

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

Jahrgang 1994

Band 25 / Heft 2

November 1994

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 (vorzugsweise auf Diskette plus eine Kopie des Ausdrucks) 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/Fax 021-9592376).

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 nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1995.

DIE REDAKTION**Herausgeber:**

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Eckhard Bodenstein
(University of Zululand)

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Dr. Hans-Volker Gretschel
(University of Namibia)

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

Wissenschaftlicher Beirat:

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

Andreas Worbs
(entsandter Fachberater (DaF), Namibia)

SAGV-VORSTAND**Präsident:**

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. R. Kussler (US)

Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Vize-Sekretär:

Frau B. Selzer (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

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 Secondary School)

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 25

Jahrgang 1994

Heft 2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
H. Kreuter	Lehrerfortbildungsseminare 1994	3
H. Kreuter	Kein Kern zum Knacken. Die Kern-Konferenz Deutsch als Fremdsprache für Südafrika und Namibia vom 6./7. September 1994 in Bloemfontein (UOFS)	7
V. Allendorf	Jahreshauptversammlung der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im Südlichen Afrika (DPV) 1994.	10
G. Hesse	Deutschabteilungen stellen sich vor (IX): Universität Pretoria	12
R. Ehnert	Regionale Varietäten des deutschen Sprach- raums im Fremdsprachenunterricht	16
E. Steyn	Wortstellung im DaF-Unterricht. Die Stellung der Personalpronomen in bezug auf das Subjekt	30
A. Worbs	Musik/Lieder im Unterricht	36
M. Combrinck/ R. Rahim	Wie wir unsere Schüler zum Schreiben bringen	48
V. Allendorf	Interview mit Herrn Rainer Kunze am 27.09.1994 in Hermannsburg	56
R. Rode	Sprachwettbewerb der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im Südlichen Afrika (DPV)	62
A. Flegg	Spielecke	87

Vorwort zu diesem Heft

Im Vorwort zu DUSA 2/93 wurde auf die *Deutsche Pädagogische Vereinigung* (DPV) hingewiesen. Die Vereinigung ist Mitglied des *Internationalen Deutschlehrerverbandes*, und Herr Eckhard Bodenstein, Mitherausgeber des DUSA und Vorsitzender der DPV bat mich, in DUSA einige der wichtigsten IDV-Termine bekanntzugeben. Es folgen drei, die von uns aus gesehen am ehesten auf Interesse stoßen dürften:

4.8.-9.8.1995

Stanford (California, USA). **Regionaltagung IDV**

Thema: "Deutsche Sprache und Kultur auf dem amerikanischen Kontinent: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft"

Eine Regionaltagung des IDV mit Beteiligung der Deutschlehrerverbände in Nord-, Mittel- und Südamerika, ausgerichtet von den IDV-Mitgliedsverbänden in Kanada, Mexiko und den USA, und durchgeführt in Verbindung mit der Jahrestagung der American Association of Teachers of German (AATG).

Daten: 4.8.1995 (Anreise) - 9.8.1995 (Abreise)

Tagung: 5.8. - 7.8.1995 / Exkursionen: 8.8.1995

Tagungsort: Stanford University, Stanford, Kalifornien, USA.

13.8.-19.8.1995

Vancouver (Kanada). IX. Weltkongreß der internationalen Vereinigung für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG)

Thema: "Alte Zeiten - neue Zeiten. Sprache und Literatur in Zeiten soziokultureller Umbrüche".

Tagungsort: Universität von British Kolumbien, Vancouver, Kanada

Vorprogramm und Anmeldeformulare sind erhältlich durch:

Sekretariat der IVG, 8415 Granville St, Dept. 33, Vancouver, B.C., Kanada V6P 4Z9.

1997:

Amsterdam (Niederlande). XI. Internationale Deutschlehrertagung (IDV-Tagung). Näheres folgt später.

Germanistik und Deutsch als Fremdsprache werden in vielen Ländern Afrikas unterrichtet. Im Zuge des Blickes nach Afrika kann festgestellt

werden, daß die deutsche Sprache außer im südlichen Afrika auch besonders im Norden Afrikas (u.a. Ägypten, Algerien, Marokko) und in dem französisch-sprachigen Teilen Mittelafrikas (u.a. Senegal, Kamerun, Togo, Elfenbeinküste) Gegenstand des Unterrichts und der Forschung ist. Der SAGV möchte an dieser Stelle auf eine Veröffentlichung aufmerksam machen, die von dieser Tätigkeit und von reger Zusammenarbeit der Germanisten dieser Länder mit Germanisten in aller Welt zeugt. Es handelt sich hier um die **JAHRESSCHRIFT FÜR AFRIKANISCHE GERMANISTIK: ETUDES GERMANO-AFRICAINES**. Der Herausgeber ist Prof. Dr. Amadou Booker Sadj. Die Jahresschrift kostet DM 25.00 und ist zu beziehen durch

Gisa Tiedemann
Kreisauer Straße 4
1000 Berlin 41
Deutschland

Der Herausgeber teilt mit, daß die Nummern 11 und 12 z.Z. in Vorbereitung seien, und bittet um Beiträge. Er ist unter der Adresse: **ETUDES GERMANO-AFRICAINES**, BP 8421, DAKAR/SENEGAL erreichbar.

Die Juli 1994 erschienene Nummer der Zeitschrift enthält nebst 'rein germanistischen' Arbeiten, wie sie in germanistischen Zeitschriften in aller Welt einschl. *Acta Germanica* erscheinen, auch etliche Artikel, die eine vielfältige Brücke zwischen Afrika und den deutsch-sprachigen Ländern zu schlagen versuchen. Einige Beispiele:

Mose Chimoun (Saint-Louis/Senegal): *Die Ehe als Instrument der Unterdrückung in den Romanen der deutschsprachigen und schwarzafrikanischen Autorinnen der siebziger Jahre*.

Kokora Michel Gneba (Abidjan/Cote d'Ivoire): *Goethe als Entwicklungshelfer*.

Arnd Witte (Dublin): *Der Deutschunterricht an nigerianischen Universitäten: Fossiles Relikt des Kolonialismus oder progressives Medium lernerzentrierten Lehrens?*

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

LEHRERFORTBILDUNGSSEMINARE 1994

Ein Bericht von Hartmut KREUTER
Entsandter Fachberater, Südafrika

Kapstadt, Pretoria, Bloemfontein: das waren die Orte der diesjährigen Lehrerfortbildungsseminare, die jeweils zweitägig Ende August/Anfang September angeboten wurden - inhaltlich durch die Beiträge von Dozenten der örtlichen Deutschabteilungen, von Deutschlehrern, einem Mitarbeiter des Goethe-Instituts, den regionalen Fachberatern des Bundesverwaltungsamts und den für DaF zuständigen Referenten der Erziehungsbehörden - finanziell unterstützt durch Zuschüsse des Goethe-Instituts Zentralverwaltung München, und des Bundesverwaltungsamts - und schließlich behördlicherseits mitgetragen durch die Gewährung von Dienstbefreiung für die Deutschlehrer.

Dank dieser Voraussetzungen konnten insgesamt 170 Lehrer an den drei Seminaren teilnehmen. Allein diese im Vergleich zu sonstigen Fortbildungsangeboten hohe Teilnehmerzahl zeigt, wie stark das Interesse an Fortbildung ist und welche Bedeutung ihr beigemessen wird in der gegenwärtigen Phase schulpolitischer Entscheidungen und bildungspolitischer Veränderungen. So waren denn auch diese Seminare geprägt nicht allein durch das breitgestreute Angebot fachbezogener Beiträge, sondern auch durch die Gespräche und Diskussionen, die sich immer wieder ergaben aus der allseits gleich oder ähnlich empfundenen Besorgnis um die Zukunft des Faches an den Schulen.

Der den drei Veranstaltungen gemeinsame thematische Rahmen war vorgegeben durch das Grundsatzreferat: Einführung in die Arbeit mit dem neuen Lehrplanentwurf. Das Ergebnis zahlreicher Vorentwürfe und Überarbeitungen liegt in einer vorläufigen Endfassung dem zuständigen Ministerium vor. Wann diese und vor allem ob diese in Kraft treten wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch ungewiß. Als wichtigste Neuerungen gegenüber dem alten Lehrplan werden herausgehoben:

1. Kommunikativer Ansatz in der Sprachvermittlung auf interkultureller Ebene
2. Verzicht auf den vorgeschriebenen Lektürekanon, dafür Freiheit der

Lehrer bei der Auswahl geeigneter Texte mit Schwerpunkt Jugendliteratur.

3. Gleichgewichtung der mündlichen und schriftlichen Arbeit
4. Verzicht auf die Übersetzungsaufgabe

Diese Neuerungen haben unmittelbare Auswirkungen auf den Umgang mit den an den Schulen vorzugsweise verwendeten Lehrwerken, auf die Gestaltung der Test- und Prüfungsaufgaben, auf die Planung und Durchführung des Sprachunterrichts. In den Arbeitsgruppen "Lehrwerkkritik" und "Test- und Prüfungsaufgaben" konnten denn auch zahlreiche Vorlagen einer kritischen Analyse unterzogen werden mit dem Ziel, im gemeinsamen Gespräch Vorschläge und Modelle zu erarbeiten, die sich an den Vorgaben des neuen Lehrplanentwurfs ausrichten.

Der weitaus größte, weil auf die Unterrichtspraxis bezogene Teil des Seminarprogramms bestand aus Beiträgen zur Vermittlung der Lesefertigkeit, des Hörverstehens, der Schreibfertigkeit, der Sprechfertigkeit und der Grammatik. Dabei lag der Schwerpunkt nicht so sehr auf der Darstellung der theoretischen Grundlagen, sondern vielmehr auf der praktischen Anwendung. Und das hieß: Die Seminarteilnehmer waren gefordert, z.T. in Arbeitsgruppen die ausgehändigten Materialien zu sichten und selbst Hand anzulegen bei deren Bearbeitung für den unterrichtspraktischen Einsatz.

Reichlich beladen und voller neuer Anregungen dürfte wohl jeder in den Unterrichtsalltag zurückgekehrt sein, zugleich auch mit der Herausforderung, daß die zukünftige Arbeit mit einem neuen Lehrplan, wie auch immer dieser in der Endfassung aussehen wird, eine große Umstellung abverlangt, zu der die Lehrer - das wurde deutlich - bereit sind.

Wenn es das Ziel derartiger Fortbildungsseminare ist, möglichst allen möglichst viel an Neuem zu bieten und dazu die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch zu schaffen, dann ermutigt sicherlich das Ergebnis zu einer Fortsetzung im nächsten Jahr.

Beiträge und Referenten:

1. Offizielle Eröffnungen:
CED: Herr J. Vosloo, Chief Director of Education
OFSED: Herr A. Wessels, Deputy Director of Education
TED: Herr Dr. K. Paine, Executive Director of Education
2. Einführung in den neuen Lehrplanentwurf:
Herr H. Struckmann, Natal Education Dept.
3. Lesefertigkeit: Frau K. Chubb und Herr M. Daniels, University of the Western Cape
4. Hörverstehen: Herr K. Jans, Goethe-Institut Harare
5. Sprechfertigkeit: Frau R. Bodenstein, University of Stellenbosch
Herr Dr. J. Drotsky, Pro Arte High School, Pretoria
Herr A. Worbs, Fachberater, Namibia
6. Schreibfertigkeit: Frau M. Combrinck, Lückhoff High School, Stellenbosch
Frau R. Rahim, Kensington High School, Cape Town
Frau A. Flegg, University of the Western Cape
Frau Dr. G. Tesmer, University of Pretoria
Frau Be. du Toit, Pretoria Girls High School
7. Unterrichtstechniken: Herr A. Worbs, Fachberater, Namibia.
8. Grammatikvermittlung: Frau R. du Toit, University of the Western Cape
Herr H. Kreuter, Fachberater, Südafrika
9. Test- und Prüfungsaufgaben: Herr R. Rode, Fachberater, Dept. of Education and Culture

10. Lehrwerkkritik: Herr M. Brock, Rondebosch Boys High School, Cape Town
11. Landeskunde: Frau D. van Rooyen, Transvaal Education Dept.
Herr Dr. A. du Plooy, Transvaal Education Dept.
12. Audiovisuelle Materialien: Frau M. Swart, Transvaal Education Dept.
13. Rahmenprogramm:
Kapstadt: Empfang der Kulturreferentin des Deutschen Generalkonsulats, Frau B. Kirch
Pretoria: Empfang des Kulturattachés der Deutschen Botschaft, Herrn W. Haßmann
Bloemfontein: Empfang des Bürgermeisters der Stadt Bloemfontein, Herrn N. Neuhoff
Empfang des Dekans der Philosophischen Fakultät der University of the Orange Free State, Prof. A. Snyman

KEIN KERN ZUM KNACKEN

Die Kern-Konferenz Deutsch als Fremdsprache für Südafrika und Namibia vom 6./7. September 1994 in Bloemfontein (UOFS)

Ein Bericht von Hartmut KREUTER
Entsandter Fachberater, Südafrika

Die Bezeichnung könnte irreführend sein, dürfte Verwunderung hervorrufen, da sie sich als abgrenzend, vielleicht sogar als auswählend verstehen ließe. Der "Kern" dieser Konferenz, um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, bezieht sich nicht auf den Kreis der Teilnehmer, den vermeintlich "harten Kern" all jener im Lande, die sich als Sachverwalter germanistischer Liegenschaften sehen, mit Sicherheit nicht, denn in dieser Zeit des besorgten Fragens nach der Zukunft des Faches Deutsch gehört jeder dazu, wird jeder seinen Beitrag leisten können und wollen. Er bezieht sich allein auf die Zielsetzung dieser Tagung, deren 15 Teilnehmer, Vertreter der Deutschverbände, des Prüfungsverbandes, der Behörden, des Goethe-Instituts, des Bundesverwaltungsamtes und der Deutschen Botschaft es sich vorgenommen haben, den Kern der gegenwärtigen Probleme freizulegen und Pläne für deren mögliche Lösung zu entwerfen. Es ist der erste Versuch einer "konzentrierten Aktion" zur Stützung und zukünftigen Sicherung des Faches.

