschlachten in Schulheften ein Ende setzen.

Die für den deutschen Satz kennzeichnende Spannung, die im Nebensatz erst mit dem letzten Wort gelöst wird, wird bei Substantivierung aufgelöst.⁶ Dafür ist eine neue Art "Spannung" im deutschen Satz dadurch entstanden, daß das Substantiv bei Attribuierung oft durch eine ganze Reihe von Wörtern verzögert wird. Die obigen Sätze 3 und 5 sind Beispiele für solche Attribute: In beiden Sätzen besteht das erweiterte Attribut aus 7 Wörtern, die Artikel und dazugehöriges Substantiv trennen.

Konstruktionen dieser Art sind dem Afrikaans sowie dem Englischen wesentlich fremd. Das Afrikaans kennt zwar auch nachgestellte Attribute sowie den Gebrauch mancher Partizipien als Attribute und sogar Reihung mehrerer attributiver Elemente, doch herrscht im Afrikaans vielmehr der hypotaktische Satzbau vor, jedenfalls insofern meistens ein Nebensatz verwendet wird, wo das Deutsche ein erweitertes, dem Substantiv vorangestelltes Attribut benutzt. Dies ist vor allem bei komplex zusammengestellten Attributen der Fall, wo nicht nur Partizipien, sondern auch Präpositionen und andere Wörter verschiedener Art in die attributive Konstruktion eingehen. Beispiele aus einem Werk von Thielicke⁷ mit den afrikaans Übersetzungen von Alba Bouwer werden zur Erläuterung gebraucht:

- 6) ... ein *sehnsüchtiger, nach Wahrheit hungernder* Zweifel ...
... 'n *hunkerende twyfel wat na waarheid honger*.
(Thielicke: dt. 115/a. 75)
(Präpositionalkonstruktion im Afrikaans durch einen Nebensatz wiedergegeben)

- 7) Die *mir gegenüber angemessene* Haltung ...
Die *aangewese houding teenoor My* ...
(Thielicke: dt. 116/a. 76)
(Pronomen + Präposition werden im Afrikaans dem Substantiv nachgestellt)
- 8) die *unendliche, ihn suchende und ihm nachgehende* Liebe...
die *oneindige, soekende en agtervolgende* liefde ...
(Thielicke: dt. 118/a. 78)
(Pronomen + Partizip als Attribut ist dem Afrikaans fremd. E. sinnentsprechende Übersetzung wäre hier nur mittels eines Relativsatzes möglich. Indem auf diesen verzichtet wird und die Pronomen entfallen, wird der Sinn verändert.)

Nicht nur dem Afrikaans, sondern auch dem Englischen sind solche erweiterten Attribute fremd. Darauf deuten schon einige wenige Beispiele aus einem Werk von Hu Berry⁸, bei denen im Deutschen Artikel/Possessiv-Pronomen und Bezugswort in weiterer Entfernung von einander stehen als im Afrikaans und Englischen.

- 9) ein *gewaltiges, 99 526 Quadratkilometer großes* Reservat
'n *groot reservaat van 99 526 vierkante kilometer*
a *vast reserve of 99 526 km²*
(Berry: 1)
- 10) (... seltener ... als/... minder ... as/... less ... than)
seine *anderen, bei Tage jagenden* Vettern
die *groter katte wat gewoonlik bedags jag*
the *other larger cats which hunt by day*
(Berry: 9)
- 11) das *im neuen Federkleid geschmückte* Weibchen
die *wyfie, pragtig uitgedos in haar blink nuwe veredrag*
the *female, fresh in new plumage, ...*
(Berry: 20)

Engel⁹ unterscheidet eine ganze Reihe von Ergänzungen zum Adjektiv, die "eine zunehmend wichtige Rolle" spielen und fast alle in erweiterten Attributen zu gebrauchen sind.
Einige wenige Beispiele:

Dativergänzung: eine *seiner Frau* nahestehende Kollegin
(Engel: 592)

Nominalergänzung: seine *als Sekretärin* tätige Tochter
(Engel: 594)

Situativergänzung: mein in Heilbronn wohnhafter Freund
(Engel: 593)

Solche Konstruktionen haben im Afrikaans und Englischen keine Entsprechung.

Weil die meisten Konstruktionen mit erweiterten Attributen dem Afrikaans und Englischen fremd sind, haben südafrikanische Studenten bei diesem Aspekt des deutschen Satzbaus beträchtliche Schwierigkeiten zu überwinden. Das gilt zunächst für die Tatsache, daß sie in diesen Konstruktionen die grammatischen Zusammenhänge nicht verstehen, außerdem aber empfinden sie Schwierigkeiten, wenn von ihnen verlangt wird, solche Konstruktionen zu bilden.

Mehrere Sprachwissenschaftler, die sich mit der Nominalisierung-/Attribuierungstendenz des Deutschen auseinandergesetzt haben, weisen darauf hin, daß die Bildung umfangreicher Wortblöcke zwar sprachökonomische Vorzüge, aber auch Mängel hat. Es ist nämlich "nicht zu verkennen, daß es für den Leser (und erst recht für den Hörer) nicht leicht ist, den durch Verzicht auf Kleinwörter zusammengeballten Inhalt im kurzen Augenblick des Durchlesens oder des Hörens voll aufzunehmen."¹⁰ Diese Aussage von Eggers gilt offenbar auch für den Muttersprachigen, nicht nur für den Fremdsprachigen. Dazu kommt, daß nicht nur der Hörer/Leser, sondern auch der Sprecher manchmal durch den Nominalisierungsstil überfordert wird. Braun erklärt: "(...) diese kürzeren Sätze enthalten nicht weniger, sondern durchweg mehr Information (...). Man produziert zwar weniger Sprache, kürzere Sätze, muß aber dafür größere Anstrengungen (des Sprechens und Verstehens) auf sich nehmen."¹¹ Es ist also selbstverständlich, daß ein komplizierter, praktischer Stil für die Trivialliteratur ebenso ungeeignet ist wie ausgedehnte Satzgefüge. Auch in Zeitschriften für nicht-deutschsprachige Schüler ist der Gebrauch von erweiterten Attributen beschränkt. Und doch können eben aus der Trivialliteratur und z.B. aus der Zeitschrift *Jugendscala* viele Beispiele zitiert werden, die darauf deuten, daß solche Konstruktionen zum "normalen" Schreibstil des Deutschen gehören.

Konstruktionen wie die folgenden kommen z.B. in *Jugendscala* vor:

12) Die auf diesen Seiten gezeigten Gruppen und Texte ...
(*Jugendscala* (4) 1982: 17)

13) Das aus Studierenden von Musikhochschulen der Bundesrepublik zusammengesetzte, in Frankfurt ansässige Orchester ...
(*Jugendscala* (3) 1987: 11)

Immer wieder stößt der Fremdsprachige also auf Konstruktionen dieser Art, sogar in "einfachen" deutschen Texten. Auch aus den vorgeschriebenen Werken für das Matrik könnten zahllose Beispiele zitiert werden, wie die folgenden aus Erich Kästners *Drei Männer im Schnee*¹²:

14) Ein zu Eis erstarrter, an einen riesigen Kristalllüster erinnernd...
Wasserfall
(Kästner: 22)

15) (Man schwebte gerade über) einem mit Felszacken, Eissäulen und erstarrten Sturzbächen reichhaltig ausgestatteten Abgrund.
(Kästner: 116)

Inwiefern solche Konstruktionen für Afrikaanssprachige überhaupt verständlich sind, wurde in einem kleinen Übersetzungstest geprüft. An diesem Test waren 50 afrikaanssprachige Deutsch I- und Deutsch II-Studenten der RAU (d.h. Studenten mit wenigstens Matrik-Deutsch) beteiligt. Es handelte sich dabei um die schon aufgeführten Sätze aus *Scala* (2) 1988, die - nach dem Vorlesen jedes betreffenden Berichts, mit einigen Erläuterungen dazu - ins Afrikaans zu übersetzen waren. Die Ergebnisse waren wegen Fehler und Abweichungen verschiedenster Art nicht leicht zu beurteilen, doch lassen sie sich, so weit es sich nur um die jeweils richtige Interpretation des erweiterten Attributs handelt, in folgender Tabelle wiedergeben:

Satz	falsch interpretiert		unvollständig		aus
	ohne Nebensatz	mit Nebensatz			
1	24	4	7	35	50
2	15	8	7	30	50
3	24	2	10	36	50
4	20	4	7	31	50
5	19	0	4	23	50
	102	18	35	155	250

Satz	richtig interpretiert		unvollständig		aus
	ohne Nebensatz	mit Nebensatz			
1	5	10		15	50
2	9	11		20	50
3	3	11		14	50
4	11	8		19	50
5	10	17		27	50
	38	57		95	250

Daraus ergibt sich folgendes:

- Die meisten Studenten, die die deutschen Konstruktionen verstanden haben, haben diese durch afrikaanse Nebensätze ersetzt.
- Nur beim 5. Satz empfanden weniger als die Hälfte Schwierigkeiten, bei den übrigen Sätzen aber mehr als 60%.

Trotz ständiger Konfrontation mit solchen erweiterten Attributen fällt es dem Afrikaanssprachigen also nicht leicht, sie zu verstehen.

Viel schwieriger noch ist es für ihn, solche Konstruktionen selbständig zu bilden. Folglich vermeidet er sie in eigenen schriftlichen Äußerungen und gebraucht statt erweiterter Attribute vorwiegend Relativsätze. Das fällt bei unkomplizierten Satzbildungen, wie sie in Aufsätzen der Studenten im 1. und 2. Deutsch-Kursus überwiegend vorkommen, nicht allzusehr auf, wirkt bei Fortgeschrittenen aber störend, wenn infolgedessen Häufung in der unterordnenden Satzstruktur entsteht:

... sieht man, daß die meisten Afrikastaaten, die in den vergangenen 30 Jahren unabhängig geworden sind, heute ...

... als man ihm erklärt, er brauche den Paßschein, den der Junker verlangt hat, nicht.

Auch in folgendem Beispiel aus einer Honneurs-Arbeit erscheint ein Relativsatz trotz der Entfernung von dem Substantiv, auf das er sich bezieht:

Er berichtet von dem Aufstand der Griechen gegen die Türken, der etwa 50 Jahre früher stattgefunden hat.

Im Gegensatz zu den meisten Afrikaanssprachigen scheinen sechzehn- und siebzehnjährige Schüler in Deutschland mühelos Sätze mit erweiterten Attributen zu bilden. Einige Beispiele aus Aufsätzen von Gymnasiasten sind:

Die in Normalschrift gedruckten Abschnitte ...

... ein bei der UNESCO beschäftigter Techniker ...

... gewinnt man den Eindruck des von der Entfernung auf die Sta-
Schauenden.

Die Frage ist nun, inwiefern es für DaF-Schüler und -Studenten überhaupt wichtig ist, diese Schwierigkeiten zu überwinden, und auf welche Weise das dann geschehen sollte. Von Matrikschülern und von Studenten im ersten Deutsch-Kurs wird man wohl kaum verlangen, komplizierte Konstruktionen mit erweiterten Attributen zu bilden. Auf der anderen Seite wäre ihr Leseverständnis unzulänglich, wenn sie die Inhalte solcher Konstruktionen nicht begreifen. Die Konsequenzen für u.a. Fachstudien, bei denen ein Leseverständnis von Deutsch als Vorbedingung gilt (Jura, Theologie und dergleichen) sind klar. Deutsch-Schüler sollten also gegen Ende Std. 9 / Anfang Std. 10 lernen, Konstruktionen mit erweiterten Attributen - wo diese z.B. in den vorgeschriebenen Werken erscheinen - zu identifizieren und inhaltlich zu analysieren. Übrigens sollte darauf hingewiesen werden, daß die erweiterten Attribute am besten mit Nebensätzen zu ersetzen seien, wenn der Text ins Afrikaanse übertragen wird.

Erwünscht wäre es wohl auch, die erworbene Fähigkeit gründlich zu prüfen. Den Matrik-Examensbögen für DaF zufolge scheint dies zur Zeit nicht der Fall zu sein. Die Prüfungsbögen vom T.O.D. und K.O.D. über die vergangenen zehn Jahre wiesen bei einer Untersuchung der Übersetzungstexte sowie der Texte für Verständnisprüfungen wenige erweiterte Attribute auf. 1992 erschienen bei den meisten Examensbehörden in diesen Texten nur je eine einzige Konstruktion mit erweitertem Attribut, die dem Afrikaansen/Englischen fremd ist. Diese sind:

T.O.D. (II.6.):

... der auf dem Teppich schlafenden Katze ...

K.O.D. (3.):

... diese heutzutage künstlerisch bemalten Bretter ...

O.V.S. (12.):

... der von Fachleuten verpackte Inhalt ...
(s. auch K.O.D. 1987 (5.))

Natal (Abteilung A):

Meine ohnehin schon kläglichen Englischkenntnisse ...

Namibia (2.):

... die an Nummer vier gesetzte Amerikanerin ...

Der Prüfungsbogen 1992 des Gemeenskaplike Matrikulasieraad enthält bei der Formulierung einiger Aufträge zwar solche erweiterten Attribute (... in den Lücken passende Wörter, ... die von Ihnen eingefügten Wörter), in den betreffenden Texten aber keine. Dagegen kommen im Text b)(Abteilung B) des Departement van Onderwys en Kultuur die folgenden Konstruktionen vor:

... seinen letzten noch fehlenden Titel ...

... seinen eigenen, viereinhalb Jahre alten Weltrekord ...

... der oftmals als Querkopf verschriene erfolgreichste deutsche Einzel-sportler ...

Im großen und ganzen wird gegenwärtig also bei der Examinierung der DaF-Matrikkandidaten dieser Aspekt des modernen deutschen Schreibstils kaum beachtet - was den Mangel an Verständnis desselben unter vielen Studenten mit Matrik-Deutsch einigermaßen erklären könnte.

Für Studenten im 2. und 3. Deutsch-Kursus wären u.a. Übungen nach einem von Iricanin vorgeschlagenen Muster zu empfehlen: Aus erweiterten Attributen werden Nebensätze gebildet (s. Auftrag A 2.2, Matrik DaF, Departement van Onderwys en Kultuur 1992, auch abgedruckt in DUSA 1/93, S. 55 - Red.) und umgekehrt.

Nur durch solchen zielgerichteten Unterricht werden DaF-Schüler und -Studenten dem modernen deutschen Schreibstil gewachsen sein.

ANMERKUNGEN

1. Hans Eggers, Wandlungen im deutschen Satzbau. Vorzüge und Gefahren. In: *Muttersprache* 93. Jg. (1983), S. 132f.

2. Peter von Polenz, *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York: De Gruyter 1985, S. 30.
3. Hennig Brinkmann, *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Schwann 19712, S. 607.
4. Peter Braun, *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Stuttgart: Kohlhammer 1979, S. 49-52.
5. Gordana Iricanin, Häufige Schwierigkeiten im Fachsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Zielsprache Deutsch* (1987) Heft 2, S. 10.
6. Brinkmann, Anm. 3, S. 612.
7. Helmut Thielicke, *Und wenn Gott wäre ... Reden über die Frage nach Gott*. Stuttgart: Quell 1970 / *En sê nou God bestaan ...? Uit die Duits vertaal deur Alba Bouwer*. Kaapstad: Tafelberg 1974.
8. Hu Berry und G. Cubitt, *Etosha National Park*. Cape Town: Struik 1989 / *Etoshawildtuin*. Vertaal deur Rachelle Greeff. Kaapstad: Struik 1989 / *Etosha-Nationalpark*. Übersetzung ins Deutsche: Gudrun Grapow. Kapstadt: Struik 1989.
9. Ulrich Engel, *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos 1988, S. 592-594.
10. Eggers, Anm. 1, S. 137.
11. Braun, Anm. 4, S. 56.
12. Erich Kästner, *Drei Männer im Schnee*. London: Harrap 1957.

ARBEITSKREIS DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ERGEBNIS DER UMFRAGE ZUM SPRACHGEBRAUCH IM WIRTSCHAFTSSEKTOR*

Andreas WORBS
Fachberater DaF - Namibia

Sprachgebrauch im Wirtschaftssektor - Kurze Zusammenfassung

Im April 1992 wurde durch den Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache eine Untersuchung zum Sprachgebrauch im Wirtschaftssektor Namibias durchgeführt. Die Ergebnisse liegen nun vor.

Die Untersuchung hat gezeigt, daß in der Geschäftswelt Englisch bereits die dominierende Sprache geworden ist. Deutsch folgt klar an dritter Stelle, weit vor den anderen einheimischen Sprachen. Obwohl man der Meinung ist, daß die Bedeutung von Deutsch zurückgehen werde, hat Deutsch dennoch eine sehr hohe Akzeptanz in diesem Bereich der Gesellschaft. Deutsch wird überdurchschnittlich oft sowohl bei der internen als auch bei der externen Kommunikation verwendet. Erwartet wird dabei vor allem mündliche Kommunikationsfähigkeit. Deutschkenntnisse tragen deutlich zu einem positiven Image vieler Firmen bei.

Etwa die Hälfte der Firmen beklagt einen Mangel an Bewerbern mit deutschen Sprachkenntnissen. In der wachsenden Tourismusbranche ist mit einem regelrechten Boom für Deutsch zu rechnen. Das heißt, daß sowohl der Deutschunterricht in den Sekundarschulen als auch Deutschkurse in der Erwachsenenbildung ausgedehnt werden müssen. Dabei sollten auch Gegenden berücksichtigt werden, die bisher vernachlässigt worden sind. Außerdem sollten Abschlüsse angestrebt werden, die international anerkannt werden, also etwa das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts oder die Diplomprüfungen der Kultusministerkonferenz.

ZUSAMMENFASSENDE BERICHT

1. Befragte Firmen

Im April 1992 wurde an ca. 200 Firmen in ganz Namibia ein vierseitiger Fragebogen zur Sprachverwendung innerhalb der Firmen, mit Kunden und mit Geschäftspartnern verschickt.

Die Auswahl der Firmen erfolgte unter Zuhilfenahme des Namibian Trade Directory, dabei wurde ein beträchtlicher Teil der namibischen Geschäftswelt erfaßt. (Mehr als 50% der dort genannten Firmen wurden angeschrieben.)

Von den angeschriebenen Firmen und Institutionen (z.B. NNCCI) antworteten 60, also knapp 30%. Bei einer Fragebogenlänge von vier Seiten ist schon dieses Ergebnis als erstaunlicher Erfolg zu werten. Gleichzeitig weisen die Aussagen im Fragebogen nicht daraufhin, daß bevorzugt Firmen geantwortet haben, in denen Deutsch sowieso favorisiert wird. Es ist also davon auszugehen, daß die Ergebnisse der Umfrage in etwa repräsentativ sind.

19% der antwortenden Firmen, waren im primären Sektor tätig, 31% im sekundären und 43% im tertiären Sektor.

26% der Firmen operierten nur im lokalen Bereich, 38% in ganz Namibia, 12% in der südafrikanischen Region und 24% waren international (weltweit) tätig. (s. Tabellen 1 und 2)

Tabelle 1

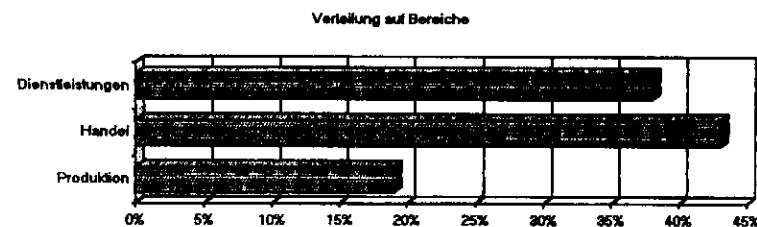
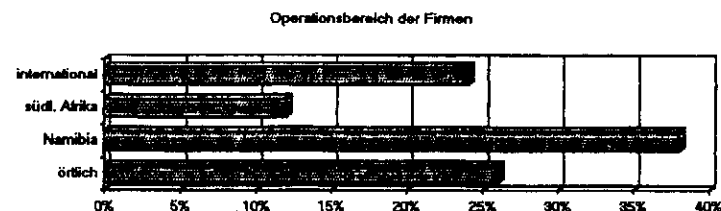


Tabelle 2



Die Zahl der Angestellten variierte von 2 bis 6500. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Erhebung in den Firmen ca. 23 250 Menschen tätig. Es haben aber in der Mehrzahl kleine bis mittelgroße Firmen geantwortet.

2. Sprachgebrauch

Die Angaben über den Prozentsatz von muttersprachlichen Deutschsprechern in den Firmen schwankte von 0% - 100%. Insgesamt arbeiten in diesen Firmen 1020 Deutschsprachige. Das sind 4% aller Arbeitnehmer in dieser Auswahl.

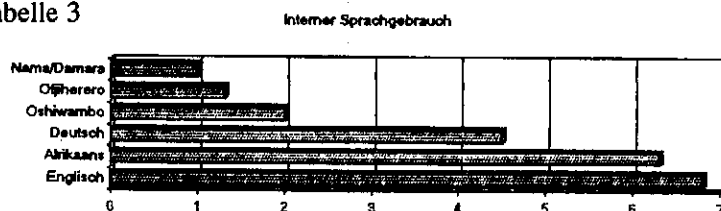
Die Angaben über den Prozentsatz an Personen, die sich auf Deutsch verständlich machen können (Fremdsprachler) schwankten ebenfalls zwischen 0% und 100%: Ca. 1190 Personen können auf Deutsch kommunizieren. Dies entspricht 5,1%.

2.1 Firmeninterner Sprachgebrauch

Bei den innerhalb der Firmen verwendeten Sprachen ist Englisch die führende Sprache, allerdings dicht gefolgt von Afrikaans.