Folglich läßt sich die vorgelegte Tagesordnung in die beiden Hauptteile Bestandsaufnahme und Planung gliedern. Ohne in diesem Rahmen auf Einzelheiten der Diskussion eingehen zu müssen (das Tagungsprotokoll kann der Berichterstatter allen Interessierten zur Einsicht vorlegen), stelle ich folgende Ergebnisse vor:

1. Südafrika nach der Wahl - Wandel im Erziehungssystem und die sich daraus ergebenden Folgerungen für den DaF-Unterricht

Angesichts der bisher noch offenen Fragen, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Endfassung der eingereichte Lehrplanentwurf in Kraft treten wird, soll ein Arbeitsdokument, bestehend aus einem Argumentationspapier und einer statistischen Übersicht über den gegenwärtigen Stand des Faches

Deutsch, zusammengestellt und mit einer Delegation unter Leitung des Deutschen Botschafters dem Erziehungsminister Bengu überreicht werden. Es ist vorgesehen, nach diesem Gespräch das Dokument den "Standing Committees" der regionalen Erziehungsbehörden persönlich zuzuleiten. Zugleich wird angestrebt, das Erziehungsministerium um die offizielle Eröffnung der nächsten SAGV-Tagung (19.-21.04.1995 in Durban) zu bitten.

Die gespannte Lage der öffentlichen Haushalte zwingt zur Ausschöpfung aller nur erdenklichen Möglichkeiten der Projektfinanzierung mit Hilfe privater Mittel. Als erster Schritt in diese Richtung wird beschlossen, über die Südafrikanisch-Deutsche Industrie- und Handelskammer gezielt an die ortsansässigen Betriebe heranzutreten und diese zunächst an Hand einer Broschüre über den Wert der Sprachprüfungen des Goethe-Instituts (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und Zentrale Mittelstufenprüfung) zu informieren. Während der SAGV-Tagung sollen alle bis dahin erfolgten Initiativen ausgewertet werden zwecks weiterer Planung.

2. DaF-Statistik Südafrika und südliches Afrika - Stand der Erhebungen und Auswertung

Das vorliegende Zahlenmaterial auf der Grundlage bisher durchgeführter Erhebungen an Universitäten und Schulen erweist sich als lückenhaft und steht nicht immer im Einklang mit den offiziellen Statistiken der Erziehungsbehörden. Es wird beschlossen, zur Koordinierung "dem SAGV die Verantwortung für Statistiken anzubieten."

3. Curriculumsdebatte und Lehrplanentwurf - Neuorganisation des "Core Committees" - Prüfungserstellung

Da in unmittelbar bevorstehender Zukunft noch nicht mit einheitlichen Prüfungspapieren gerechnet werden kann, wird angestrebt, während der Übergangsphase auf mehr Homogenität und Transparenz hinzuarbeiten. Es wird beschlossen, die für die Erstellung der Matrikprüfungen zuständigen regionalen Prüfer zu den nächstjährigen Lehrerfortbildungsseminaren gezielt einzuladen und zudem ein besonderes Prüferseminar anzubieten.

4. Werbung für Deutsch - Finanzierung - Grundsätze der Bedarfsermittlung

Bei aller Distanz gegenüber den modernen Wegen der Werbung kann das "Produkt" Deutsch auf lange Sicht nur dann erfolgreich sein, wenn der Vorteil seines Erwerbs deutlich ist. Im Zusammenwirken mit deutschen Unternehmen, der Deutschen Zentrale für Tourismus, den deutschen Auslandsvertretungen und Fachberatern soll erfaßt werden, mit welchen Mitteln für Deutsch geworben werden kann. Die bereits von den Deutschabteilungen der Universitäten zusammengestellten Broschüren sollen als Argumentationshilfe dienen.

5. Entwicklung des neugegründeten Prüfungslizenzverbandes

Da die Gebührensätze der Prüfungen des Goethe-Instituts für viele Studentinnen und Studenten zu hoch sind, soll versucht werden, über die Industrie- und Handelskammer Sponsoren zu finden, damit aus einem noch zu bildenden Fonds Zuschüsse zu den Prüfungsgebühren gezahlt werden können.

6. Fortbildungen: Auswertung 1994 und Planung 1995 - Zukunft der Lehrerausbildung

In Zukunft soll Namibia in die Fortbildungsangebote miteinbezogen werden. Der zeitliche Rahmen wird auf je zweieinhalb Tage für 4 Seminare in den Regionen Windhoek, Kapstadt, Pretoria und Bloemfontein festgelegt. Bei der thematischen Gestaltung sollen Schwerpunkte gesetzt werden, z.B. Leseverstehen, verbunden mit der Möglichkeit der praktischen Anwendung in geeigneten DaF-Klassen. Im Anschluß an die 4 Seminare soll wieder eine Kern-Konferenz stattfinden.

JAHRESHAUPTVERSAMMLUNG DER DEUTSCHEN PÄDAGOGISCHEN VEREINIGUNG IM SÜDLICHEN AFRIKA (DPV) 1994

Ein Bericht von Volker ALLENDORF
Stellvertr. DPV-Vorsitzender
Deutsche Schule Hermannsburg

Am 20.8.1994 fand in Wartburg die 58. Jahrestagung der DPV statt. Nach einem sehr interessanten und kommunikativ gestalteten Einführungsreferat von Herrn de Bruin vom Natal Education Department zum Thema Legasthenie (Dyslexia) gab der 1. Vorsitzende, Herr Eckhard Bodenstern, den Rechenschaftsbericht für das abgelaufene Geschäftsjahr ab.

Ausgehend von den politischen Veränderungen in Südafrika stellte er fest, daß sich neben den vielfältigen Änderungen in der südafrikanischen Gesellschaft vor allem Neuerungen in der Sprachenpolitik und dem Bildungswesen abzeichnen. U.a. heißt es dazu wörtlich:

"Leider sind es aber gerade diese Bereiche, in denen momentan noch viel Unklarheit und Unsicherheit herrscht. Laut inoffiziellen Aussagen soll es noch mindestens zwei bis drei Jahre dauern, bevor neue Lehrpläne und ein einheitliches Schulwesen eingeführt werden können. Die zukünftige Rolle und der Status von Privatschulen, einschließlich der deutschen Schulen, wie auch die sog. "Muttersprachenkonzessionen" an Staatsschulen sind noch nicht geklärt. Diese Tatsachen, wie auch die Sprachenvielfalt des Landes, die 11 amtlichen Landessprachen, Rationalisierungsmaßnahmen, provinzialistisches Denken, die rückläufigen Schülerzahlen im Fach DaF usw. drängen Deutsch immer mehr in die Ecke."

Nach einer Bestandsaufnahme der Situation an den einzelnen Schulen kam man überein, daß die DPV durch formelle und informelle Kanäle versuchen sollte, sich für die Aufrechterhaltung von Spielräumen sowohl für den DaM- als auch für den DaF-Unterricht in einem neugestalteten südafrikanischen Bildungswesen einzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde auch anerkennend von Initiativen der Deutschen Botschaft in dieser Richtung sowie zum Erhalt des Status der deutschen Schulen berichtet.

In dem Rechenschaftsbericht wurde ferner auf folgende Veranstaltungen und Aktivitäten hingewiesen:

1. Neben den DaF-Projekten an den High Schools Vukhile und KwáDlangezwa im Zululand, die von der DPV, besonders ihrem Vorsitzenden, Herrn E. Bodenstein, initiiert und begleitet wurden, konnte zum Jahresbeginn das Fach DaF neu am Ogwini Comprehensive Technical College in Umlazi bei Durban eingeführt werden.
2. Im Juni machte Herr Schwarzkopf (Goethe-Institut Harare) in Begleitung von Herrn Kreuter, Fachberater an der Deutschen Botschaft in Kapstadt, eine Informationsreise durch Südafrika. Während seiner Reise kam er u.a. mit Vertretern des Deutschunterrichts und Personen, die Einfluß auf Deutsch ausüben könnten, zusammen.
3. Nachdem im vergangenen Jahr wegen organisatorischen Schwierigkeiten der DPV-Aufsatzwettbewerb ausfallen mußte, kann er in diesem Jahr nach einer Umstrukturierung wieder durchgeführt werden. Für die Durchführung in diesem Jahr hat sich freundlicherweise die Deutsche Schule Kapstadt unter Leitung von Frau Rust, für das nächste Jahr die Deutsche Schule Johannesburg bereit erklärt.
4. Wie schon im letzten Jahr hat sich Herr Rudolf Rode aus Kapstadt wieder bereit erklärt, den DaF-Sprachwettbewerb für Std 8 durchzuführen. Die Bestplatzierten werden wieder mit Studienreisen nach Deutschland aus dem Prämienprogramm des PAD bzw. mit Buchpreisen der Deutschen Botschaft belohnt.
5. Schließlich wurde auf die in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Harare, dem BVA in Köln, Herrn Kreuter, südafrikanischen Instanzen/Universitäten und der DPV stattfindenden drei regionalen Fortbildungstagungen für DaF-Lehrer hingewiesen.

In der Versammlung wurde darüberhinaus angeregt, den Vorstand künftig per Briefwahl wählen zu können und auch Regionalvorstände zu wählen, um sowohl Mitgliedern, die aus Gründen der großen Entfernungen nicht an den Jahreshauptversammlungen teilnehmen können, die Möglichkeit der Mitwirkung einzuräumen, als auch die regionale Konzentration auf die Provinz KwaZulu/ Natal zu überwinden.

Bei den in diesem Jahr durchgeführten Vorstandswahlen wurden Herr E. Bodenstein als 1. Vorsitzender und Frau E. Hellberg als Schriftführerin einstimmig wiedergewählt.

Die DPV-Jahreshauptversammlung 1995 soll in Kapstadt stattfinden.

DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (IX): UNIVERSITÄT PRETORIA

Gilbert HESSE
Universiteit van Pretoria

1. Historischer Hintergrund

Die Universität Pretoria entstand 1908 als Zweigstelle des "Transvaal University College", das seinen Sitz in Johannesburg hatte. Die Stelle für "Dutch and other Modern Languages" (d.h. Deutsch und Französisch) am "Pretoria Centre" des T.U.C. wurde am 11. Dezember 1907 dem Johannesburger Klassiker Prof. H.Th. Reinink angeboten.¹ Deutsch lehrte er jedoch nie in Pretoria. Am 11. Februar 1908 begann der Unterricht der ersten 32 Studenten in der heutigen Stadtmitte Pretorias in einer leeren Wohnung. Prof. Reinink agierte als erster Vorsitzender des Senats und wurde 1919 zum ersten Dekan der geisteswissenschaftlichen Fakultät gewählt. (Es gab anfangs nur zwei Fakultäten: eine "Faculty of Arts" und eine "Faculty of Science".)