Als dritte Sprache folgt mit deutlichem Abstand Deutsch. Wiederum deutlich zurück liegen dann Oshiwambo, Otjiherero, und Nama/Damara. Außerdem wurden Portugiesisch und Kwangali mindestens einmal genannt. (s. Tabelle 3)

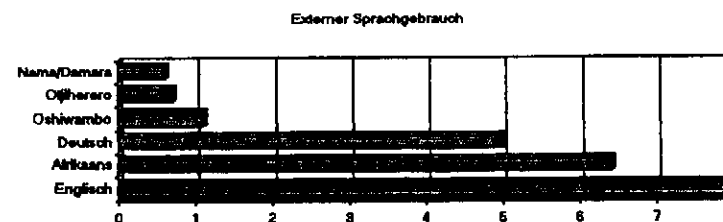
Tabelle 3



2.2 Externe Kommunikation

Bei der Kommunikation mit Kunden und Geschäftspartnern liegt Englisch bereits deutlich vor Afrikaans. Deutsch liegt wiederum an dritter Stelle, aber der Abstand zu Afrikaans ist geringer. Die anderen einheimischen Sprachen schneiden hier noch schwächer ab. Als weitere Sprachen wurden noch Portugiesisch, Kwangali (je zweimal) und Französisch (einmal) genannt. (s. Tabelle 4)

Tabelle 4



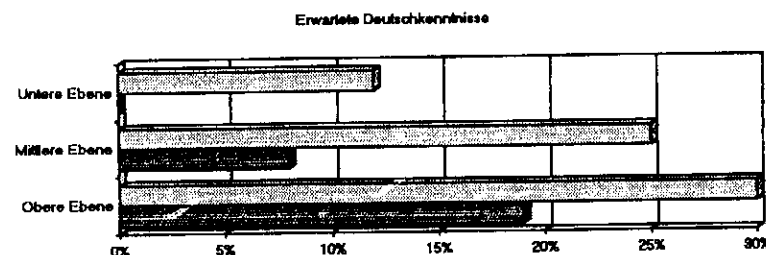
3. Deutsch

3.1 Erwartungen in den Firmen

18 Firmen (ca. 30%) erwarten von ihren Angestellten auf der Managementebene Grundkenntnisse der deutschen Sprache. 11 Firmen (ca. 19%) erwarten sogar gute Kenntnisse. D.h., nahezu 50% der Firmen erwarten auf dieser Ebene deutsche Sprachkenntnisse. Auf der mittleren Firmenebene erwarten immerhin noch 5 Firmen (8%) gute Deutschkenntnisse. 14 Firmen (ca. 24%) wünschen auf dieser Ebene Grundkenntnisse. D.h., immer noch 25% erwarten Deutschkenntnisse. Auf der unteren Ebene werden keine guten Deutschkenntnisse mehr erwartet, aber immerhin noch 7 Firmen (12%) hätten gerne Grundkenntnisse.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, daß zumindest im Bereich der qualifizierten Arbeitsplätze Deutschkenntnisse von Vorteil sein können. (s. Tabelle 5)

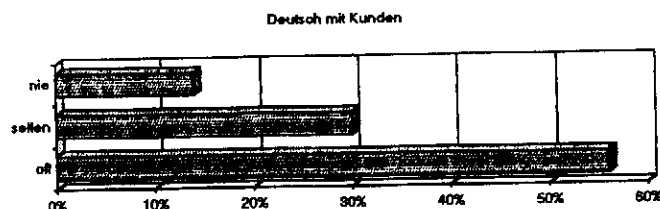
Tabelle 5



3.2 Deutsch mit Kunden

Auf die Frage, wie oft Deutsch mit Kunden gesprochen werde, antworteten 56% mit "oft", 30% mit "selten" und nur 14% mit "nie". In 86% aller Firmen wird also zumindest hin und wieder mit Kunden Deutsch gesprochen. (s. Tabelle 6)

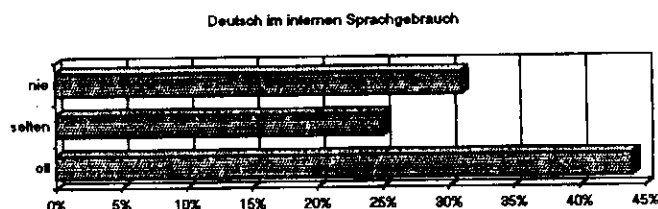
Tabelle 6



3.3 Deutsch im internen Sprachgebrauch

Innerhalb der Firmen selbst wird bei 44% oft Deutsch gesprochen, bei 25% selten und bei 31% nie. Dies besagt aber, daß bei 69% der Firmen bei der internen Kommunikation wenigstens ab und zu Deutsch verwendet wird. (s. Tabelle 7)

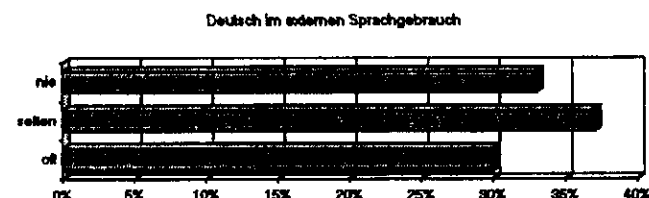
Tabelle 7



3.4 Deutsch im externen Sprachgebrauch

Bei Gesprächen mit Geschäftspartnern wird bei 30% der Firmen oft Deutsch gesprochen, bei 37% selten und bei 33% nie. Auch hier wird also von der Mehrheit immer wieder Deutsch gesprochen, wenn auch Umfang und Intensität vermutlich geringer sind. (s. Tabelle 8)

Tabelle 8



4. Bedeutung der deutschen Sprache heute

Eine entscheidende Frage im Fragebogen war die nach dem Bedarf an Deutsch in Namibia nach der Unabhängigkeit, d.h. zu einem Zeitpunkt, wo es nur noch eine Amtssprache gibt.

Zwar gaben 46% der Firmen an, der Bedarf an Deutsch habe abgenommen, aber 28%, also mehr als ein Viertel aller Firmen, waren der Meinung, der Bedarf an Deutsch habe sich nicht verändert, während 26%, also ebenfalls ein Viertel, meinten, der Bedarf an Deutsch habe sogar zugenommen.

Erfreulicherweise sieht also die Mehrheit der Firmen für Deutsch durchaus eine Zukunft in diesem Lande.

Gleichzeitig muß jedoch festgestellt werden, daß 60% der Firmen der Meinung sind, daß die Bedeutung von Deutsch in Namibia zurückgehen werde. Ein kleiner Prozentsatz meint, daß die Stellung von Deutsch unverändert bleiben wird. Immerhin ca. 35% sind jedoch der Meinung, daß die Bedeutung von Deutsch sogar noch wachsen werde. (s. Tabellen 9a + 9b)

Tabelle 9a

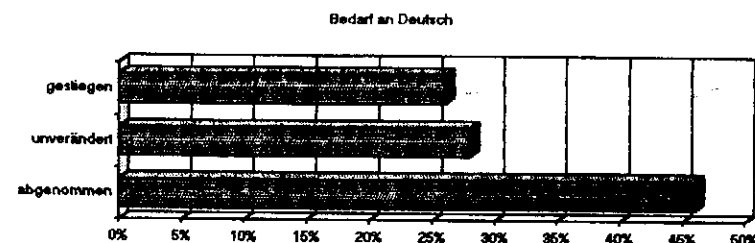
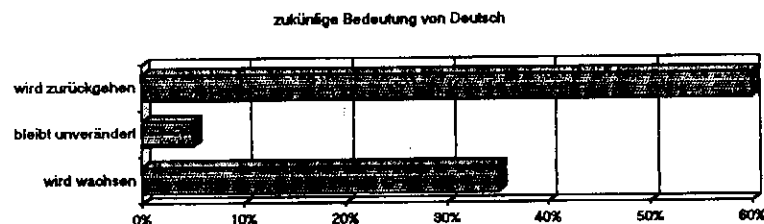


Tabelle 9b



5. Angebot an deutschsprechendem Personal

Was die Zufriedenheit mit dem Angebot an deutschsprechendem Personal anbelangt, so waren 51% zufrieden, aber 49% meinten, daß auf dem Arbeitsmarkt zu wenige deutschsprechende Bewerber verfügbar seien. Dementsprechend befürworteten 49% der Firmen Deutschunterricht bzw. Deutschkurse vor oder während der Berufsausübung. 51% sehen hier keinen Bedarf.

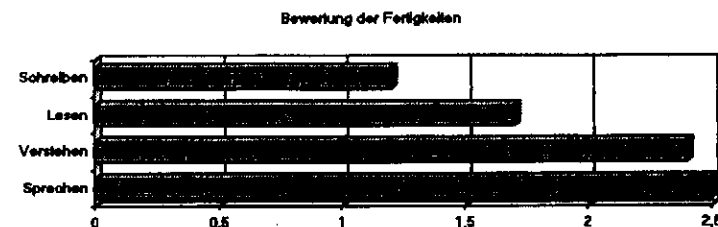
6. Erwartete Fertigkeiten

Beim Erlernen einer Sprache kann auf ganz unterschiedliche Dinge Wert gelegt werden. Im einen Fall möchte der Lernende Fachliteratur lesen können, in einem anderen Fall geht es dem Lernenden um das Erlernen der Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation in Alltagssituationen etc.

Die Firmen in Namibia betonten ganz stark die mündlichen Komponenten der Sprache, nämlich Sprechen und Verstehen. Die Fähigkeit, Texte zu lesen, wird als erheblich unwichtiger angesehen. Die Fähigkeit der schriftlichen Sprachproduktion folgt abgeschlagen an letzter Stelle. (s. Tabelle 10)

Dieses Wissen muß unbedingt - zumindest bei Sprachkursen - berücksichtigt werden. Allerdings geht der kommunikative Ansatz für den Spracherwerb bereits auf diese Tatsache ein. Auch die Zertifikatskurse des Goethe-Instituts, die in Namibia angeboten werden, haben eine starke mündliche Komponente.

Tabelle 10



7. Image und Deutsch

Auf die Frage, ob die Tatsache, daß es in der Firma Leute gibt, die Deutsch sprechen, gut für das Image der Firma sei, meinten 53% dies sei der Fall. 21% meinten, dies sei zumindest teilweise gut fürs Image. Nur 26% der Firmen meinten, daß diese Tatsache keinen Einfluß auf ihr Image habe.

8. Einzelbemerkungen

Zum Schluß seien einige der interessanten Einzelbemerkungen aufgelistet, die wörtlich zitiert werden:

- "Innerhalb der Region ist der Bedarf an Deutsch minimal."
- "Die ganze Kommunikation mit deutschen Firmen findet auf Englisch statt."
- "Die namibisch-deutschen Handelsbeziehungen sind sehr gut entwickelt, deshalb wird mehr Deutsch benötigt."
- "Sowohl vom ökonomischen Standpunkt (Tourismus und Produktion) als auch vom sozialen Standpunkt her, sollten alle Möglichkeiten genutzt und aktive Anstrengungen unternommen werden, um Deutsch fest als die erste Fremdsprache im Lande zu etablieren."
- "Deutsche Sprachkenntnisse werden (in der Firma) nicht verlangt, aber sie sind definitiv ein Vorteil."
- "Ich bin der Meinung, daß es von persönlichem Nutzen ist, wenn man in diesem Land Deutsch sprechen kann, und ich würde als Managing Director gern meine Deutschkenntnisse verbessern."
- "Verbindungen zu einer deutschen Firma erfordern die Aufrechterhaltung von Deutsch als einem Kommunikationsmittel."
- "Hier in Oshakati müssen dringend Grundkurse für Deutsch als Fremdsprache angeboten werden."

- "Mehr deutschsprachige Touristen werden erwartet."

9. Schlußfolgerungen

Zwar ist nicht zu übersehen, daß Deutsch in der Zukunft auch im Wirtschaftssektor weiterhin einen schweren Stand haben wird, aber es ist gleichzeitig deutlich geworden, daß für die deutsche Sprache nach wie vor ein beträchtliches Potential vorhanden ist.

In bestimmten Bereichen der Wirtschaft (z.B. in der Touristikbranche) ist u.U. sogar mit einem regelrechten Boom für Deutsch zu rechnen.

Da viele Firmen außerdem weiterhin über Mangel an deutschsprechenden Bewerbern klagen, muß der Deutschunterricht im Sekundar-schulbereich ausgeweitet werden. Dabei sollten auch Schulen in Gegenden in Betracht gezogen werden, wo bisher (aus verschiedenen Gründen) kein Deutsch angeboten wurde.

Abschlüsse in Deutsch würden dabei an Gewicht gewinnen, wenn sie in der Bundesrepublik und anderen europäischen Ländern anerkannt wären.

In diesem Zusammenhang wäre daran zu denken, zusätzlich zu den namibischen Abschlußprüfungen das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts und das Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz anzubieten. Das Sprachdiplom bescheinigt zudem ausreichende Deutschkenntnisse für ein Studium in Deutschland.

Für die Wirtschaft speziell sollte die Prüfung Wirtschaftsdeutsch des Goethe-Instituts ins Auge gefaßt werden. Generell sind die Sprachkurse im tertiären Bereich auszubauen, wobei an Kursorte außerhalb Windhoeks zu denken ist. Eventuell können Kurse direkt in den Firmen angeboten werden.

* Der Fragebogen zu dieser Umfrage wurde von dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in Namibia (ADaFiN) erstellt und die Auswertung der Ergebnisse von Herrn Andreas Worbs vorgenommen.

Die Bewertung (Benotung) der Übersetzung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*

Klaus MENCK
University of the Western Cape

(* In Lehrplanrevisionsvorschlägen, die zur Zeit dienen, ist keine schriftliche Übersetzung irgendeiner Art im Unterricht und in der Prüfung vorgesehen. Die Hin- und Herübersetzung wird jedoch im jetzt - und wie lange noch? - gültigen Lehrplan in der Prüfung vorgeschrieben. Deshalb die: Artikel.)

Zur Beurteilung (Bewertung, Benotung) jeglicher Art von Übersetzung ist bisher im DaF-Unterricht in Südafrika außer in Lehrerfortbildungskursen verhältnismäßig wenig gesagt bzw. veröffentlicht worden. Aus der Art, wie die Übersetzung bisher benotet wurde, zeigt sich, wie wenig sie und die Methoden ihrer Bewertung sich für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht eignen.¹ Diese Feststellung gilt jedoch nicht nur für die Übersetzung, sondern auch für manche sonst bisher üblichen, auf die vier Fertigkeiten ausgerichteten Übungsformen. Zu fragen wäre, inwieweit neue Lernziele neue Unterrichtsmethoden und -mittel erforderlich machen und welche Implikationen diese für alle Aspekte der Bewertung haben dürften.

Für die Beurteilung der Übersetzung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ergeben sich demgemäß Fragen

- zur Vergleichbarkeit der Bewertung der Übersetzung mit der Bewertung der Berufsübersetzung (Übersetzungskritik)
- zur Vergleichbarkeit der Bewertung der Übersetzung mit der Bewertung in anderen Fertigkeiten und
- zur Vergleichbarkeit der Bewertung der Übersetzung im Unterricht und in Prüfungen und Tests.

1. Bewertung: Übersetzung und Berufsübersetzung

Die Übersetzungskritik befaßt sich mit Maßstäben und Beurteilungskriterien, die an die beruflich in Auftrag gegebene Übersetzung angelegt werden können. Hier geht es darum, das adäquate von dem nicht adäquaten Produkt zu unterscheiden, während es in der Übersetzungsdidaktik,

d.h. im Übersetzungsunterricht angehender Übersetzer, zusätzlich noch nötig ist, Bewertungskriterien der Übersetzung auf Interimübersetzungskompetenz abzustimmen. Lehrenden obliegt dabei die Auswahl geeigneter Texte und die Einschätzung von minimalen bis adäquaten Sprachkenntnissen.

Übersetzungskritiker äußern sich dazu eher vorsichtig. Hier ein Versuch KUPSCH-LOSEREITs, Übersetzungsfehler näher zu bestimmen (1985, 172):

(...) when two texts in two different languages correspond functionally, semantically and syntactically, we consider them as being translations of one another. From this we can derive our definition of a translation error as an offence against:

1. the function of the translation
2. the coherence of the text
3. the text type or text form
4. linguistic conventions
5. culture- and situation-specific conventions and conditions
6. the language system.

KUPSCH-LOSEREIT gibt die Hierarchie bewußt durch die Reihenfolge der drei Aspekte (funktionale, semantische und syntaktische Übereinstimmung) als auch deren Aufteilung in sechs Bereiche an. In der schulischen Übersetzung würde Punkt 3 eine geringere Rolle spielen, weil mit weniger textsortenspezifischen Texten bzw. hauptsächlich mit Texten des informativen Typs gearbeitet wird.

Weniger auf allgemeingültige Aussagen ausgerichtet, beruft sich PICARD auf die Praxis in einer sechsstufigen Skala zur Benotung der Übersetzung. Seine übersetzungswissenschaftlich fundierte Beschreibung der verschiedenen Stufen stellt einen Versuch dar, einen subjektiven Vorgang durch genauere Umschreibung möglichst nachvollziehbar zu machen, d.h. zu objektivieren (PICARD 1984, 50-51):

(...) marking the translation (...) would involve subdividing the text into scoring units (the unit being one or more sentences or a part of

a sentence). Each unit would then be scored on this scale more or less as follows:

0. Unacceptable: units not translated, original misunderstood, gross grammatical or other disqualifying errors.
1. Weak: meaning of original understandable but poorly conveyed; product requiring extensive corrections.
2. Fair: passable but requiring some correction.
3. Good: requiring little or no improvement but not exceptionally meritorious.
4. Very good: requiring for most purposes, no improvement: accurate rendering, good style and composition; proof of a certain facility in handling and solving some real difficulties.
5. Excellent: The final product reading like the original without any indications of its being a translation.

Bei den hier gegebenen Beschreibungen darf nicht übersehen werden, daß der erste Maßstab die Übersetzungsaufgabe, d.h. (sprachliche) Richtigkeit innerhalb der Übersetzungsfunktion ist. So geht z.B. aus der obigen Beschreibung "Excellent" hervor, daß das Endprodukt sprachlich einwandfrei zu sein hat - eben wie das Original die sprachliche Form einer bestimmten kommunikativen Absicht darstellt. Auf die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht bezogen, dürfte die Grenze des Akzeptierbaren (bestanden nicht bestanden) zwischen 1 und 2 liegen.

2. Bewertung: Übersetzung und die vier Fertigkeiten

Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht treffen und ergänzen sich alle Lernziele in dem Oberbegriff der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Die Leistungen in allen Fertigkeiten und somit in allen Teilen eines Examens, das diese Fertigkeiten prüft, sollten sich deshalb in der Bewertung entsprechen, d.h., es ist pädagogisch sinnvoll, Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache in allen Fertigkeiten bzw. Lernzielen anzustreben und in der Bewertung als oberstes Lernziel einzustufen. Damit soll eine unterschiedliche Schwerpunktverlagerung unter den Fertigkeiten nicht abgelehnt werden. Wesentlich ist, daß eine Fertigkeit, die laut Lehrplan für wichtiger als eine andere gehalten und deshalb auch länger bzw. ausführlicher gelehrt wird, strenger bewertet wird.

Leistungsmessung anderer Teile eines Examens müßte dementsprechend Wesentliches mit Bewertungsmaßstäben der Übersetzung gemein haben. Verbindungen sind vor allem zwischen den Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Übersetzung zu sehen. STEVENSON (1985, 152) stellt dazu fest:

Interestingly, the problems of evaluating translation are remarkably similar to those of evaluating essays, and there is a large, well-established literature on how writing abilities can be reliably assessed.

Aber das trifft auch auf andere Aspekte und Formen schriftlicher Arbeit zu, insofern sie auf Texten basieren (Textarbeit, Textaufgabe):

Any testing situation is inherently unnatural: in real language use no attempts are made to assess an individual's communicative efficiency. Within this framework, however, text-based tests conform more closely to real language use. Such tests are oriented towards language processing rather than towards the application of rules: they can include contextual and situational variables; they can place the examinee in a setting where he must both comprehend and respond in an appropriate and effective manner. (KLEIN-BRALEY 1982a, 50)

- eine Beschreibung allgemeiner Möglichkeiten kommunikativ orientierter Prüfung, die alle in der Übersetzung realisiert werden können.

Wenn Schüler in einem Teil der Prüfung eindeutig schlechter abschneiden als in den anderen Teilen, so kann das am Unterricht, an den Prüfungsaufgaben und/oder an der Bewertung liegen. Was den Unterricht betrifft, so weiß der Lehrer ziemlich genau, was er durchschnittlich von den Schülern in den verschiedenen Abschnitten der Prüfung in den einzelnen Fertigkeiten erwarten kann. Ein Ergebnis in einem Teil der Prüfung, das sich negativ von den Noten in den anderen Teilen abhebt, heißt also, daß die Prüfung oder deren Bewertung hier zu streng ausgefallen ist. Das gilt auch für öffentliche Prüfungen.

Die Hin- und die Herübersetzung dürfen in der Prüfung nicht durch 'strengere' Zensur regelmäßig schlechter ausfallen als andere Teile der Prüfung und damit in den Ruf kommen, besonders 'schwierig' zu sein.

Negative Resultate können durch eine gründliche Vorbereitung im Unterricht und durch die Aufgabenstellung selbst verhindert werden. Entscheidend sind: Eine klare, eindeutige Übersetzungsaufgabe, die die zur Verfügung stehende Zeit und das Niveau der Schüler, Textlänge und -angemessenheit berücksichtigt. Wenn die Prüfung auf vorhergehende Übersetzungsarbeit im Unterricht abgestimmt ist, wissen die Schüler, was von ihnen erwartet wird. Dann kennen sie die Bewertungsmaßstäbe, nach denen ihre Leistung - auch in der Prüfung - beurteilt wird. Das gilt für jede Übersetzung:

Wenn Übersetzungen der Lernenden beurteilt werden (Hausarbeiten, Klausuren), muß ihnen schon vor Erbringung der geforderten Leistung erklärt worden sein, nach welchen Kriterien die Leistung beurteilt werden wird. (HÖNIG/KUSSMAUL 1982, 133).

Die Übersetzung wird nicht als isolierte Fertigkeit von besonders hohem Anspruch betrachtet und bewertet, sondern als integrierter Teil bei der einheitlichen Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten des Lerners auf einem bestimmten interimsprachlichen Niveau.