Prof. A.C. Paterson, der eigentlich für Latein und Hebräisch angestellt war, unterrichtete unter großem Arbeitsdruck im ersten Semester des Jahres 1908 Deutsch. Im zweiten Semester übernahm G. Besselaar, Lehrer an einer Schule in Pretoria, den Deutschunterricht. T.H. le Roux wurde im März 1910 Professor für Holländisch, Deutsch und Französisch. Am 17. Mai desselben Jahres wurde das "Pretoria Centre of the Transvaal University College" unabhängig. Dr. W.P. de Villiers war 1918 der erste Lehrstuhlinhaber der selbständigen Abteilung für Deutsch und Französisch. 1924 entstand die eigenständige Deutschabteilung, immer noch unter Prof. de Villiers. Am 10. Oktober 1930 wurde aus dem Transvaal University College die selbständige Universiteit van Pretoria. Im Jahre 1938 wurde die Deutschabteilung unterteilt: Deutsche Literatur (unter Prof. de Villiers) und Deutsche Sprache (unter Dr. L.C. Mostert). Als Prof. de Villiers 1948 in den Ruhestand trat, wurden die beiden getrennten Abteilungen wieder vereinigt, jetzt unter der Leitung von Prof. Mostert, 1965 emeritiert. Prof. J.A.E. Leue übernahm den Lehrstuhl und in seiner Zeit stiegen die Zahlen der Deutschstudenten bis auf etwa 700 im Jahre 1978 an², dem Jahr als er die Altersgrenze er-

reichte. Prof. A.M. van Aarde war sein Nachfolger, aber bereits 1986 legte er sein Amt nieder. Herr Rudi Neitz agierte stellvertretend bis 1992 als Leiter. 1993 entstand praktisch und 1994 wieder offiziell, wie vor 70 Jahren, die Abteilung für Moderne Europäische Sprachen, in der Deutsch und Französisch gelehrt werden. Prof. L. Peeters leitet diese neue Abteilung.

Gegenwärtig gibt es fünf Dozenten, die in der Abteilung Deutsch unterrichten. Obwohl alle auf dem Gebiet der Literaturwissenschaft qualifiziert sind und das Schwergewicht des Lehrauftrags in der Vergangenheit auf diesem Gebiet lag, wird im Moment dazu übergegangen, dem praktischen Sprachunterricht mehr Platz einzuräumen.

2. Lehrpläne

2.1 Deutsch als Anfängerkurs

Dieser einjährige Intensivkurs ist für Studenten eingerichtet worden, die kein Deutsch an der Schule hatten. Selbstverständlich steht der Sprachunterricht in diesem Kurs an erster Stelle. Es gibt fünf Unterrichtsstunden von je 50 Minuten pro Woche (für 30 Wochen). In den letzten Jahren wurde das zweibändige Lehrwerk "Deutsche Sprachlehre für Ausländer"³ benutzt, aber ab 1995 wird das Lehrwerk "Deutsch aktiv Neu"⁴, das ebenfalls aus zwei Bänden besteht, vorge-schrieben.

Da Deutsch immer weniger an den Schulen unterrichtet wird, wächst die Teilnehmerzahl der Studenten für den Anfängerkurs jährlich. Zur Zeit (1994) gibt es bereits vier parallellaufende Gruppen dafür.

2.2 Deutsch I

Das ist der erstjährige Kurs für fortgeschrittene Studenten, d.h. für diejenigen, die bereits entweder den Anfängerkurs an der Universität oder Matrikdeutsch an der Schule bestanden haben. Die Arbeit in diesem Kurs konzentriert sich noch einmal auf die Sprache:

- a) Grammatik
- b) Wortschatzerweiterung und Stilkunde
- c) Hörverständnis
- d) Sprechfähigkeit

2.3 Deutsch II

Erst in diesem Kurs fangen die Studenten mit dem Literaturstudium an:

- a) Literatur
- b) Gattungslehre
- c) Interpretationsmethoden
- d) Sprachpraktischer Kurs und Stilkunde
- e) Sprachkunde und Sprachgeschichte

2.4 Deutsch III

- a) Geistesgeschichte
- b) Drama des 20. Jahrhunderts
- c) Lyrik des 20. Jahrhunderts
- d) Epik des 20. Jahrhunderts
- e) Klassik
- f) Sprachpraktischer Kurs und Stilkunde

2.5 Deutsch Hons.

- a) Sprachwissenschaft
- b) Die zeitgenössische Dramatik
- c) Die zeitgenössische Lyrik
- d) Die zeitgenössische Epik
- e) Ein von den Studenten selbst gewähltes germanistisches Thema

3. Studentenzahlen

1994 haben sich 136 Studenten für Deutsch immatrikuliert. Davon belegten:

- Deutsch Anfängerkurs: 57 Studenten
- Deutsch I: 33 Studenten
- Deutsch II: 18 Studenten
- Deutsch III: 9 Studenten
- Deutsch Hons.: 2 Studenten
- M.A. (Deutsch): 6 Kandidaten
- D.Litt. (Deutsch): 11 Kandidaten

4. Zusammenarbeit mit Deutschlehrern

Die Deutschabteilung der Universität Pretoria gibt sich Mühe, beson-

ders mit allen Deutschlehrern im Transvaal Kontakt zu halten. Schulen werden besucht und oft besuchen Deutschschüler als Klasse die Abteilung und verbringen einen ganzen Tag auf dem Universitätsgelände. Einige Nachmittagsstunden gelten als "offene Klassen" und dürfen als solche unangekündigt von interessierten Matrikschülern besucht werden.

1988 wurde aus unserer Abteilung der Deutsche Fachkongreß für Lehrer an Schulen und Universitäten im Transvaal gegründet. Ab 1995 ist die Abteilung auch verantwortlich für den Unterricht in dem Fach Deutsch/Methodik, das bisher von Dozenten der pädagogischen Fakultät angeboten wurde.

Zur Werbung von Schülern und Studenten für das Fach Deutsch sind drei Informations- und Werbebroschüren herausgegeben worden:

- a) "Die belangrikheid en voordele van Duits as skoolvak. Inligtingstuk aan standerd vyf leerlinge en hul ouers"
- b) "Die belangrikheid van Duits as skool- en universiteitsvak"
- c) "The importance of German as a subject at school and at university".

Die letzten beiden Broschüren richten sich hauptsächlich an Lehrer und Schüler an Sekundarschulen. Es hat sich herausgestellt, daß besonders die Lehrer, die als Fach- und Berufsberater an den Schulen tätig sind, bisher nicht genügend Hilfe und Anreiz erhalten hatten, Schüler über den Wert und die Bedeutung von Deutsch als Kurs an der Schule und an der Universität zu informieren.

ANMERKUNGEN

1. Vgl. Ad Destinatum. Gedenboek van die Universiteit van Pretoria. Johannesburg: Voortrekkerpers 1960, S.11.
2. Vgl. Ad Destinatum II. 1960-1982. 'n Geskiedenis van die Universiteit van Pretoria. Pretoria: UP 1987, S.45.
3. Griesbach, H./Schulz, D.: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, 1. Teil und Grundstufe, 2. Teil. München: Hueber.
4. Neuner, G./Scherling, Th./Schmidt, R./Wilms, H.: Deutsch aktiv Neu GS 1 und GS 2. Berlin: Langenscheidt.

REGIONALE VARIETÄTEN DES DEUTSCHEN SPRACHRAUMS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Rolf EHNERT
Universität Bielefeld

Der Beitrag geht davon aus, daß bei den heutigen Anforderungen an Fremdsprachenunterricht und -beherrschung (1) das Thema regionale Varianten nicht länger zu vernachlässigen ist, möchte dafür sensibilisieren, indem er die Notwendigkeit mit ihrer Beschäftigung im Fach Deutsch als Fremdsprache begründet (2), diskutiert das schwierige Problem von Norm, Standard und Dialekt (3) und skizziert sehr kurz mögliche Unterrichtsverfahren (4).

- 1.1 Die heutige Welt fordert mehr als früher Mehrsprachigkeit. Es ist auch tatsächlich so, daß es "auf der Welt mehr Multilinguale als Monolinguale (gibt)" (Skutnabb-Kangas 1992, 39). An die Sprecher fremder Sprachen, und entsprechend an den Fremdsprachenunterricht, werden heutzutage höhere Anforderungen gestellt. Durch größere geographische Nähe und Internationalisierung wird eine möglichst große Perfektion im Sinne der technischen Beherrschung der fremden Sprache, werden möglichst viele Fremdsprachen, teils auch nur mit passiver Kompetenz, wird früher schulischer Fremdsprachenunterricht nötig. Im internationalen Verkehr, in der Diplomatie, in der Geschäftswelt, im Tourismus erscheint reibungslose Kommunikation unabdingbar. Die immer engere Welt mit geringeren Ressourcen bei immer mehr Bewohnern fordert andererseits über die technische Meisterung hinaus den Versuch, den Gesprächspartner zu verstehen und ihn in seinem Anderssein gelten zu lassen. Fremdsprachenunterricht ist in hohem Maße (wieder) Verstehensunterricht (Planegger Kreis 1992, passim).

"Für ein *Individuum* bedeutet Monolingualismus fast unausweichlich *Monokulturalismus* und *Eindrigkeit*, d.h. die Dinge mit nur *einer* Brille sehen zu können und eine wenig entwickelte Fähigkeit zu haben, Dinge aus der Sicht einer anderen Person oder Gruppe zu sehen. Es bedeutet meistens, nur eine Kultur von innen zu kennen und darum nicht relativieren zu können" (Skutnabb-Kangas 1992, 41).

Das kommunikative Verhalten der Menschen ist mit Habermas

(1985), Oksaar (1988) und anderen von den Faktoren *Kultur, Gesellschaft* und *Persönlichkeit* geprägt, was auf die Kommunikation zwischen den Sprachen und Kulturen bezogen bedeutet,

"daß sich ... zwei oder mehr Persönlichkeiten treffen, die auf ihr gesellschaftliches und kulturelles Hintergrundwissen bei ihrem Handeln und - das ist noch wichtiger - beim Deuten der Handlungen der anderen zurückgreifen. Wenn die ... Muster nicht übereinstimmen, kann es zu ... interkulturellen Interferenzen kommen, die häufig jedoch der Persönlichkeit des anderen zugeschrieben werden bzw. unter dem Zugriff auf Stereotypen als unerklärliches Verhalten deklariert werden ..." (Keim, unveröffentlicht).

Die Wirkung des unerklärlichen Verhaltens auf die eigene Person wird nicht reflektiert, bleibt unerklärt, es kommt zum Mißverstehen oder zum Nichtverstehen.

1.2 Wer eine fremde Sprache lernt oder lehrt, kennt solche Situationen des Mißverstehens. Wer Deutsch als Fremdsprache lehrt, wird recht früh mit Normenproblemen konfrontiert, die sich aus der regionalen Vielfalt, aus dem *Plurizentrismus* (Clyne 1984, vor allem S. 1-25) des deutschen Sprachraums ergeben. Welcher Standard ist zu lehren, in Berlin, Graz, Fribourg/Freiburg, oder in Hanoi? Wer irgendwo in der Welt Deutsch nach den kodifizierten Normen, sagen wir des DUDEN oder des GWDA gelernt hat und in Frankfurt oder München ankommend "Einheimische" um eine Wegauskunft bittet, kann schnell an sich und seinen Sprachkenntnissen zweifeln lernen: hier wird nicht das Deutsch gesprochen, das man ihn lehrte. Ist das überhaupt nicht Deutsch, was er da hört? Das Unverstehen ist unabdinglich, vielleicht erleidet unser fiktives Opfer einen Kulturschock.

Lehrbücher gehen fast nie auf die Tatsache der regionalen Vielfalt ein, berücksichtigen neuerdings höchstens unter landeskundlichen Aspekten ein wenig die Schweiz und Österreich. *Deutsch aktiv* arbeitet gelegentlich mit Dialektbeispielen; das Heft 7 *Hörverstehen* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* bezieht Dialektbeispiele ein. Eine Ausnahme, die zugleich zeigt, wie das Thema geschickt untergebracht werden kann, findet sich in einem französischen Deutschlehrwerk, *Hallo Freunde* (Zehnacker, Eichheim u.a., 1983, Band 3, 26).