3. Bewertung der Übersetzung im Unterricht und in Prüfungen/ Tests

Als axiomatisch gilt, daß nur geprüft wird, was gelehrt wird, und daß nur geprüft wird, wie es gelehrt wurde. Dazu gehört ferner die Forderung, daß das Geprüfte auch nach denselben Maßstäben zensiert wird wie das vorher Geleistete:

One way of ensuring (the close relationship of tests with other elements of the curriculum) is to see that they both come from a common source, such as a specification of linguistic-communicative needs: thus the programmes of the curriculum aim to meet those needs, and the tests aim to indicate how far the needs are being satisfied. (CARROLL 1982, 6)

Die im Unterricht stattfindende Simulation der Übersetzungsaufgabe und deren Ausführung erfährt jedoch in einer Prüfung eine Einschränkung, durch die sie nicht ganz mit Aufgaben zu anderen Fertigkeiten verglichen werden kann. Übersetzung im interkulturell-kommunikativen Unterricht ist

vor allem wichtig als Gemeinschafts- bzw. Gruppenarbeit, bei der Vorschläge zur Übersetzung mit allen Implikationen diskutiert werden und schließlich die beste Lösung gemeinsam ausgehandelt und als 'Beschluß' akzeptiert wird. In einer Prüfung darf die Übersetzung - wie die Prüfung der anderen Fertigkeiten - nur im Alleingang stattfinden. Eine weitere Einschränkung erfährt die Übersetzung in der Prüfung durch Faktoren, die zwar nicht nur in Übersetzungssituationen, aber dort besonders wichtig sind: Zeit und Hilfsmittel. Übersetzung in genau begrenzter Zeit kann und sollte noch im Unterricht geübt werden, während Hilfsmittel (Wörterbuchbenutzung) gerade im Unterricht erprobt werden und in der Prüfung meist nicht gestattet sind.

Insgesamt ergibt sich aus den Sachzwängen des Unterrichts und der Prüfung der Übersetzung innerhalb des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts eine Vielfalt von Fragen zum Unterricht, zur Prüfung und zur Bewertung, deren Beantwortung man dem einzelnen Lehrer u.a. angesichts einer öffentlichen Abschlußprüfung, nicht einfach überlassen sollte. Die Überprüfung, ob kommunikativ orientierte Lernziele erreicht sind, und die Schwierigkeit der Bewertung machen die aktive Zusammenarbeit aller Prüfungsleiter unabdingbar. Wenn BOLTON (1985, 125) "zur Objektivierung der Bewertung"

eine möglichst eindeutige Definition von verschiedenen Leistungsstufen sowie ein vor jeder Prüfung stattfindendes Prüfer-/Korrektorentertraining

vorschlägt, so trifft das nicht nur auf das Nachsehen in der Abschlußprüfung zu, sondern auf alle Prüfungen, bei denen Lehrer ihre Schüler in Vorbereitung auf die Abschlußprüfung unterrichten und ihre Leistungen bewerten:

Wie bewertet man eine Lücke, ein fehlendes Wort im Text? Wie bewertet man ein Mißverständnis des deutschen Textes, welches harmonisch und in tadellosem idiomatischem Französisch oder Englisch in den übersetzten Text paßt? Diese Schwierigkeiten sind nur in den Griff zu bekommen, wenn ein Team von Auswertern sich auf Kriterien einigt und diese sowohl den Prüflingen vorher mitteilt, wie sich auch selbst daran hält. (KLEIN-BRALEY 1982b, 96).

Aus den 'vor-kommunikativen' Lernzielen der Übersetzung ('Verständnis' des kontextlosen Textes) und aus der Art, wie übersetzt wurde (wortwörtlich), geht hervor, daß die Übersetzung in Unterricht und Prüfung punktuell auf wortwörtliche 'Richtigkeit' hin benotet wurde. Das habe ich aus Gesprächen mit Lehrern, und aus Memoranda (Beurteilungsschemata) zu (öffentlichen) Abschlußprüfungen, in die ich Einsicht hatte, erfahren und in Fortbildungskursen erlebt. Von Schülern wurde erwartet, daß sie 'so genau wie möglich', aber auch 'sinnvoll' ins Englische/Afrikaanse bzw. ins Deutsche übersetzten. Man zog dann pro 'Übersetzungsfehler' jeglicher Art einen oder einen halben Punkt ab. Differenziert wurde höchstens zwischen einem Übersetzungsfehler auf Wortebene ('falsche Übersetzung oder Fehlen eines Wortes' - Abzug von einem Punkt) und einem Sprachfehler bei erkennbarer 'richtiger' Absicht (fehlerhafte idiomatische Wendung, Grammatik- oder Rechtschreibungsfehler - Abzug von einem halben Punkt). Fehler in der Rechtschreibung im Englischen/ Afrikaansen wurden meist nicht beurteilt, wenn die beabsichtigte Übersetzung noch als akzeptabel eingestuft werden konnte (vgl. Anm. 1).

Als Vorlage zur Bewertung diente in diesen Fällen eine vom Lehrer/Examinator erstellte wortwörtliche 'Optimal'-Übersetzung, d.h. eine Fassung, meist ohne alternative Ausdrucksmöglichkeiten. Lehrer mit mäßigen Fremdsprachenkenntnissen neigen dazu, einen derartigen 'vorschreibenden' Lösungsvorschlag als bindend anzusehen, von dem nicht abgewichen werden darf.

Die Benotung der Übersetzung im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht² ist im Gegensatz dazu so offen zu halten wie die eines Aufsatzes. Deshalb kann es dazu nur allgemeine Richtlinien und Hinweise und kein eindeutiges, alle Fälle deckendes 'objektives' Benotungsschema geben. 'Offen benoten' heißt, daß der Lehrer sich während der Benotung (also nicht nur, während er den Übersetzungsauftrag in Vorbereitung auf die Beurteilung der Schüler selbst löst) stets auf seine eigenen Sprachkenntnisse verlassen muß, um alle denkbaren adäquaten Übersetzungen zu berücksichtigen.

Ich möchte eine mögliche Vorgehensweise bei der Benotung der Übersetzung im schulischen DaF-Unterricht und deren Prüfung vorschlagen. Der Vorschlag erfolgt im Anschluß an MENCK 1987, 44 (s.u.). Der ur-

sprüngliche Vorschlag wurde inzwischen in einem Übersetzungsversuch erprobt (dazu MENCK 1991, 292ff.): Die Matrikklass (DaF), zehn Schülerinnen der höheren Schule Lückhoff, Stellenbosch, machte die Herübersetzungsaufgabe aus der öffentlichen Abschlußprüfung (Senior Certificate, Supplementary, German Third Language Higher Grade, First Paper, (März) 1990) des Department of Education and Culture, House of Representatives unter Aufsicht der Deutschlehrerin, Frau M. Gabriels, im Auftrag des Fachberaters und Examinators dieser Erziehungsbehörde, Herrn Rudolf RODE. RODE beurteilte die Übersetzungen dann nach dem von mir in DUSA gemachten Vorschlag (MENCK 1987, 44):

1. Die Gesamtnote wird unterteilt - also $30 = 120 \times \frac{1}{4}$.
2. Ein Drittel entfällt auf eine vom ganzen Text ausgehende Note. Diese Note entspricht der Antwort auf die Frage: Eine sinnngemäße Übersetzung?
3. Ein Drittel entfällt auf eine von der Summe der im Text enthaltenen Sätze ausgehenden Note. Dieses entspricht wiederum der Antwort auf die Frage: Wurde sinngemäß übersetzt? (D.h. bei einer Gesamtnote von 30, jeder Satz wird proportional zum ganzen Text aus 10 bewertet - nach Länge und Aussagewert).
4. Ein Drittel entfällt auf Grammatik und Stil, Syntax und Semantik, wobei bei der Hinübersetzung (A/E -> D) pro "Fehler" etwa ein Viertelpunkt und bei der Herübersetzung (D -> A/E) etwa ein halber Punkt abgezogen werden könnte.

Dabei stellte der Prüfer u.a. (s.'4.') fest, daß auch Orthographie und Interpunktion berücksichtigt werden müssen und (s.'3.') daß es mühsam ist, die Sätze abzugrenzen und zu zählen und dann noch den Prozentsatz auszurechnen. In RODEs Erziehungsbehörde, gilt für die Beurteilung von Aufsätzen ein vereinfachtes Benotungsschema, daß man evtl. auch auf die drei Beurteilungskategorien in diesem Schema anwenden könnte, indem man 0 - 10 statt in elf Kategorien in vier (0, 3, 7, 10) einteilt. Er hat die zehn Arbeiten jeweils nach beiden Beurteilungskategorien bewertet. Dabei stellte sich heraus, daß die Beurteilung nach dem vereinfachten Benotungsschema fast immer höher/günstiger ausfiel (in sieben aus den zehn Fällen,

was zu einem Gesamtunterschied von nahezu 5% führte (Durchschnitt: 67.0% vs. 61.7%)).

Von meinem ursprünglichen Vorschlag und den aus dem Bewertungsversuch RODEs gewonnenen Erfahrungen ausgehend, möchte ich mich für die Praxis der Senior-Certificate-Korrekturen RODE anschließen und nach den folgenden, in seiner Erziehungsbehörde verbindlichen Skalen vorgehen (vgl. RODE 1993, 51):

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 - 100%

oder

Verständnis an einzelnen Stellen beeinträchtigt - 70% (66,6%)

oder

An mehreren Stellen unverständlich; nicht angemessen - 30% (22,2%)

oder

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.)

ANMERKUNGEN

1. Vgl. folgende Vorschläge zur Benotung der Übersetzung aus einem Beispiel für ein 'Memorandum' (Bewertungsschema), das DaF-Lehrern in einem Januar/Februar 1981 von der Erziehungsbehörde der Kap-provinz gehaltenen Fortbildungskurs empfohlen wurde:
Zu "Abteilung B (50)", d.h. zur Herübersetzung: "The following serves as a guide only. Any alternative translation true to the wording and substance of the text will be accepted. Spelling, punctuation and clumsy English will not be penalised, providing that the meaning is clear. A literal translation is required, in as far as this is idiomatically possible. Each of the 5 paragraphs carries 5 marks (-1/2 per error) awarded for literal translation. A further mark out of 25 is added and is awarded for the candidate's understanding of the text content as a whole."
Zu "Abteilung C (50)", d.h. zur Hinübersetzung: "In this section every error (including errors in spelling and punctuation) will be penalised by half a mark, up to a maximum per paragraph indicated in brackets. The given translation serves as a guide only. Any alternative translation (including clumsy structures which are not necessarily wrong) true to the purport of the text is acceptable."
2. Dieser Artikel zur Benotung der Übersetzung im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht ist eine Ergänzung und Erweiterung meines Artikels zum Übersetzungsunterricht in DUSA 1/1987, 26-55. Dort habe ich versucht, zu zeigen, wie ich mir Prozeß und Produkt eines kommunikativen Übersetzungsunterrichts vorstelle. Der Artikel ist von mir gegen R 3,00 (für Ablichtung und Porto) erhältlich.

LITERATURANGABEN

- BOLTON, S. (1985): *Die Gütebestimmung kommunikativer Tests*. Tübingen: Narr.
- CARROLL, B.J. (1982): *Language testing. Is there another way?* In: HERTON, B. (Hrsg.) (1982): *Language Testing*. London: Modern English Publications Ltd., S. 1-10.
- HÖNIG, H.G./KUSSMAUL, P. (1982): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- KLEIN-BRALEY, C. (1982a): *Textual approaches to language testing*. In: KÜHLWEIN, W. (Hrsg.) (1982): *Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie*. Kongreßberichte der 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V., Köln, S. 50.

- KLEIN-BRALEY, C. (1982b): *Die Übersetzung als Testverfahren in der Staatsprüfung für Lehramtskandidaten*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 2, S. 94-97.
- KUPSCH-LOSEREIT, S. (1985): *The problem of translation error evaluation*. In: TITFORD, C. / HIEKE, A.E. (Hrsg.) (1985): *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Narr, S. 169-179.
- MENCK, K. (1987): *Übersetzung und Übersetzungsunterricht im Rahmen des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache an unseren Schulen. Gedanken zur Unterrichtspraxis*. In: DUSA 1, S. 26-55.
- MENCK, K. (1991): *Übersetzung als Übungsform und Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung von Praxis und Möglichkeiten im DaF-Unterricht an Südafrikanischen Schulen*. Diss. (D.Litt.) Universität Western Cape (maschinenschriftlich).
- PICARD, J.H. (1984): *Testing translator competency*. In: *Communiqué, UNIN language bureau* 9:2, S. 46-52.
- RODE, R. (1993): *Das Matriculation-Examen Deutsch als Fremdsprache (Paper 1): Möglichkeiten und Begrenzungen dargelegt anhand eines Beispiels*. In: DUSA 1/93, S. 47-66.
- STEVENSON, D.K. (1985): *In other words: Language testers and translation tests*. In: TITFORD, C. / HIEKE, A.E. (Hrsg.) (1985): *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Narr, S. 137-153.

Wie geht's?

- * Wo Deutsch gesprochen wird *
- * Kontakte * Vereine * Clubs *
- * Wirtschaft * Reisen * Ereignisse *
- * Persönlichkeiten * Unterhaltung *
- * Information * Anfragen *
- * Geschichte * Neuigkeiten *
- * landweit *

MAGAZIN aus Pretoria
jeden zweiten Monat neu

6 Ausgaben R18/12 Ausgaben R36 (inkl. Steuern). Scheck/Postal Order an:
P.O. Box 915867, Faerie Glen 0043
Fax & Tel.: (012) 47-3914
Probenummer anfordern!

Ein Prüfungsbogen Deutsch als Fremdsprache (Std. 9)*

Irma WILLIAMS
Hoërskool Strandfontein

* Hier der dritte in einer Serie. Bisher wurden die folgenden Prüfungsbogen DaF gebracht:

- (1) Std. 10 (1992) erstellt von Peter Sutter (Durbanville High School, Cape Education Department) in DUSA 2/92, 33-45.
- (2) Std. 10 (1992) erstellt und mit Aufstellungshinweisen versehen von Rudolf Rode (Fachberater für DaF und Examinator des Department of Education and Culture, House of Representatives) in DUSA 1/93, 47-66.

STD.9 HOëRSKOOL STRANDFONTEIN SEPTEMBER 1993

DEUTSCH

Zeit: 3 Stunden

Erster Prüfungsbogen

220 Punkte

ABTEILUNG A

Lesen Sie bitte den nachfolgenden Text und bearbeiten Sie dann die anschließenden Aufgaben:

Der Traum wurde wahr

Eine lustige Gruppe bereiste im Juni die Bundesrepublik

Deutschland: die Sieger unseres

Malwettbewerbss „Mein

5 Traum vom Fliegen“ und ihre

Begleiter. Yolanda, die spani-

sche Gewinnerin, berichtet.

Ebenfalls auf Deutschlandtour

waren die Gewinner eines

10 Goethe-Wettbewerbs.

15 Als wir uns das erste Mal sahen, nannte uns unser Begleiter „eine chaotische Gruppe“. Wie können sich Leute aus vier Nationen untereinander verständigen?

Trotzdem gab es in unserem kleinen Turm von Babel kaum Probleme: am Ende der Woche verständigten sich alle in einer „Mix-Sprache“. In Frankfurt machten wir eine Rundfahrt durch den Flughafen. 25 Dann fuhren wir nach Bonn. Dort war die Ausstellung der Bilder. Wir besuchten auch die JUMA-Redaktion in Köln. Wir sind Millionen von Schülern, die diese Zeitschrift lesen, aber die Redaktion besteht aus nur fünf Personen, die in einem kleinen, gemütlichen Büro arbeiten. Das war für mich eine Überraschung! Die traurige 35 Seite dieses Tages war, daß Güdli seinen Reisepaß verlor. Der schönste Teil der Reise begann am Donnerstag in Berlin. Wir gingen in einen Second-Hand-Laden und kauften dort Hüte. 40 Abends lud man uns in ein ägyptisches Restaurant ein. Es war etwas ganz Neues für uns. Nachts trank man dann tschechischen Likör und sang Lieder aus den einzelnen Ländern.

55 Die Hotels in Frankfurt und Bonn waren sehr luxuriös. Das Hotel in Berlin hatte nur jugendliche Gäste. Dort habe ich mich wie zu Hause gefühlt. Freitagabend gingen wir auf einen Rummelplatz mit tollen und riesigen Karussells. Alle staunten. Leider waren die Mägen von Güdli, Malgorzata und mir daran nicht gewöhnt! Am Samstag feierten wir Abschied in einer Pizzeria. Magda, Monika und ich besuchten abschließend noch eine Disko. Da unser Flug erst am Montag ging, waren wir Sonntag ganz allein. Es war sehr traurig. 70 Wir haben so viel in diesen Tagen erlebt. Nicht nur das Fliegen, auch die „internationale Stimmung“ war toll. So eine Reise werde ich nie wieder machen können. Vielen Dank an die Begleitpersonen, an die Organisatoren und an JUMA!

JUMA 1/93

1. Wortschatz und Wortbildung

1.1 Wortfeld

Suchen Sie im Text 10 Wörter zu dem Wortfeld: REISEN! (10)

1.2 Zusammensetzungen

Trennen Sie bitte die Substantive nach folgendem Beispiel:

Wochenende = die Woche + n + das Ende

1.2.1 Flughafen (Zeile 24)

1.2.2 Reisepaß (Zeile 36)

1.2.3 Rummelplatz (Zeile 60)

1.2.4 Bundesrepublik (Zeile 2) (4)

1.3 Antonyme

Im Zusammenhang des Textes ist unwahr das Gegenteil von wahr (in der Überschrift).

Geben Sie bitte das Gegenteil von:

1.3.1 jugendliche (Zeile 57)

1.3.2 chaotische (Zeile 13)

1.3.3 schönste (Zeile 38)

1.3.4 lustige (Zeile 1) (4)

1.4 Ableitungen

Bilden Sie bitte ein Verb, ein Substantiv (mit bestimmtem Artikel) und ein Adjektiv von:

	Verb	Substantiv	Adjektiv
<u>Beispiel:</u> der Traum	träumen	der Träumer	träumende

die Reise	_____	_____	_____
-----------	-------	-------	-------

der Flug	_____	_____	_____
----------	-------	-------	-------

der Organisator	_____	_____	_____
-----------------	-------	-------	-------

(9)
/27/

2. Syntax; Aktiv und Passiv

2.1 Sätze bilden und umformen:

Schreiben Sie bitte die Sätze neu und fangen Sie dabei mit den Wörtern in Klammern an:

Beispiel:

Eine lustige Gruppe bereiste im Juni die Bundesrepublik Deutschland. (im)

Lösung:

Im Juni bereiste eine lustige Gruppe die Bundesrepublik Deutschland.

2.1.1 Ebenfalls auf Deutschlandtour waren die Gewinner eines Goethe-Wettbewerbs. (die)

2.1.2 Trotzdem gab es in unserem kleinen Turm von Babel kaum Probleme. (in)

2.1.3 Die traurige Seite dieses Tages war, daß Güçlü seinen Reisepaß verlor. (daß)

2.1.4 Das Hotel in Berlin hatte nur jugendliche Gäste. (nur) (4x2) (8)

2.2 Bilden Sie bitte das PASSIV!

Beispiel: In Bonn stellt man die Bilder aus.

Lösung: Die Bilder werden in Bonn ausgestellt.

2.2.1 Millionen von Schülern lesen diese Zeitschrift. (3)

2.2.2 Abends lud man uns in ein ägyptisches Restaurant ein. (3)

2.2.3 Wir machten auch eine Rundfahrt durch den Flughafen. (2)
(8)

2.3 Bilden Sie bitte das **AKTIV!**Beispiel: Die Bilder werden in Bonn ausgestellt.Lösung: Man stellt die Bilder in Bonn aus.

2.3.1 Hüte werden dort verkauft. (2)

2.3.2 Ein Bericht über die Reise wurde von Yolanda geschrieben. (2) (4)
/20/
*****3. **Modus: Imperativ**

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

Die Reisebegleiterin sagt zu Yolanda:

"Schreibe (schreiben) bitte einen Bericht für JUMA!

(3.1.1) _____ (Geben) deine Eindrücke und (3.1.2)

_____ (sagen) auch, was du nicht schön fandest! (3.1.3)

_____ (sein) bitte ehrlich!" (3)

(ABTEILUNG A) = /50/

ABTEILUNG B

- (a) Ihre Klassenkamerad/inn/en, die kein Deutsch können, möchten wissen, was im folgenden Text steht. Übersetzen Sie ihn bitte ins Afrikaanse/Englische!

REALISTISCHE ZUKUNFTSPLÄNE

Nicht Raumpilot, Lokomotivführer oder Stewardess sind Wunschberufe der Jugend. Die Schulabgänger sind keine Träumer und schätzen ihre Fähigkeiten und Chancen durchaus realistisch ein. Schon eher könnte man einen Mangel an Phantasie feststellen. Denn ein volles Fünftel der 900 000 Jugendlichen, die nach ihren Berufswünschen befragt wurden, zielte auf nur fünf von mehreren hundert Berufen. Mädchen nannten am häufigsten Bürofachkraft, Verkäuferin und Sprechstundenhilfe; Jungen Elektriker, Kfz-Mechaniker und wiederum Bürofachkraft.

Unter den Berufen, die ein Hochschulstudium erfordern, liegt bei den Mädchen Lehrerin nach wie vor an der Spitze, obwohl dieses Berufsziel im Vergleich zu früheren Jahren merklich an Attraktivität verloren hat. Bei den Jungen dagegen ist Lehrer ganz von der Liste der ersten zwölf verschwunden. Dafür ist Ingenieur in der Beliebtheitsskala weiter aufgerückt.

(AUS: Langenscheidts SPRACHILLUSTRIERTE)Wörterklärungen

Schulabgänger = Schüler, die die Schule verlassen

Fähigkeit = das Imstandesein, etwas zu tun

Mangel = Fehlen von etwas, was man braucht

Kfz = Kraftfahrzeug

Hochschule = z.B. Universität, Musikhochschule usw.

nach wie vor = noch immer

am häufigsten = am meisten

(30)

(b) WAS STEHT IM TEXT?

Lesen Sie bitte den folgenden Text durch:

Schüler lernen Demokratie

Wer veranstaltet Discoabende in der Schule, wer besorgt Filme für die Filmabende, und wer organisiert die Fußballturniere? Das machen an deutschen Schulen Jugendliche, die man jedes Jahr als Schülerversammlung (SV) wählt. Die SV macht aber noch viel mehr: Sie vertritt die Interessen und die Rechte aller Schüler gegenüber den Lehrern. Die Jugendlichen helfen, wenn es Probleme mit Lehrern gibt. Sie haben ein Mitspracherecht bei Konferenzen. Wir wollten mehr wissen und haben Schüler des Gymnasiums Wermelskirchen bei Remscheid gefragt.