(Wittke kommt am Bahnhof in München an)

Wittke: Sind Sie noch frei?
 Taxifahrer: Wo woin's denn hie?
 Wittke: Wie bitte?
 Taxifahrer: Wo Sie hin wollen?
 Wittke: In die Zanderstraße 12.
 Taxifahrer: Wo is'n die ung'fähr?
 Wittke: Was sagen Sie?
 Taxifahrer: Wo die ist?
 Wittke: Soviel ich weiß im Norden, nicht weit von BMW.
 Taxifahrer: I woäß scho, des muuß da um die Milbertshofenerstroß' da umanand wo sei?
 Wittke: Was?

...
 (Zu dem Lehrwerk gehörende Tonbandaufnahmen führen weitere regional gefärbte Ausspracheweisen vor.)

Allerdings stellt sich heutzutage zusätzlich die Frage, wie regional gefärbte authentische Texte zu verwenden wären. Ein frühes Beispiel bietet Hammond (1969ff.).

Wenn der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Verstehensunterricht sein soll, hat er die regionalen Gegebenheiten einzubeziehen. Dabei ist wie bei nahezu jeder fremdsprachendidaktischen Überlegung zu unterscheiden zwischen der Lehr-/Lernsituation im In- und im Ausland, hier weiterhin in bezug auf Lernende, die voraussichtlich niemals Kontakt mit deutschsprachigen Ländern haben werden und solchen, die sich auf ein Studium, Geschäftskontakte oder einen touristischen Aufenthalt in einem der Länder vorbereiten. Lehrer müssen gewiß mehr Kenntnisse und Fertigkeiten auch auf diesem Teilgebiet des Deutscherwerbs haben als Lerner.

"Wie weit solche Vielfalt tatsächlich ernst genommen wird, muß sich selbstverständlich im FU zeigen und beweist sich in der Erweiterung des Lernzielkatalogs des DaF-Unterrichts. Denn die Kenntnis regionaler Varietäten der Standardsprache, der Umgangssprache und großräumiger Dialektfärbung wird angesichts der Sprach- und Sprechvielfalt zu einem elementaren Teil der Sprachkompetenz." (Hackl 1993, 208)

1.3 Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die Forderung, das Thema als wichtig für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu erkennen, es in die Lehrerbildung und in Lehrmaterialien, damit in die Sprachausbildung aufzunehmen. Dafür möchte ich nach der Begründung einen didaktischen Entwurf vorstellen, dessen detaillierte Ausführung freilich späteren Arbeiten vorbehalten bleiben muß.

2.1 Wenn die einleitend skizzierte heutige Lage, wenn Habermas' Satz richtig ist, daß

"es uns gelingen (müßte) klarzumachen, wie in immer enger werdenden Handlungsspielräumen gleichwohl unsere gemeinsamen Verantwortlichkeiten für immer längere und immer unübersichtlichere Handlungsketten wachsen" (Habermas 1990, 71),

wenn wenigstens in Europa eine Begegnungsdidaktik für den Fremdsprachenerwerb Wirklichkeit wird, dann ist die sprachliche Realität der Regionen einzubeziehen für die Lehrer und jene Schüler, die mit dieser Sprachwirklichkeit in Kontakt kommen. Wer in Österreich studiert, muß den österreichischen "Standard nach außen" erwerben, den "nach innen", um zu überleben, wohl zumindest teilweise und passiv, wie übrigens Nativophone aus anderen deutschsprachigen Regionen auch (s. dazu gleich unter 3.1). Gleiches gilt für die Lebenssituation in der deutschsprachigen Schweiz, im süd- und im mitteldeutschen Sprachraum.

Dazu bemerkt Luchtenberg (1988, 22) und denkt dabei besonders auch an in Deutschland lebende Ausländer:

"Auf einer einfacheren Ebene stellt sich die Frage nach den Varietäten als Verständnisbarrieren auch für Muttersprachler/innen und läßt sich von daher auf Lerner/innen des Deutschen erweitern: bekanntestes Phänomen in diesem Zusammenhang sind Dialekte, die von Bewohner/n/innen anderer Regionen nicht oder nur schwer verstanden werden und somit eine Kommunikation unmöglich machen, wenn nicht eine allgemeinere Umgangssprache benutzt werden kann. Solche Barrieren, die vor allem in Lautlichen, aber auch z.T. in der Redegeschwindigkeit, dem Tonfall u.ä., wie auch z.T. in der Lexik begründet liegt, tun sich für Deutschlerner/innen umso eher auf, je abgeschirmt sie ihr L2-Spracherwerb vollzogen hat (also etwa in einem Sprachkurs im Land der Muttersprache). Es ist für die Kommunikation von größter Bedeutung, Sprecher und Sprechsituationen richtig ein-

schätzen zu können, d.h. anders gesagt, Handlungsschemata mithilfe von (außersprachlichen, parasprachlichen, nonverbalen und verbalen) Kontextualisierungshinweisen in bezug auf die fremde Sprache und die eigene Person angemessen interpretieren zu können, in einer bestimmten Zeit, einem bestimmten Raum und mit bestimmten Handlungsabsichten. Nochmals anders gewendet: Es ist für den sozialen Erfolg von Bedeutung, einen Dialektsprecher einschätzen zu lernen. Ist er mir wohl gesonnen, oder signalisiert die fremde, nie gehörte Intonation Feindschaft, spricht er zu mir wie zu einem Vertrauten oder handelt es sich, in der Vorlesung an einer süddeutschen Fachhochschule, um eine öffentliche(re) Situation," usf.

Das gilt selbstverständlich nicht nur für den deutschen Sprachraum, sondern in unterschiedlichem Maße beispielsweise für das Englische, das Französische oder die Entscheidung, ob Reichs- oder Finnland-schwedisch zu lehren sei.

Ein weiteres Problem ist das der Norm für Nationalitätensprachen, etwa des Letzebuergischen (Worgt 1991), des Deutschen in Belgien (Nelde 1982), des Deutschen in Ungarn, Rumänien oder Namibia.

Regionale Varianten spielen weiterhin eine Rolle beim Rechtschreiberwerb. König (1989, 8) weist darauf hin, daß es sinnlos ist, in Süddeutschland die Unterscheidung von stimmhaftem und stimmlosem s-Laut als Regel für die verschiedenen Schreibungen zu verwenden. Was für muttersprachliche Kinder gilt, gilt natürlich auch für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb im süddeutschen Raum. Ähnliches gilt für die Realisierung der (r)-Allophone, einschließlich der Vokalisierung, oder die der Nachsilbe -ig als [lç] oder [lk].

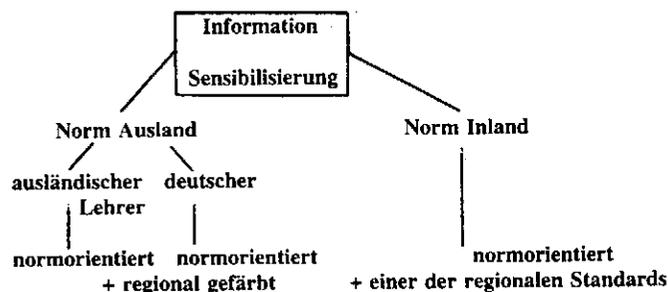
Letztlich sei an die große emotive Bedeutung von "Akzent", allem "fremd" Klingenden hingewiesen. Die Akzeptanz deutscher, österreichischer, schweizer (liechtensteinischer, letzebuergischer) Akzente ist unterschiedlich; entsprechend beurteilen Muttersprachler Redebeiträge von Sprechern mit regionaler Färbung - man denke nur an den Streit zwischen Berlinerisch und Obersächsisch, was wiederum Lehrende und Lernende im Zielsprachenland wissen und einzuschätzen lernen müssen.

Oder umgekehrt: Wird einerseits der Ausländer ohne jeden Akzent akzeptiert, und hat er diese Perfektion nicht mit der Aufgabe eines Teiles seiner Identität zu bezahlen? Wird andererseits der Amerikaner

mit schweizer, der Türke mit Münchner, der Spanier mit schwäbischem Akzent akzeptiert? Es handelt sich in jedem Fall um eine Gratwanderung, bei der dem Fremdsprachenunterricht sehr viel Verantwortung zukommt (vgl. Moulton 1982, Dieling 1992).

Sprachdominanz oder -abwertung ist inner- und außersprachlich Linguizismus (Phillipson 1992), Sprachimperialismus also, der dem Rassismus nahe steht. Wenn innersprachlich bestimmte Varietäten eine geringere Akzeptanz erfahren als andere, wenn im Fremdsprachenunterricht eine und nur diese Variante gelehrt wird, so werden die Sprecher der anderen Varianten diskriminiert. Dabei ist nüchtern zu bemerken, daß solche Herrschaft natürlich mit "ökonomischen, militärischen, politischen, kulturellen ... Formen des Imperialismus verbunden ist" (Phillipson 1992, 22).

2.2 Wir werden sogleich auf die Frage der Norm und der Standards einzugehen haben. Jetzt sei zunächst zusammengefaßt, daß Lehrende und Lernende auf das Problem aufmerksam, dafür empfänglich zu machen und in verschiedenem Maße über die Gegebenheit zu informieren sind. Der Unterricht im Ausland durch ausländische Lehrer wird sich an eine kodifizierte Norm halten, die von den Lernern aktiv aufgenommen wird. Deutsche Lehrer im Ausland werden neben der Norm durch ihre Person nicht immer, aber (hoffentlich) oft eine regionale Variante in den Unterricht einbringen, die von den Schülern rezipiert, aber nicht aktiv umgesetzt wird. Im Inland ist neben der Norm ein regionaler Standard auf jeden Fall passiv und bis zu einem gewissen Grad auch aktiv (Hörverstehen) zu vermitteln.



3.1 Muhr (1987/90) weist völlig zurecht darauf hin, daß es keine einheitliche Begrifflichkeit gibt in bezug auf *Hochsprache (Hochdeutsch), Norm, Standard Umgangs-, Regionalsprache, Dialekt*. Auch König (1989, 8,9) mag noch keine eindeutigen Aussagen machen. Luchtenberg (1988, 21) schreibt ohne definitorische Präzision:

"Einfache Beobachtungen im Sprachalltag ergeben zunächst, daß eine gesprochene regionale Umgangssprache sowie Dialekt (in unterschiedlicher Ausprägung) zu den häufigsten Varietäten des Alltags gehören".

Stellmacher definiert:

"Wir meinen mit 'Hochsprache' sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Realisationsform des Deutschen. Andere Bezeichnungen lauten: Hochdeutsch, Einheitssprache, Standardsprache

....

Hier sei, als Hilfskonstruktion, vorgeschlagen, zwischen *Norm, regionalem Standard und Dialekt* zu unterscheiden. Dabei kommt es, mit Muhr, auf die Verwendungssituation an, nicht auf Soziolekte. Denn die gängige Bindung an *gebildete* Sprecher (= diejenigen, die ein Abitur abgelegt haben) als Vertretern der Hochsprache greift nicht. Auch sie verwenden in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Sprache, was sich, situationsgebunden, an der vertikalen Gliederung fachsprachlicher Register ablesen läßt. Der Arzt spricht jeweils anders am Krankenbett mit den Patienten, am Krankenbett bei der Visite zu den Kollegen, beim Stammtisch oder Tennisspielen mit einem Kollegen über einen bestimmten Fall, auf einem Kongreß, schreibt anders in einer Fachzeitschrift. Selbst dialektale Varietäten treten auf.

Fremdsprachenunterricht, besonders im Ausland, kann auf Orientierung an Normen bis zu einem gewissen Grad nicht verzichten. Die fremdsprachliche Lehrerin, der Lehrer müssen wissen, was "richtig" ist und orientieren sich an der DUDEN-Grammatik, dem DUDEN-Aussprachewörterbuch oder dem *Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache (GWDA)*. Diese Kodifizierungen sollen für uns als **Norm** gelten.

Wie sie gewonnen wurden und daß sie fast nur für den "binnen-deutschen" Sprachraum gelten, ist ein besonders linguistisches

Problem, zunächst weniger ein didaktisches. Untersucht werden für die Sprachbeschreibung Texte, die als hochsprachlich, "gute Literatur" vertretend, schriftlich fixiert sind, oder aber die Aussprache geschulter Sprecher in Rundfunk und Fernsehen, die aber, hauptsächlich nach mitteldeutschem Standard, selbst nach dieser Norm ausgebildet wurden.

Nach Königs (1989) Untersuchungen, die sich lediglich auf die (frühere) Bundesrepublik beziehen, ist zwischen sechs überregionalen Standards zu unterscheiden, jeweils einer westlichen und einer östlichen Variante im Norden, in der Mitte und im Süden des Sprachgebiets. Hinzu kommen das Deutsche in der Schweiz und in Österreich. Selbst wenn es erlaubt ist, zwischen Bayrisch und Österreichisch mit seinen (mindestens) zwei Varianten keinen Unterschied zu machen und auch für das schweizer Sprachgebiet nur eine einzige anzunehmen, kommen wir auf acht lehrbare **Standards**. Bezieht man den österreichischen Sprachraum ein, wird man nochmals zwei weitere Standards annehmen müssen, nunmehr evtl. drei weitere "ost"-deutsche Varietäten. Darunter sei für unsere fremdsprachendidaktischen Zwecke eine regionale Variante verstanden, die sich an die Norm anlehnt, jedoch Abweichungen von ihr aufweist, die einer größeren Zahl von Sprechern gemeinsam sind. Lehrer und Lehrerinnen auch des Deutschen als Fremdsprache sprechen oder schreiben sie aufgrund ihrer landschaftlichen Herkunft; ihre Sprachverwendung stört in keiner Verwendungssituation die Kommunikation mit jemandem, der die Norm erlernt hat.

Das ist m.E. beispielsweise der Fall bei der Aussprache des <st> im Anlaut als [st] in Norddeutschland (das stimmt = [das 'stlmt]) oder als [st] im In- und Ausland im Süddeutschen (du bist = [du: 'blst]), evtl. auch noch bei der Auslautverhärtung [sraebm] für *schreiben* (Rausch/Rausch 1991, 235), aber nicht mehr im Falle der ostmitteldeutschen Assimilationserscheinungen wie [ha:m] für *haben* oder gar [lɛ:m] für *Leben* und *Lehm*.

Das Beispiel macht zugleich sehr deutlich, daß unbedingt zwischen Varianten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache zu unterscheiden ist. Kein sprachlich sozialisierter Sachse käme auf den

Gedanken, zwischen den genannten Lexemen schriftlich keinen Unterschied zu machen. Aber gerade mündliche Register sind es ja, die die unter 1 erwähnten Kommunikationsstörungen verursachen können. Kelz (1993) bespricht einige Beispiele, die nicht eindeutig normiert sind: Die Aussprachen des /r/, des <g> in der Nachsilbe -ig, des <ä> in Wörtern wie Käse, Mädchen, sägen, Täler, Märchen, Bären.

Auch **Dialekte** sind oft fixiert, haben ihre Grammatik, ihr Wörterbuch, ihre Literatur, waren oder sind Amtssprache. Aber diese Kodifizierung orientiert sich nicht an der Norm, die für die gesamte Sprachgemeinschaft und auch für die Fremdsprachenlerner gültig sein soll.

Wie oben kurz gesagt, unterscheidet Muhr für das Österreichische einerseits zwischen einer ost- und einer westösterreichischen Variante, die besonders durch die Stadtsprachen sich einander annähern, und andererseits zwischen einem "*Standard nach außen*" und einem "*Standard nach innen*", die er aufgrund eingehender Sprachverwendungsbeobachtungen vor allem phonologisch/phonetisch nachweist. Vereinfacht ist darunter zu verstehen, daß der erste "den kodifizierten Normen am nächsten kommt ... Sie (wird) verwendet, wenn man sich in Österreich "**nach außen**" wendet, sei es, wenn man in der Expertenrolle "etwas darstellen" muß oder sich mit Nichtösterreichern unterhält. Der zweite ist "jene Variante", die die Österreicher in Alltagssituationen untereinander verwenden. Sprachlich und sozial ist dies kennzeichnend für die "**ungefährdete, entspannte Normalität**" (Muhr 1987/90, 14). Übrigens kann das Phänomen gewiß in anderen Sprachräumen etwa als "Honoratiorenschwäbisch" beobachtet werden. Arzt, Apotheker und Lehrer sprechen beim Vierteleeschlotze am Stammtisch anders, wenn Nichtschwaben anwesend, denn wenn sie unter sich sind.

In den Ländern der Welt, in denen Deutsch gelehrt und gelernt wird, orientiert man sich an verschiedenen Standards. Meistens war es entweder die bundesdeutsche oder die DDR-Norm, je nach politischem "Einzugsgebiet", die außer im phonetischen Bereich und in Teilen der Lexik als "gesamtbinnendeutsch" bezeichnet werden konnten. In den

Ländern der früheren österreichisch-ungarischen Monarchie dagegen gibt es bis heute eine Orientierung an österreichischen Standards. Auch wenn in Frankreich für die *agrégation* immer noch ein "Sorbonne"-Deutsch vorausgesetzt wird, das die Übersetzung von *continent* in *Kontinent* verbietet (*Festland* ist gefragt), so gibt es doch Universitäten, die immer darauf achten, daß Lektoren aus allen deutschsprachigen Ländern mit Ausnahme der Schweiz die Varianten und die unterschiedlichen *civilisations* vertreten. Das galt auch für andere Länder und scheint seit den jüngsten politischen Entwicklungen immer mehr zur Regel zu werden.

Daß die Schweiz nicht oder kaum vertreten war, lag zum Teil an ihrer auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik (die sich nun ebenfalls ändert), andererseits an der geringen Sprecherzahl. Deutschlerner werden sich unter pragmatischen Gesichtspunkten natürlich fragen, mit welchem "Deutsch" sie am weitesten kommen.

Gleichwohl gibt es zwei charmante und wohl begründete Ausnahmen mit den Lehrwerken *Es darf gesprochen werden...* von de Cillia, Faistauer, Hanzer u.a., das "Österreichisch als Fremdsprache" vermittelt und *Los emol* von Müller und Wertenschlag, das es in der Schweiz lebenden Deutschlernern erlaubt, den schweizerdeutschen Standard hörend kennenzulernen. Dank der Unterscheidung von Muhr und den beiden Lehrwerken ist die schwierige Entscheidung, welche Norm eine Orientierung bieten könne, etwas leichter geworden. Es wird in gewissen Lernzusammenhängen außer der Norm auch der "Standard nach außen" sein müssen, und u.U. muß in der Inlands-situation auch eine reaktive Kompetenz in bezug auf Dialekte angestrebt werden: Verstehen und Reaktion in einer anderen Varietät. Wie Österreicher und Deutsche, so werden auch Österreicher und Ausländer kommunizieren, wenn sie *Paradeise* oder *Ribisel* verwenden, der Gesprächspartner sie versteht, aktiv jedoch *Tomate* und *Johannisbeere* gebraucht und seinerseits verstanden wird. Das entspricht, intrakulturell, der interkulturell geforderten "passiven Mehrsprachigkeit": ein Spanier spricht in seiner Muttersprache, ein Deutscher, der ihn perfekt versteht, antwortet auf Deutsch.

- 4.1 Didaktisch wird man sich damit auseinandersetzen, wie Lerner für die Thematik zu interessieren und für die Problematik zu sensibilisieren

sind und wie Lehrmaterialien aussehen und eingesetzt werden könnten.

Mundartkarten und Tonaufnahmen können zunächst auf die regionalen Varianten aufmerksam machen. Unterschiede wie *Junge* und *Bub* sind öfters Lehrgegenstand, aber für das Lexem *warten* beispielsweise habe ich in Lehrwerken keinerlei weitere Realisierung gefunden. Dabei begegnet man im realen Unterricht je nach Lernort mindestens noch *wachten*, *passen*, *harren*, evtl. auch *luern*, *töwen*, *beiten* (s. König 1978, 178). Eher für zukünftige Lehrer geeignet sind "Übersetzungen" regionalstandard-gefärbter Texte und Transkriptionen von Tonaufnahmen. Zu überlegen ist auch, ob zukünftige Germanisten/Deutschlehrerinnen die historischen Gründe für die Entstehung von Mundarten, also die 2. Lautverschiebung, kennenlernen sollten. Es versteht sich, daß es sich um sehr kurze und möglichst interessant gestaltete Übungen handeln muß. In kontrastiven Übungen können nord- und süddeutsche, schweizer und österreichische Texte einander gegenübergestellt werden, um auch morpho-syntaktische Unterschiede z.B. im Kasusystem (Akkusativ im Berlinerischen, Schlobinski/Blank 1989), Tempusgebrauch (Präteritum vs. Perfekt als Erzählzeit) oder beim sog. Ersatzinfinitiv herauszuarbeiten. Eine Reihe im Schwann-Verlag führt das für den muttersprachlichen Unterricht beispielhaft vor, wenngleich dort das Lernziel eine kompensatorische Arbeit mit Dialektsprechern ist (Besch, Löffler, Reich). Filme (Video) sind geeignet, pragmatische Unterschiede zu beobachten: Grußverhalten, Körperdistanz.

Diese Andeutungen machen bereits deutlich, daß alle zur Verfügung stehenden Medien benutzt werden.

Ausgangspunkt für eine thematisch orientierte landeskundliche Unterrichtsreihe könnte ein "Städtespiel" sein: *Wie leben Menschen in Berlin, Hamburg, Köln, Frankfurt, Weimar, Leipzig, Bern, Wien ...?* Hinweise auf regionalsprachliche Standards wären dabei erst einmal eher Nebensache. Über geographische und touristische Informationen (Sehenswürdigkeiten, regionale Spezialitäten) könnte man zu Märchen und Sagen, *Max* und *Moritz* oder kurzen Bibeltexten in Mundartfassung, zu "charakteristischen" Witzen und Witzfiguren kommen, regional gefärbte Texte aus örtlichen Tageszeitungen, Chansons,

Rundfunk- und Fernsehmitschnitten gelangen, um einige der wichtigsten Merkmale regionaler Sprechweise zu erarbeiten und in einem Überblick zusammenzustellen.

Ein Wiedererkennungsquiz könnte das Hörverstehen überprüfen. Sprecher in einem Video oder auf Tonband sind dabei Städten/Regionen zuzuordnen.

Nochmals sei gesagt, daß dieses nur eine vorläufige Skizze sein kann.

ANMERKUNG

- * Diese Überlegungen sind erschienen in Csaba Földes (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrerausbildung. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Szeged. Szeged/Wien 1993, 277-288. Diese Fassung ist aktualisiert und leicht erweitert.

LITERATURANGABEN

- Besch, Werner/Heinrich Löffler/Hans H. Reich (Hrsg.): Dialekt/Hochsprache - kontrastiv. Düsseldorf. Dort z.B. Ammon, Ulrich/Uwe Loewer: Schwäbisch (1977). Besch, Werner/Heinrich Löffler: Alemannisch (1977). Hasselbach, Joachim/Klaus-Peter Wegera: Hessisch (1976). Stellmacher, Dieter: Niedersächsisch (1981). Zehetner, Ludwig, G.: Bairisch (1977).
- de Cillia, Rudolf/Renate Faistauer/Harald Hanzer/Alfred Knapp/ Brigitte Ortner/Danièle Renon (1982): Es darf gesprochen werden ... Acht Dossiers für den DaF-Unterricht mit Fortgeschrittenen. (Mit Toncassette) Frankfurt/M.
- Clyne, Michael (1984): Language and Society in the German-Speaking Countries. Cambridge.
- Dieling, Helga (1991): Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 11-115.
- Eichheim, Hubert (1992): s. Planegger Kreis.
- Goethe-Institut (1992): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 7 Hörverstehen (Mit Toncassette) München.

- Habermas, Jürgen (1990): Die nachholende Revolution. Kleine politische Schriften. Band 7, 17. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1985): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt/M. (3. Auflage).
- Hackl, Wolfgang (1993): Regionale Landeskunde als Herausforderung. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 208-214.
- Hammond, Robin T. (1969, 1971, 1972): Fortbildung in der Deutschen Sprache. London.
- Keim, Lucrecia (1993): Interkulturelle Interferenzen in deutsch-spanischer Wirtschaftskommunikation. (Erscheint demnächst)
- Kelz, Heinrich P. (1993): Hochlautung und Standardsprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD Dokumentation & Materialien. Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland - Bulgarien - Rumänien, 461-472. Bonn, 28.2.-5.3.1993. Nochmals erschienen unter dem Titel: Ausspracheschulung im Spannungsfeld zwischen phonetischer Analyse und Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 6, 585-594.
- König, Werner (1978): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. München.
- König, Werner (1989): Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bände. München.
- Konturen 3/1992: Dialekte und Mundarten in Deutschland (sic!): Das Westfälische (Hans Taubken), Das Schweizerdeutsche (Roland Ris), Der bairisch-österreichische Dialektwortschatz (Peter Wiesinger), 36-40.
- Luchtenberg, Sigrid (1988): Varietäten des Deutschen und ihre Bedeutung für Deutschlehrer und -lernerinnen. In: Zielsprache Deutsch 1, 19-26.
- Moulton, William G. (1972): Deutsche Sprachnormen im Unterricht an Ausländer. In: Zielsprache Deutsch 2, 24-28.
- Muhr, Rudolf (1987/2. verb. Auflage 1990): Deutsch in Österreich - Österreichisch: Zur Begriffsbestimmung und Normenfestlegung der Standardsprache in Österreich. In: GRADaF, Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich. Band 1, 3-22. Graz.
- Müller, Martin/Lukas Wertenschlag (1985): Los emol. Zürich.
- Nelde, Peter H. (1982): Normabweichungen und Interferenzen im Bildungs- und Schulwesen einer deutschen Minderheit. In: Zielsprache Deutsch 2, 29-33.