Die Schülersprecherin

Ilka, 18 Jahre, ist die Schülersprecherin am Gymnasium in Wermelskirchen. „Ich bin schon lange in der SV aktiv. Irgendwann hat mich einer mal gefragt, ob ich Sprecherin werden möchte. Da habe ich mich für die Wahl aufstellen lassen.“ Jedes Jahr wählen die 860 Schüler des Gymnasiums einen Schülersprecher und einen stellvertretenden Sprecher. Die Kandidaten müssen sich mit ihrem Team vorstellen. Ilka: „Ich finde es gut, wenn Schüler in der SV aktiv sind. Wir müssen unsere Interessen vertreten.“

Ilkas Team

In der SV gibt es mehrere Gruppen. Die Leiter der Gruppen sind die Schüler aus Ilkas Team. Sandra (13 Jahre) leitet den Film-Ausschuß: „Wir leihen Filme aus, die wir den Schülern dann in der Schule zeigen. Das ist viel billiger als ein Film im Kino.“ Martin (18 Jahre) ist der Leiter vom Sport-Ausschuß. Er organisiert Sport-Veranstaltungen, zum Beispiel Handball- und Fußballturniere. Die Öko-Gruppe sammelt Aluminiumfolie aus dem Müll. Die Schüler verkaufen das Aluminium und spenden das Geld Menschen in der Dritten Welt. Außerdem veranstaltet die SV Discos und Projektwochen. Im Gymnasium hat die SV einen eigenen Disco-Raum eingerichtet. Über die Termine von Discos und anderen SV-Veranstaltungen können sich alle Schüler am Schwarzen Brett informieren.

Die SV hilft

Zur Zeit gibt es in Wermelskirchen ein Problem. Abends fährt kein Bus mehr in die umliegenden Orte. Schüler, die dort wohnen, haben Probleme, nach einem Besuch in der Disco nach Hause zu kommen. Die SV diskutierte über eine Lösung. Ilka: „Wir hatten eine Idee: Am Wochenende und abends kann man Sammeltaxen bestellen. Diese Taxen fahren kleine Gruppen nach Hause. Man kann sie telefonisch rufen. Sie sind nicht so teuer wie normale Taxen, weil die Stadt die Fahrten unterstützt.“ Die SV machte eine Umfrage bei den Schülern. Viele fanden die Idee gut und unterschrieben auf Namenslisten. Ilka: „Wir haben auch der Presse von unseren Plänen erzählt. Jetzt muß ich noch mit unserem Schuldirektor darüber sprechen. Dann schicken wir die Unterschriftenlisten zum Bürgermeister.“ Wenn der Bürgermeister ablehnt, war die Arbeit umsonst. Aber dann hat die SV vielleicht einen neuen Plan.

(AUS: JUGENDMAGAZIN 1/91)

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen zum Text:
(Schreiben Sie nicht mehr als nötig!)

1. Was bedeutet die Abkürzung SV?
2. Was vertritt die SV?
3. Welche Schüler haben JUGENDMAGAZIN Informationen über die SV gegeben?
4. Was wählen die Schüler jedes Jahr?
5. Wer ist zur Zeit Leiterin der SV von dieser Schule?
6. Schreiben Sie einen Ausdruck hin, der beweist, daß diese Person nicht nur ab diesem Jahr Interesse für die SV zeigt.
7. Warum zeigt der Film-Ausschuß Filme in der Schule?
8. Was ist Martins Pflicht?

9. Wo findet die "Öko-Gruppe" ihre "Sammelsachen"?
10. Auf welche Weise bekommt diese Gruppe Geld?
11. Wie hilft diese Gruppe armen Leuten?
12. Wo hält die SV ihre Discos?
13. Wo können alle Schüler Informationen über z.B. Discos bekommen?
14. Welches Problem haben die Schüler, die nicht in Wermelskirchen wohnen, wenn sie nach einem Besuch in der Disco nach Hause wollen?
15. Welche Transportmittel hat die SV als Lösung vorgeschlagen?
16. Warum sind diese Transportmittel billiger als die anderen?
17. Wie hat sich die SV über die Meinung der Schüler informiert?
18. Was war die Meinung der Schüler?
19. Welche Personen, außer dem Schulleiter, wurden von der SV über ihre Pläne informiert? (2 Tatsachen!)

(20x1½) (30)
(ABTEILUNG B) = /60/

ABTEILUNG C

- (a) Rekonstruieren Sie bitte den folgenden Text!
Thema: Ein modernes Märchen
Schreiben Sie nur die Buchstaben der verschiedenen Textteile in der richtigen Reihenfolge auf!
(Zum Beispiel: k-f-j-a-d-c-b-e-i-g-h)

Drama auf Alpha Centonauri

Oder: Rumpelstilzchen, der Roboter

- (a) Am dritten Tag fuhr ein Roboter durch die Andromeda-Steinwüste. Er kam zu einem großen Berg, dem Mount Scheverest. Dort brannte ein riesiges Lagerfeuer. Und um das Feuer herum tanzte ein Roboter und sang: „Ach wie gut, daß niemand weiß, daß ich Rumpelstilzchen heiße!“
- (b) Aber der König hatte immer noch nicht genug. Nun sollte IQ in einer Nacht sogar 1000 Steine verwandeln. RVZ 3000 kam, aber XY und IQ hatten nichts mehr. Da sagte RVZ 3000: „Ich will auch diesmal helfen. Aber das kostet was! Ihr werdet bald ein Kind bekommen, und wenn es ein Jahr alt ist, werde ich kommen und es holen.“ IQ und XY mußten erst einmal einen kräftigen Radium-Schnaps trinken, um sich zu beruhigen. Aber dann sagten sie ja. Der König bekam sein Uran und war endlich zufrieden.
- (c) Unsere Geschichte spielt im Jahr 3750 nach Christus. Die Erde war in einem großen Krieg zerstört worden. Nur wenige Menschen konnten fliehen. Sie lebten mit ihren treuen Robotern auf dem Planeten Alpha Centonauri. Es gab zu wenig Zucker, Roboteröl und Kinder. Besonders Kinder waren sehr wertvoll, denn viele Menschen konnten keine Kinder mehr bekommen. Und hier beginnt unsere Geschichte.
- (d) Bald bekam IQ ein Kind. Sie nannten es „4711“. Und als ein Jahr vergangen war, kam RVZ 3000. Doch IQ wollte ihren Sohn nicht hergeben. Da sagte RVZ 3000: „Also gut. Wenn du in drei Tagen meinen richtigen Namen erraten kannst, darfst du dein Kind behalten.“
- (e) Als der König am nächsten Morgen wiederkam, konnten sie ihm 300 Uran-Körner geben. Der König fand das prima. Aber er wollte noch mehr davon. IQ sollte noch 600 Steine verwandeln. Wieder kam RVZ 3000 und verwandelte die Steine. Diesmal wollte er nur ein Haarband von IQ.
- (f) In einem kleinen Einfamilien-Raumschiff lebten ZPV 45 XY (abgekürzt XY) und seine Frau IQ. Sie waren arm und hatten nur 206 Arbeitsroboter. Aber sie waren glücklich. Eines Tages aber geschah das Unglück: Einer ihrer Roboter hatte einen Defekt und beschädigte das königliche Raumschiff. Die Königin bekam dabei einen Herzanfall, und man mußte ihr einen neuen Herzschrittmacher einsetzen.

(g) Der Hausroboter lief sofort zurück und meldete XY, was er gesehen hatte. Und als wenig später RVZ 3000 kam, sagte IQ: „Na? Heißt du vielleicht Rumpelstilzchen?“ Da bekam der Roboter eine riesige Wut und verschwand aus der Galaxis. XY und IQ aber lebten glücklich bis zur nächsten Katastrophe.

(h) XY schickte seine Roboter in alle Richtungen. Sie fanden die seltsamsten Namen: Hans, Erwin, Gerhard oder Hermann. Aber bei allen Namen schüttelte RVZ 3000 seinen eisernen Kopf.

(i) [Der König wurde darüber sehr zornig und sagte: „Mein lieber XY, diesen Schaden mußt du bezahlen. Es kostet 30.000 Universums-Dublonen.“

(j) Nun waren XY und IQ in Not, denn natürlich konnte IQ keine Steine verwandeln. Wie sie nun so dasaßen, kam plötzlich ein fremder Roboter in ihr Raumschiff. „Wer bist denn du?“, fragte XY. „Ich bin RVZ 3000, der Herrscher dieses Planeten. Ich will euch helfen. Ich werde die Steine verwandeln.“ – „Und was willst du dafür?“ – „Ich möchte nur diesen Ring vom Finger deiner Frau.“ IQ gab ihm den Ring, und RVZ 3000 ging an die Arbeit.

(k) „XY bekam Angst, denn soviel hatte er nicht. Er sagte: „Lieber König, ich mache dir einen anderen Vorschlag. Gib meiner Frau 300 Steine. Sie kann bis morgen 300 Uran-Körner daraus machen.“ „Na gut“, sagte der König und ging.

(30)

(AUS: JUGENDSCALA Jan./Feb. 86)

- (b) Rekonstruieren Sie bitte die unterstrichenen Sätze oder Satzteile in dem folgenden Text! Thema: Geld und Ferienarbeit
Schreiben Sie bitte jeden numerierten Satz aus, zum Beispiel: 1) Dann gibt der Sechzehnjährige freundlich und selbstsicher Auskunft.

JOBS ZWISCHEN POPCORN UND COMPUTER

Sie sortieren die Post, servieren Getränke oder stehen an der Drehbank und als Schüler viele Studenten Hilfskräfte jobben. In der Ferienzeit ist der Wunsch nach solchen Jobs besonders groß. Die Chancen sind nicht schlecht: Fest angestellte Mitarbeiter sind im Urlaub, die Produktion läuft nicht mit voller Kraft - da stellen manche Betriebe Mädchen und Jungen ein, die sonst die Schulbank drücken. 2) Ferien Hochsaison Branchen haben einige den in: Gartenlokale engagieren Jugendliche als Kellner, und Freizeitparks suchen Hilfen für die Betreuung der Gäste. 3) gibt Schüler müssen es aber die auch arbeiten. Sie verdienen sich ihren Lebensunterhalt selbst. JUMA hat sich umgesehen.

MARKUS, 17 Jahre, macht Popcorn. Er verzichtet auf Freibad und Ferienspaß. Stattdessen steht er in einem bunt bemalten Wagen und füllt Popcorn in Tüten oder verkauft Zuckerwatte. Manchmal 11 Stunden am Tag. 4) aufstehen Morgen Markus früh muß jeden. Denn er wohnt in Bad Münstereifel, und sein Arbeitsplatz, der Erlebnispark Phantasieland, ist dreißig Kilometer entfernt. Sein Freund Peter nimmt ihn im Auto mit. Um neun Uhr öffnet der Park. 5) bis gutem bei zur Minute Wetter bleiben Gäste einige letzten. Wenn die beiden nach Hause kommen, sind sie meistens todmüde.

Peter hatte Markus von dem Job erzählt. 6) Markus Bewerbung schriftliche eine schickte. Die Antwort war positiv: Er durfte sich vorstellen. Zuerst machte er eine kurze Schulung. Dann bekam er seinen Platz in dem Popcorn-Wagen. Markus gefällt die Arbeit. Viele Besucher fragen ihn auch nach einzelnen Attraktionen des Parks. 7) der dann und Auskunft Sechzehnjährige gibt selbstsicher freundlich.