- Oksaar, Els (1988): Kulturentheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Hamburg.
- Phillipson, Robert (1992): Linguizismus: Strukturen und Ideologien im Sprachimperialismus. In: Deutsch lernen 1, 21-37.
- Planegger Kreis (1992): Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele. Hrsg. von H. Eichheim. München (= Goethe-Institut: Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 1).
- Rausch, Rudolf/Ilka Rausch (1991): Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch. Leipzig u.a.
- Schlobinski, Peter/Uwe Blank (1989): Der Berliner Dialekt ... Pädagogisches Zentrum Berlin II C 11.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: Deutsch lernen 1, 38-67.
- Worgt, Gerhard (1992): Letzebuergisch. In: Zielsprache Deutsch 2, 115-117.
- Zehnacker, Jean/Hubert Eichheim/Maurice Girault/ Jeanpierre Guindon/ Jean-Louis Goussé (1983): Hallo Freunde! 3. Teil. Paris.

WORTSTELLUNG IM DAF-UNTERRICHT: DIE STELLUNG DER PERSONALPRONOMEN IN BEZUG AUF DAS SUBJEKT

Emma STEYN
Randse Afrikaanse Universiteit

Deutschlernende mit guten Afrikaans- bzw. Englisch-Kenntnissen sollten bei der deutschen Wortstellung u.a. auf die Position des Personalpronomens achten, wenn dieses als Dativ- oder Akkusativ-Objekt erscheint. In bezug auf das Subjekt gibt es für das Personalpronomen im Deutschen nämlich mehr Stellungsmöglichkeiten als im Afrikaans und Englischen. Man vergleiche aus parallelen Texten¹ einige Konstruktionen, bei denen das Subjekt nicht in erster Position steht:

im Hauptsatz:

- | | |
|---|-------------------|
| 1) Vielleicht hat er <i>uns</i> nicht gesehen! | (Mathee, 1987:27) |
| Miskien het hy <i>ons</i> nie gesien nie! | (Mathee, 1984:18) |
| Perhaps he didn't see <i>us</i> . | (Mathee, 1985:30) |

im Nebensatz:

- | | |
|---|-------------------|
| 2) ... daß sie <i>ihn</i> sich gut ansahen. | (Mathee, 1987:26) |
| ... dat hulle <i>hom</i> goed moes sien. | (Mathee, 1984:17) |
| (... as if he wanted them to have
a good look at him.) | (Mathee, 1985:29) |

Das Subjekt ist ein Personalpronomen; die deutsche Wortstellung Subjekt-Objekt entspricht dem Afrikaans/Englischen.

ABER:

im Hauptsatz:

- | | |
|---|----------------------|
| 3) Was hülfe mir ... die ganze
Geschichte ... | (Thielicke, 1970:33) |
| Wat sou die hele geskiedenis...
<i>my</i> help... | (Thielicke, 1974:11) |
| 4) ... und dennoch sagte ihm irgend
etwas ... | (Mathee, 1987:27) |
| ... en tog wou iets <i>vir hom</i> sê... | (Mathee, 1984:18) |
| ... and yet something was telling <i>him</i> ... | (Mathee, 1985:30) |

im Nebensatz:

- 5) ... daß **mich das alles** total ausfüllt... (Thielicke, 1970:39)
 ... dat **dit alles my** geheel en al vul... (Thielicke, 1974:16)
- 6) ... daß **ihn kein Mensch** je fand... (Mathee, 1987:44)
 ... dat **niemand hom** kry nie... (Mathee, 1984:33)
 ... so that **nobody** would ever find **him**... (Mathee, 1985:47)

Das Subjekt ist ein Substantiv oder ein Pronomen anderer Art; die deutsche Wortstellung Objekt-Subjekt unterscheidet sich vom Afrikaansen/Englischen.

Die Stellung des Personalpronomens vor den übrigen funktionstragenden Wörtern wie in den Beispielen 3) - 6) entspricht der Aussage von Schulz/Griesbach², daß Bekanntes in den Kontaktbereich, d.h. in den ersten (= "linken") Teil des Mittelfeldes zu stellen ist und nicht in den Informationsbereich (= das zuletzt Genannte im Mittelfeld). Auch Engel³ ordnet in seinem Gesamtschema für die Stellung der Elemente im Mittelfeld das indefinite Subjekt hinter dem unbetonten Pronomen ein, wie in 4) - 6), das definite Subjekt allerdings davor. Nach dem Duden⁴ ist aber auch in Fällen wie 3) die Stellung Pronomen-Subjekt die übliche/ häufiger gebrauchte. Immerhin scheint eine gewisse Freiheit bei der Einordnung der betreffenden Satzglieder zu bestehen. Man vergleiche z.B. die folgenden Stellungsvarianten:

aus einer Kurzgeschichte von Gaiser:

- 7) ... vielleicht hatte **ihnen der Mut** gefehlt...
 8) da fiel **der Wagen ihm** auf... (von Delft:49)⁵

aus einem Artikel in "Jugendscala"⁶:

- 9) ... verließen **ihn prompt die Kräfte**. (Jugendscala 2/88:10)
 10) ... konnten **die Tierpfleger ihn** weglocken. (Jugendscala 2/88:10)

Diese Freiheit kennen das Afrikaanse und Englische nicht. Im Englischen ist die Wortstellung Subjekt-Prädikat-Objekt in aussagenden Haupt- und Nebensätzen fest, und die Umstellung Objekt-Subjekt wäre "undenkbar".⁷

Auch im Afrikaansen kommt die Stellung (pronominales) Objekt-Subjekt im Mittelfeld nicht vor. Diese Tatsache erschwert dem DaF-Studenten im südlichen Afrika seine Aufgabe. Stellt er im Mittelfeld das Personalpronomen dem Subjekt (keinem Personalpronomen) konsequent nach, so geschieht das zweifellos nach afrikaansem bzw. englischem Vorbild, das der üblichen deutschen Wortstellung nicht entspricht. Das geht z.B. aus den Ergebnissen der folgenden Untersuchung hervor:

Von 100 afrikaanssprachigen Studenten im ersten und zweiten Deutschkurs der RAU, UP und UOVS wurde verlangt, die Stellung der in Klammern angegebenen Personalpronomen in 15 Sätzen (hauptsächlich "Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts" - von Delft, 1981 entnommen)⁸ anzudeuten. Bei fünf dieser Sätze, nämlich 11) 5, 6, 8, 9 und 12, war nur die Abfolge: Subjekt-Objekt(e) überhaupt möglich. Es ergaben sich folgende Varianten (Die von den Informanten angegebene Stellung und die Anzahl der Informanten wird durch // bezeichnet):

- 11) 1. (ihn) Als er /15/ auf das Klettergerüst klettern wollte, verließen /65/ die Kräfte /20/.
 2. (ihn) Bis /1/ ins hohe Alter belastete /75/ seine Kindheit /24/.
 3. (ihn) /1/ Übermächtig zog /23/ die Erinnerung /75/ weiter /1/ hinaus vor die Stadt.
 4. (ihn) Bis /1/ dahin kannte /55/ fast niemand /42/.
 unbeantwortet:2
 5. (ihn) In der Pause hatten /9/ sie /90/ umlagert.
 unbeantwortet:1
 6. (ihn) So las er /4/ den Lokalteil der Zeitung, der /72/ sonst /22/ nie /2/ interessierte.
 7. (es) Seitdem /6/ mußten /22/ alle /72/ können.
 8. (es) Aber er wollte /67/ ihnen /33/ zeigen.
 9. (ihm) Die Zeitung /1/ war /99/ fremd.
 10. (ihm) ... /3/, daß /6/ der schwarze /1/ Anzug /89/ zu groß war.
 unbeantwortet:1
 11. (mir) Denken Sie /2/ auf /2/ keinen Fall, daß /12/ Ihr /10/ Verlust /73/ gleichgültig /1/ ist.
 12. (ihm) Rolf verband /100/ die Augen.
 13. (ihm) Die Kosten, die /19/ sein Gast /79/ verursachte /1/, reuten ihn.
 unbeantwortet:1

14. (dir) Wie gefällt /44/ Peter /56/?
 15. (ihm) Als Herr Hoffmann /2/ das Haus verlassen wollte,
 brachte /12/ seine Frau /86/ einen Brief.

Bemerkung:

Bei sieben der zehn Sätze mit ursprünglicher Objekt-Subjekt-Stellung hat sich die Mehrheit der Studenten - 56% bei Satz 11)14 bis 89% bei Satz 11)10 - für die Abfolge: Subjekt-Objekt entschieden, nämlich bei den Sätzen 11) 3, 7, 10, 11, 13, 14 und 15. Bei den Sätzen 11) 1, 2 und 4 - d.h. bei drei der vier Sätze mit Endstellung des Subjekts - hat die Mehrheit die Abfolge: Objekt-Subjekt gewählt. Da aber Afrikaanssprachige dazu geneigt sind, das Subjekt in Endstellung mit dem Akkusativ-Objekt zu verwechseln, haben vermutlich viele der Studenten diese Satzkonstruktionen nicht erfaßt, sondern das Element in Endstellung als Objekt des Satzes angesehen.⁹ Jedenfalls wird bei den in Betracht kommenden zehn Sätzen mit ursprünglicher Objekt-Subjekt-Stellung - wobei die Fehler nicht in acht genommen werden - das Pronomen 333 mal dem Subjekt vorangestellt und ihm 616 mal nachgestellt. Die Subjekt-Objekt-Stellung überwiegt. Der Einfluß der Muttersprache ist also deutlich zu erkennen. Man vergleiche z.B.:

- 11) 10. ... daß **ihm der schwarze Anzug** zu groß war.
 (ursprüngliche Stellung, von Delft:30)
 ... daß **der schwarze Anzug ihm** zu groß war.
 (von 89% der Studenten bevorzugt)
 ... dat **die swart pak vir hom** te groot was.
 (Einordnung des Pronomens nach dem Subjekt
 die einzige Möglichkeit im Afrikaansen)
 11) 15. ... brachte **ihm seine Frau** einen Brief.
 (ursprüngliche Stellung, Schulz/Griesbach:173)
 ... brachte **seine Frau ihm** einen Brief.
 (von 86% der Studenten bevorzugt)
 ... bring **sy vrou (vir) hom** 'n brief.
 (Subjekt-Pronomen die einzig mögliche Stellung
 im Afrikaansen)

Vorschläge für den praktischen Unterricht:

Obwohl die bei Deutschsprachigen seltener vorkommende Wortstellung Subjekt (kein Personalpronomen) - Personalpronomen im Mittelfeld offenbar nicht falsch ist (s. Beispielsätze 8) und 10)), ist - speziell in Hinblick auf DaF-Studenten - die übliche Stellung Personalpronomen-Subjekt (kein Personalpronomen) sicherlich zu erstreben. Es wäre durchaus zu empfehlen, daß Fortgeschrittene (d.h. Studenten, die mit der Morphologie keine nennenswerten Schwierigkeiten mehr haben) auf die betreffende Wortstellung achten. Geeignete Texte könnten dazu beim Praktikum mit einbezogen werden, und Stellungsvarianten könnten untersucht und diskutiert werden. Obwohl die Stellung des Pronomens - als unbetontes Satzglied - beim Sprechen kaum auffällt, wären auch mündliche Übungen folgender Art zu empfehlen:

Auftrag (im Anschluß zu den Sätzen 11) 1-15):

Formulieren Sie die Aussagen um, indem Sie die eingeklammerten Zeit- und Ortsangaben als erstes Satzglied gebrauchen (oder mit den eingeklammerten Nebensätzen anfangen):

- Die Kräfte verließen ihn. (auf halbem Weg zum Gipfel)
 Fast niemand kennt ihn. (in seiner ehemaligen Heimat)
 Alle wissen es. (jetzt)
 Seine Frau brachte ihm einen Brief. (als er das Haus verlassen wollte)
 usw.

Durch Übungen solcher Art wäre der Erwerb besserer Kompetenz sowie Performanz auf dem betreffenden Gebiet zweifellos zu fördern.

ANMERKUNGEN

- Die Beispiele stammen aus den folgenden Texten:
 Matthee, Dalene: *Kringe in 'n bos*. Kaapstad: Tafelberg 1984.
 Matthee, Dalene: *Circles in a forest*. Penguin 1985.
 Matthee, Dalene: *Unter dem Kalanderbaum*. Ins Deutsche übertragen von Gisela Stege. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe 1987.
- Schulz, Dora und Heinz Griesbach: *Grammatik der deutschen Sprache*. Neubearbeitung von Heinz Griesbach. München: Hueber 1982, S. 392, 400.

3. Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos 1988, S. 326.
4. Duden (4): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut 1984, Par. 1270.
5. Delft, Klaus von (Hg.): *Deutsche Erzählungen des 20. Jahrhunderts*. Pretoria/Kapstadt/Johannesburg: Academica 1981.
6. *Jugendscala*. Frankfurt am Main: Frankfurter Societäts-Druckerei.
7. Schneiderbauer, Anna Maria: Schwierigkeiten der deutschen Wortstellung für Englischsprechende. In: *Deutschunterricht für Ausländer Band 16*, Nummer 1-6, 1966, S. 161.
8. Beispielsätze aus den folgenden Werken/Zeitschriften:
 1. *Jugendscala* (2) 1988 : 10 (Satz gekürzt)
 2. *Jugendscala* (4) 1987 : 43
 3. von Delft, 1981 : 32
 4. *Jugendscala* (1) 1988 : 21
 5. von Delft, 1981 : 69
 6. ebenda : 58
 7. ebenda : 71
 8. ebenda : 69
 9. ebenda : 58
 10. ebenda : 30
 11. ebenda : 80
 12. ebenda : 70
 13. ebenda : 74
 14. Schulz, D. und Griesbach, H. : *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Hueber 1967, S. 63.
 15. Schulz et al. 1967: 173.
9. Eine kleine Probe bestätigt diese Vermutung: Von 24 der Informanten wurde bei fünf Sätzen einer späteren Aufgabe verlangt, die Funktion und den Fall der unterstrichenen Elemente anzugeben. Unter diesen Sätzen befand sich der Satz: "Auf halbem Weg zum Gipfel verließen Erika die Kräfte" (eine Variation von Satz 11)1.). Erika wurde von 20 (d.h. 83%) der Informanten als im Nominativ stehendes Subjekt bezeichnet - was wohl heißt, daß die Kräfte als Akkusativ-Objekt empfunden und die Pluralendung des Verbs nicht beachtet wurde. Daß ähnliche Verwirrung bei den Sätzen 11)2, 4 und auch 14 vorgekommen ist, ist zu vermuten.

ANERKENNUNG / ERKENNING

Geldelike bystand gelewer deur die Instituut vir Navorsingsontwikkeling vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is die van die outeur en moet nie aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling toegeskryf word nie.

MUSIK / LIEDER IM UNTERRICHT

Andreas WORBS
Fachberater DaF, Namibia

Es steht außer Zweifel, daß Lieder und Musik im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen können und spielen sollen. Es gibt zu diesem Thema auch schon einige Veröffentlichungen, die ich allesamt wärmstens empfehlen kann¹. Dort findet man die meisten Begründungen für den Einsatz von Musik, so daß ich mir diese Arbeit ebenfalls ersparen kann. Was ich allerdings vermisste, ist der Hinweis auf das unbewußte und dennoch zielgerichtete Lernen, das häufig beim Umgang mit Musik im Unterricht stattfindet. Wenn Schüler singen (und dies sollten sie möglichst oft tun), so sind sie in der Regel mit Spaß und mit Konzentration bei der Sache, ohne daß sie sich auf den Spracherwerb konzentrieren. Aber auch wenn sie sich mit dem jeweiligen Text oder der musikalischen Umsetzung beschäftigen, liegt die Betonung in der Regel auf dem inhaltlichen Aspekt. Spracharbeit findet praktisch nebenher statt. Dies ist ein unschätzbare Vorteil, den man sich viel häufiger zunutze machen sollte.

Dabei erscheint mir jede Art von Musik (z.B. Volkslieder, Kinderlieder, Rock, Pop, Rap, Lieder von Liedermachern etc.) geeignet, bei der der Text verständlich ist und musikalisch von den Schülern akzeptiert wird. Dabei kommt es nicht darauf an, ob der Text anspruchsvoll ist oder ob es sich um eine sogenannte Schnulze handelt. Schnulzen bieten ungeahnte Möglichkeiten, wobei ich ausdrücklich davor warnen möchte, hier ständig mit erhobenem Zeigefinger und eigenem musikalischem Anspruch zu operieren. Gerade die Herz-Schmerz-Schlager sind ja durchaus ein wesentlicher Bestandteil der Alltagskultur vieler Deutscher. Auch eine Überdidaktisierung, die den Schülern allen Spaß an der Musik nimmt, ist möglichst zu vermeiden. Es kommt in der Regel im Fremdsprachenunterricht nicht darauf an, am musikalischen Geschmack der Schüler zu feilen. Dies sollte man getrost den Spezialisten überlassen. Dennoch ist es natürlich besonders schön, wenn ein Text auch noch interkulturelles bzw. kulturkontrastives Lernen zuläßt. Es genügt u.U. völlig, wenn es dabei zu Aha-Erlebnissen der folgenden Art kommt: Ach so, so ist das bei euch! (Übrigens ist das Mitsingen immer erlaubt!)

Wenn ich also dem bereits vorhandenen Unterrichtsmaterial weiteres hinzufüge, dann deswegen, weil ich überzeugt bin, daß es weitere Möglichkeiten gibt, mit Musik im Unterricht umzugehen². Es geht nicht

nur ums Singen und nicht nur um die gründliche, ausgefeilte Analyse von Text und / oder Musik.

Eine gute Deutschstunde beginnt mit einer Motivationsphase, die auf das Fach einstimmt und das Medium Deutsch präsent macht. Diese Motivationsphase muß nicht notwendigerweise mit dem darauf folgenden Unterricht in einem direkten Zusammenhang stehen, insbesondere in Stunden, die in erster Linie dem Transfer (d.h. der Übung) dienen. Sie sollte nicht länger als 3-5 Minuten dauern, und viele Lieder haben ja gerade diese Länge. Viele Stunden könnten also mit einem Lied und einer eng begrenzten Aufgabenstellung beginnen. Lassen Sie mich dies an einem Beispiel erläutern. Vor vielen Jahren gab es einmal einen Schlager namens "17 Jahr, blondes Haar". Das Lied wird gespielt, und die Schüler erhalten lediglich die Aufgabe festzustellen, wie oft in dem Lied die Zahl 17 genannt wird. Die Stunde beginnt unterhaltsam, die Schüler machen eine Hörverstehensübung, ohne sich dessen bewußt zu sein. Die deutsche Sprachspur wird aktiviert, Konzentration aufgebaut. Und da die Aufgabe einfach ist, beginnt die Stunde mit einem Erfolgserlebnis für fast alle. Was mehr kann man sich eigentlich wünschen?

Wenn eine solche Übung mitten in der Stunde stattfindet, dann dient sie der Lockerung und Entspannung. Wie wichtig dies für den Lernerfolg insgesamt ist, wird erst jetzt langsam deutlich³.

Schließlich ist denkbar, daß ein Lied auf diese Art und Weise als Stundenabschluß eingesetzt wird, also als Belohnung nach harter und konzentrierter Mitarbeit. Die einzige Alternative zu dieser Art des Vorgehens ist nun nicht gleich, die ganze Stunde oder gar Unterrichtseinheit, einem Lied zu widmen.

Im Anschluß soll es darum gehen, wie man mit einem Lied 15-20 Minuten sinnvoll füllt, z.B. nach Abschluß einer Einheit oder als Übung nach einem sehr konzentrierten Unterricht in den ersten 20 Minuten, oder weil mal wieder gar nichts geht, oder weil gerade eine Klassenarbeit geschrieben wurde, oder Es gibt sehr viele Gründe für einen solchen erweiterten Kurzeinsatz.

Wie könnte ein solcher Einsatz aussehen? Sie könnten z.B. Arbeitsblätter austeilen mit dem Liedtext als Lückentext. Je abwechselnd fehlen beim einen die Verben und beim anderen Schüler die Nomen. Anschließend wird das Lied mindestens zweimal vorgespielt. Die Wörter werden an der Tafel gesammelt und verglichen. Das war's. Keine weiteren Übungen, schon gleich keine Grammatikübung. Ich versichere Ihnen, daß bei dieser

Wortschatzübung mehr hängen bleibt als bei den meisten anderen Verfahren. In diese Kategorie gehören auch Bewegungsspiele, die sich aus vielen Kinderliedern ableiten lassen, wo das Gehörte in Bewegungen oder Handlungen umgesetzt wird, was den haptischen Lernertypen in der jeweiligen Lerngruppe entgegenkommt.

Schließlich kann ein Lied in der Regel eine ganze Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit in Anspruch nehmen. Dabei kann es entweder das Lehrbuch ergänzen oder unabhängig neue Themen ansprechen.

An dem hier vorgestellten Lied versuche ich, alle drei Möglichkeiten des Einsatzes darzustellen. Dabei bitte ich zu beachten, daß es sich jeweils nur um Vorschläge handelt, an die man sich nicht starr halten muß, sondern wo man ausbauen, umwandeln und ablehnen kann. Die Vorschläge sollen zum kreativen Herangehen an weitere Lieder anregen. Sehr viele Lehrerinnen und Lehrer sind jedoch auf Grund der hohen Arbeitsbelastung auf fertige Materialien angewiesen, auf die sie ohne Anstrengung zurückgreifen können. An diese Lehrer habe ich besonders gedacht.

Lassen Sie mich an einem Lied von R. Mey, *Ankomme, Freitag, den 13.4.*, das Gesagte exemplarisch darstellen.

1) Kurzeinsatz

Die Schüler erhalten einen der folgenden Arbeitsaufträge, danach wird das Lied einmal gespielt.

- Wann kommt Christine an?
- Wann kommt wer an?
- Welches Datum ist tatsächlich im Lied?
- Was erhält die Hauptperson an diesem Morgen?

TA (Tafelanschrieb):

- ein Telegramm
- einen Brief
- einen Anruf
- ein Telefax

- Was für ein Haustier hat die Hauptperson?
entweder TA oder Bilder an die Tafel hängen
 - eine Katze
 - einen Hund
 - einen Hamster
 - einen Goldfisch

f) Welches Verb ist jeweils zu hören?

Kurzes Arbeitsblatt:

- | | |
|--------------|-------------|
| klappern | rappeln |
| tappen | stolpern |
| beziehen | abziehen |
| anbinden | verbinden |
| aufschreiben | anschreiben |
| losreißen | zerreißen |
| verraten | raten |

Es gibt natürlich noch weitere Möglichkeiten. Lassen Sie ruhig Ihre Phantasie walten.

2) Erweiterter Kurzeinsatz (10 - 20 Minuten)

a) Nehmen Sie das Arbeitsblatt: Verben aus 1f) und ergänzen Sie es anschließend durch ein weiteres Arbeitsblatt zum Einsatz der Verben.

Arbeitsblatt:

Setzt die Verben der ersten Liste in die Lücken der folgenden Sätze ein:

- Der Polizist hat eine Wunde am Bein, die man muß.
- Der Dackel will auch noch das Bettuch
- Die Tassen in der Wäschtruhe
- Auch Christine hat ihr Geld vergessen, aber sie läßt im Laden
- Peter im Dunkeln zur Toilette.
- Er über seine Aktentasche und fällt auf den Schirmständer.
- Das Bett ist schmutzig, man muß es und neu
- Ich kann dir nur, vorsichtig zu sein.
- Peter muß sich, was er einkaufen will.
- Er muß den Dackel gut, sonst kann er sich
- Kannst du mir das Rezept für den Entenbraten ?
- Der Aufzug beim Fahren.