(AUS: JUMA 1/92)

(30)

(ABTEILUNG C) = /60/

ABTEILUNG D

Bearbeiten Sie bitte **EINS** der folgenden Themen!
Schreiben Sie etwa **200** Wörter und beachten Sie dabei die Leitpunkte!

(a) Informeller Privatbrief: Thema: FREIZEIT

Ihre Brieffreundin in Köln hat in ihrem letzten Brief Informationen gesucht über die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen in Strandfontein. Schreiben Sie an Ihre Brieffreundin und behandeln Sie folgende Leitpunkte:

- Schwimmen
- Tanzen/Diskotheek
- Lesen
- Sport (Winter und Sommer)
- Jogging
- ins Kino gehen
- Bergsteigen

Vergessen Sie Ort und Datum, die Anrede, den Gruß und die Unterschrift nicht!

(50)

(b) Wiedergabe mündlichen Erzählens: Thema: WOHNEN

Sie sind in ein neues Haus umgezogen. Beschreiben Sie das Haus und wie Sie darin wohnen einer deutschen Freundin, die es noch nicht gesehen hat!

- Wo?/wann umgezogen?/warum?
- wie groß/wie viele Zimmer?
- wie viele Badezimmer/warum?
- die Küche
- der Garten
- der Swimming-pool
- sehr gemütlich/gefällt Ihnen gut

(50)

(c) Dialog: Thema: REISEN

Sie haben vor kurzem eine Reise nach Deutschland gemacht. Sie sind jetzt wieder zurück in Südafrika und unterhalten sich mit einer deutschen Freundin über diese Reise.

- Wann?/womit?
- wohin?/warum?
- wie lange Sie im Ausland gewesen sind
- wieviel Geld Sie insgesamt ausgegeben haben/wofür?
- Kleider, die Sie mitnehmen mußten
- Städte, die Sie gesehen haben/welche Stadt Ihnen am besten gefallen hat
- ob Sie eine solche Reise empfehlen würden (50)

d) Bericht: Thema: SCHULE

Schreiben Sie bitte einen Bericht für eine deutsche Schülerzeitung, in dem Sie über das Examensystem an Ihrer Schule erzählen!

- Wann?
- wichtigstes Examen
- Noten (Punkte) der verschiedenen Fächer
- wichtigste Fächer
- wie lange?
- das Ergebnis/das Zeugnis
- was passiert, wenn man das Examen nicht besteht (50)

ÜBERSICHT:

<u>ABTEILUNG A</u>	50
<u>ABTEILUNG B</u>	60
(a) (30)	
(b) (30)	
<u>ABTEILUNG C</u>	60
(a) (30)	
(b) (30)	
<u>ABTEILUNG D</u>	50
INSGESAMT	220

SPIELECKE*

Angelika FLEGG
University of the Western Cape

- * Im Anschluß an den Artikel *Wort- und Sprachspiele im Fremdsprachenunterricht* (DUSA 1/1993, S.67-79) von Angelika Flegg soll die "Spielecke" von nun an fester Bestandteil des DUSA werden. Hier werden Spiele vorgestellt, die sich im FU besonders bewährt haben. Falls Sie eigene Spiele ausprobiert haben, die gut angekommen sind: Schicken Sie uns die Anweisungen - dann könnte Ihr Spiel in dieser Rubrik erscheinen! - Red.

Zwei Spiele, mit denen Zahlen geübt werden können:

WETTRENNEN

Material: Tafel, Kreide

Verlauf: Schüler werden aufgefordert, Zahlen in einem bestimmten Bereich zu nennen (z.B. 10-50).

Der Lehrer notiert sich die Zahlen.

Die Tafel wird in zwei Felder, A und B, unterteilt.

Dann werden die Zahlen an die Tafel geschrieben, und zwar jede Zahl an jede Tafelhälfte, ganz durcheinander (siehe Zeichnung).

A 13 19 21 27 49 33 31 42 25	B 49 42 31 33 25 19 13 27 21
--	--

Die Schüler bilden zwei Gruppen (A und B). Dazu wird abgezählt: A, B, A, B, ... Alle, die zu Gruppe A gehören, stellen sich bei Tafelhälfte A, und die Bs bei Tafelhälfte B auf.

(Nicht zu nah an der Tafel stehen!)

Der Erste in jeder Reihe bekommt ein Stück Kreide.

Nun liest der Lehrer die Zahlen von seiner Liste laut vor.

Der erste Spieler jeder Gruppe muß nun so schnell es geht die genannte Zahl auf seiner Tafelhälfte durchstreichen. Wenn ein A-Spieler die Zahl zuerst ausgestrichen hat, bekommt Gruppe A einen Punkt. Wenn ein B-Spieler schneller war, bekommt Gruppe B einen Punkt.

Die Spieler geben die Kreide dann an den nächsten in der Reihe weiter.

Die Spieler, die gerade nicht dran sind, dürfen Anweisungen geben. ("Lie 21 ist weiter oben, rechts, links, mehr in der Mitte...")

Spieldauer: ca. 10 Minuten

Anmerkung: Das Spiel kann auch mit Wörtern gemacht werden.

LOTTERIE

Material: Tafel, Kreide, ca. 30 kleine Zettel oder Kärtchen, auf denen Zahlen aus einem bestimmten Bereich stehen.

Verlauf: Die Tafel wird in zwei Felder, A und B, unterteilt.

Die Lose liegen umgedreht vor der Tafel auf einem Tisch.

Die Schüler werden in Gruppe A und B eingeteilt (siehe oben) und stellen sich vorn hintereinander auf.

Nun zieht jeweils der erste Spieler jeder Gruppe ein "Los" und liest die daraufstehende Zahl laut vor.

Wer die höhere Zahl hat, darf sie an "seine" Tafelhälfte als Punkte für seine Gruppe schreiben.

Nachdem alle Lose gezogen, vorgelesen und aufgeschrieben worden sind, werden die Zahlen an den beiden Tafelhälften laut von der Klasse gemeinsam addiert.

Die Gruppe, die die meisten Punkte hat, ist Sieger.

(nach A. Spier: *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt a/M: Göbel, 1988)

Viel Spaß!

REZENSIONEN

Kopp, Gabriele und Fröhlich, Konstanze: PingPong 1, Dein Deutschbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993.

PING ● <-----> ☺ PONG
DAS "ZAUBERHAFTE" LEHRWERK*

Ein Zauberer mit sternenübersätem Zauberkittel und magischem Zauberstab begleitet die Deutschlerner durch die 8 Lektionen von *PingPong 1*. Die Zauberformel für ein müheloses Erlernen des Deutschen hat er zwar auch noch nicht gefunden, aber er hat die Lektionen mit Bildern, Rätseln, Spielen, Unsinnstexten und Liedern so angereichert, daß die SchülerInnen einfach neugierig werden müssen und mit Freude bei der Sache sind. Die Sache, das ist der Deutschunterricht für die Gruppe der elf- bis fünfzehnjährigen Sprachanfänger.

PingPong zeichnet sich aus durch:

gelungene visuelle Aufbereitung aller behandelten Themen. Das geschieht per Zeichnungen oder durch Fotos, die nicht einfach nur die Wirklichkeit abbilden, sondern lustig sind oder den Schülern Rätsel aufgeben. Die Bilder erlauben den Schülern ein Vorab-Verständnis der folgenden Sprechsituation per Vermutungen.

absoluten Vorrang von Dialogen. Selbst Mozart, der Wolfgang Amadeus, wird mittels eines Interviews in der letzten Lektion "Musik" vorgestellt, übrigens neben einem Interview mit einem Mitglied einer Rockgruppe.

Umgangssprache mit feststehenden Redewendungen der gesprochenen Sprache, die auf der Cassette zwar auch verlangsamt, aber in natürlicher Intonation wiedergegeben wird. Dabei fällt auf, daß Interjektionen und Redepartikel, die zwar zur Verständigung nicht unbedingt notwendig sind, aber der Sprache ihren unverwechselbaren Charakter geben, von Anfang an auch dargeboten werden mit der besonderen Intonation, die die Schüler aufmerken lassen und die sie besonders gern nachahmen.

Kritisch anzumerken ist, daß zusätzliche Übungen für die Lerner direkt aus dem Redemittelkasten des Buches nicht übernommen werden können, sondern z.B. mit selbst angefertigten Redekärtchen, die jeder Person im Gespräch in die Hand gegeben werden, aufbereitet werden müssen, da andernfalls die Verwirrung groß sein kann.

Übungen im Arbeitsbuch, die auch sehr gut als Tests des Lernfortschritts verwendet werden können, bei denen ausgestrichen, ergänzt, geordnet, gerätselt, neu zusammengesetzt, geclustert, der eigene Typ durch Test bestimmt oder auch nur angekreuzt wird, wobei es meist mehrere richtige Lösungen gibt.

Zur **Grammatik** ist anzumerken, daß sie deduktiv dargestellt, das heißt im Buch in fertigen Tabellen, farblich differenziert, präsentiert wird. Um induktiv vorzugehen, müssen hier von der Lehrerin Arbeitsblätter zur Erarbeitung der grammatischen Phänomene erstellt werden.

Ziel von *PingPong* ist es, Freude und Interesse der Schüler an der Fremdsprache Deutsch zu wecken und zu **erhalten**, was nach meinen Beobachtungen im Unterricht weitgehend gelingt.

Schon das einführende Video in Englisch macht die SchülerInnen neugierig, da Barbara, eine Figur aus dem Lehrbuch, lebhaftig auftaucht und sie sie durch ihren Alltag als Zuschauer begleiten dürfen vom Aufstehen bis zum Schlafengehen. Ärgerlich daran ist, daß Barbara leider in einer gar nicht mehr typischen deutschen Familie lebt mit der Mutter als Nur-Hausfrau und einer Vielzahl von Freizeitbeschäftigungen Barbaras und ihrer Freunde - Fernseher und Video existieren nicht (!). Über diese "Idealdarstellung" einer Familie der Mittelklasse muß im Unterrichtsgespräch aufgeklärt werden.

PingPong führt die Vorurteile des bierernsten Deutschen und der schweren

deutschen Sprache auf spielerische Weise ad absurdum. Ich arbeite gern mit diesem Buch.

PingPong 2 ist kürzlich erschienen.

Doris GÖHL
 Programmlehrerin in Kapstadt

- * 1 Lehrbuch mit 8 Lektionen: Ich und die andern - Vater, Mutter, Opa, Oma und Co - Schule - Leute, Leute - Freizeit und Freiheit - Wunsch und Wirklichkeit - Sport - Musik
- 1 Arbeitsbuch
- 1 Lehrerhandbuch
- 1 Videocassette zur Einführung
- 2 Audiocassetten

Wie geht's ?

MAGAZIN aus Pretoria
 jeden zweiten Monat neu

6 Ausgaben R18/12 Ausgaben R36 (inkl. Steuern). Scheck/Postal Order an:
 P.O. Box 915867, Faerie Glen 0043
 Fax & Tel.: (012) 47-3914
 Probenummer anfordern!

* Wo Deutsch gesprochen wird *
 * Kontakte * Vereine * Clubs *
 * Wirtschaft * Reisen * Ereignisse *
 * Persönlichkeiten * Unterhaltung *
 * Information * Anfragen *
 * Geschichte * Neuigkeiten *
 * landweit *