Alternative für sehr gute Gruppen:

Schreibt mit diesen Verben eine zusammenhängende Geschichte, die aber Nonsens ergeben kann.

b) Die Schüler erhalten das folgende Arbeitsblatt und ergänzen es, während ihnen das Lied zweimal vorgespielt wird. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen.

Arbeitsblatt:

Schreibe 2 Dinge auf, die zum jeweiligen Zeitpunkt passieren:

Noch 6½ Stunden:

Noch 4½ Stunden:

Im Fahrstuhl:

Im Laden:

Auf der Wache:

c) Der folgende Lückentext ist während zweimaligem Hören zu ergänzen:

Ankomme, Freitag, den 13.

Reinhard Mey

Es rappelt am Briefschlitz, es ist nach sieben,
wo um sind meine Latschen geblieben,
unterm Kopfkissen nicht und auch nicht
dabei könnte ich, die war'n gestern noch dort.
Also, dann eben nicht, dann geh ich halt

Meine Brille ist auch weg, liegt sicher im Abfluß
der Badewanne,, nun ich seh auch gut ohne,
und die Brille hält länger, wenn ich sie
So tapp ich zum Briefschlitz, unwegsam,
falle über meinen auf ein Telegramm.

Ich les es im Aufsteh'n mit verklärter

Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Noch 6½ Stunden, jetzt ist es

vor allen Dingen ruhig Blut und mit Bedacht,
zunächst einmal, halt, vorher noch,
da find ich die Pantoffeln in den Schlafanzugtaschen.

Das Telefon klingelt: Nein, ich schwöre,

Ich bin ganz bestimmt nicht Alfons Jondraschek. Noch 4½ Stunden:

Den Mülleimer, zum Kaufmann gehn,
Kopfkissen neu beziehen und Knopf an näh'n.

Tischdecke wechseln, ist ja total zerrissen,
hat wahrscheinlich der Dackel auf dem Gewissen,
und wahrscheinlich war der das auch mit der

Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Zum Aufräumen ist, ich stecke alles in die Truhe:
Abwasch,, Hemden. So, jetzt hab ich Ruhe.

Halt, da fällt mir ein, ich hatte ihr ja fest,
an dem Tag, an dem sie, wollte ich ihr etwas kochen,
obwohl ich gar nicht kochen kann,

ich wollt es für sie versuchen.

Ich hab auch vom Backen
und back ihr trotzdem einen Kuchen.

Ein Blick in den, drin steht nur mein Wecker.

Noch mal runter zum Lebensmittelladen und zum Bäcker,
rein in den Fahrstuhl und gedrückt,
der Fahrstuhl bleibt, der Dackel wird verrückt.
Nach 3/4 Stunden befreit man mich aus der

Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Den Dackel anbinden, aber mich lassen sie rein.

Ich kaufe irgend etwas zu essen Wein,
eine Ente dazu; ich koche Ente,
für den Kuchen eine Backform, eine Rosinen.

Darf's für 20 Pf mehr sein, im oder in Scheiben?

Ist mir gleich, ich hab das Geld, würden Sie's
bitte anschreiben.

Ich packe alles in die Tüte. Vorsicht, nicht am anfassen,
sonst reißen die aus. Na, ich werd schon aufpassen.

..... vor der Tür: der Dackel hat sich losgerissen
und aus purem einen Polizisten gebissen.

Da platzt meine Tüte, und es rollt die Lawine.

Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Sind Sie der dieses Dackels? Bitte mal Ihre Papiere!

Das ist mir besonders peinlich, weil ich immer verliere.

Ich schimpfe, ich weine, ich verhandle und lache.

Das kennen wir schon, komm' Sie mit auf

Um die Zeit müßte die Ente schon seit 10 Minuten braten,
und wär mir der Kuchen ausnahmsweise geraten.

Und ich sitz auf der Wache und das,
dabei hab ich mich so unverschämt auf das Wiedersehn

Vielleicht ist sie schon da und es öffnet ihr keiner.

Gleich zwanzig nach vier, jetzt ist

Da fällt mein Blick auf den Kalender, und da trifft mich der Schlag:

Heut ist erst der 12. und

d) Die Schüler erhalten folgende Vorgabe:

Ein Mann erfährt aus einem Telegramm, daß seine Freundin zurück-
kommt. Daraufhin ist er sehr aufgeregt. Es fehlen ihm viele Sachen, er
macht komische Sachen, anderes macht er gar nicht. Ergänzt bitte die
folgende Liste, während ihr das Lied zweimal hört.

TA:
 Was fehlt? Was macht er? Was macht er nicht?
 (Die Schüler(innen) übertragen ins Heft!)

e) Die Schüler erhalten das folgende Arbeitsblatt mit Fragen. Das Lied wird 2-3 mal vorgespielt. Anschließend werden die Antworten verglichen und ggf. korrigiert.

Arbeitsblatt:

1. Woran kann man erkennen, daß der Erzähler wenig Wert auf Ordnung legt?

2. Wie sieht es mit seinen Koch- und Backkünsten aus?

3. Was geschieht auf der Wache?

4. Warum trifft ihn beinahe der Schlag?

5. Ist diesem Lied nach Aberglauben berechtigt?

3) Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit

- Als Einstieg schreibt L nur das Wort **Aberglaube** an die Tafel. Die S sollen darauf reagieren. Ggf. wird eine Leitfrage formuliert: Was versteht ihr unter Aberglaube?
- L: Wird Aberglaube als etwas Positives oder Negatives gesehen? (Gibt es da kulturelle Unterschiede?)
- L: Was bringt angeblich Glück? Was bringt angeblich Unglück? L gibt vor: schwarze Katze, Schornsteinfeger, ...
- Erstellen einer Tabelle:
Glücksbringer in Deutschland Glücksbringer in Namibia/Südafrika
- L: Woran kann man erkennen, daß die Zahl 13 in vielen Ländern als Unglückszahl angesehen wird?
Wie ist das im südlichen Afrika?
L: Besonders schlimm ist ein bestimmtes Datum, nämlich Freitag, der 13.
Habt ihr schon gehört, daß da jemandem etwas passiert ist? Was denn?
- L: Ihr hört nun ein Lied, daß sich mit Freitag, dem 13. beschäftigt. Es heißt: **Ankomme, Freitag, den 13.** Was erwartet ihr?
S reagieren.
L: Nehmt nun euer Heft und notiert euch, was euch in diesem Zusammenhang wichtig erscheint. Werden die Erwartungen erfüllt? (Das Lied wird nur bis "da trifft mich der Schlag" abgespielt.)
(In schwachen Klassen wird eine Wörterliste mit folgenden Wörtern vorher ausgeteilt = Vorentlastung)

Schwierige Wörter:

rappelt = klappert
 Latschen = Hausschuhe
 barfuß = ohne Schuhe
 Abfluß = Wasser fließt durch den ... ab
 unwegsam = schwierig zu gehen
 Mit Bedacht = mit Nachdenken
 Pantoffeln = Latschen
 auf dem Gewissen haben = Schuld sein
 Gardine = am Fenster hängen ...
 Truhe = *trunk*

keine Ahnung haben = nichts können
 anschreiben = die Rechnung nicht bezahlen, sondern notieren lassen
 Henkel = eine Tüte hat einen ... zum Tragen
 Rabatz = Krach
 Lawine = *avalanche*
 Halter = Besitzer
 Wache = Polizeirevier

7. Die Ergebnisse werden diskutiert.
8. Um das Textverständnis zu verbessern, wird das Lied ein zweites Mal bis zur selben Stelle vorgespielt. Dabei füllen die S den Lückentext aus 2c) aus.
 (In schwachen Klassen kann eine Leseübung folgen.)
9. So, jetzt hört ihr endlich das ganze Lied: Wie geht es wohl aus?
 S spekulieren.
10. L: Jetzt kommt die entscheidende Frage: Ist der Autor dieses Liedes nun abergläubisch oder nicht? Versucht eure Antworten zu begründen.
 S diskutieren.
11. L: (evtl. als Hausaufgabe) Stellt euch vor, ihr wäret dieser Mann gewesen. Als ihr von der Wache nach Hause kommt, schreibt ihr einen Brief an euren besten Freund und erzählt ihm darin von eurem Mißgeschick.

ANMERKUNGEN

1. Folgende Titel sind sehr empfehlenswert:
 Eine kleine Deutschmusik, U.Kind, Berlin und München 1983 (Langenscheidt)
 Mein Gespräch, meine Lieder. Liedermacher in Deutschland, POOL-LIFDU (Hrsg.), Berlin und München 1986 (Langenscheidt)
 Lieder und Rock im Deutschunterricht, H.Dommel/ U.Sacker, Goethe-Institut 1986. Bestell-Nr.: 4286 05 B
 Wer?Wie?Was? Lieder machen Spaß!, M.Wahl, Bonn 1993
 Zu allen Büchern gibt es jeweils eine Kassette.
2. In dem Heft "Lieder und Rock im Deutschunterricht" werden viele Möglichkeiten der Beschäftigung mit Musik genannt.
3. s. dazu den Artikel von W. Schiller, Dadada... Sososo.... in: Fremdsprache Deutsch; Heft 8 (1/1993) Lernstrategien.

4. Hier folgt nun der Text des Liedes. Eine Kopie der Plattenaufnahme für Unterrichtszwecke können Sie bei mir bekommen:

Ankomme, Freitag, den 13.

Reinhard Mey

Es rappelt am Briefschlitz, es ist Viertel nach sieben,
 wo um alles in der Welt sind meine Latschen geblieben,
 unterm Kopfkissen nicht und auch nicht im Papierkorb,
 dabei könnte ich schwören, die war'n gestern noch dort.
 Also, dann eben nicht, dann geh ich halt barfuß.
 Meine Brille ist auch weg, liegt sicher im Abfluß
 der Badewanne, wie immer, nun ich seh auch gut ohne,
 und die Brille hält länger, wenn ich sie etwas schone.
 So tapp ich zum Briefschlitz durch den Flur, unwegsam,
 falle über meinen Dackel auf ein Telegramm.
 Ich les es im Aufste'h'n mit verklärter Miene:
Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Noch 6½ Stunden, jetzt ist es halb acht,
 vor allen Dingen ruhig Blut und mit Bedacht,
 zunächst einmal anziehen, halt, vorher noch waschen,
 da find ich die Pantoffeln in den Schlafanzugtaschen.
 Das Telefon klingelt: Nein, ich schwöre, falsch verbunden.
 Ich bin ganz bestimmt nicht Alfons Jondraschek. Noch 4½ Stunden:
 Den Mülleimer raustragen, zum Kaufmann gehn,
 Kopfkissen neu beziehen und Knopf an Hose näh'n.
 Tischdecke wechseln, ist ja total zerrissen,
 hat wahrscheinlich der kriminelle Dackel auf dem Gewissen,
 und wahrscheinlich war der das auch mit der Gardine.
Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Zum Aufräumen ist keine Zeit, ich stecke alles in die Truhe:
 Abwasch, Aschenbecher, Hemden. So, jetzt hab ich Ruhe.
 Halt, da fällt mir ein, ich hatte ihr ja fest versprochen,
 an dem Tag, an dem sie wiederkommt, wollte ich ihr etwas kochen,
 obwohl ich gar nicht kochen kann, ich wollt es doch für sie versuchen.
 Ich hab auch keine Ahnung vom Backen und back ihr trotzdem einen
 Kuchen.

Ein Blick in den Kühlschrank, drin steht nur mein Wecker.
 Noch mal runter zum Lebensmittelladen und zum Bäcker,
 rein in den Fahrstuhl und Erdgeschoß gedrückt,
 der Fahrstuhl bleibt stecken, der Dackel wird verrückt.
 Nach 3/4 Stunden befreit man mich aus der Kabine.
Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

Den Dackel anbinden vorm Laden, aber mich lassen sie rein.
 Ich kaufe irgend etwas zu essen und drei Flaschen Wein,
 eine Ente dazu; ich koche Ente mit Apfelsine,
 für den Kuchen eine Backform, eine Handvoll Rosinen.
 Darf's für 20 Pf mehr sein, im Stück oder in Scheiben?
 Ist mir gleich, ich hab das Geld vergessen, würden Sie's bitte anschreiben.
 Ich packe alles in die Tüte. Vorsicht, nicht am Henkel anfassen,
 sonst reißen die aus. Na, ich werd schon aufpassen.
 Rabatz vor der Tür: der Dackel hat sich losgerissen
 und aus purem Übermut einen Polizisten gebissen.
 Da platzt meine Tüte, und es rollt die Lawine.
Ankomme, Freitag, den 13. um 14.00 Uhr, Christine.

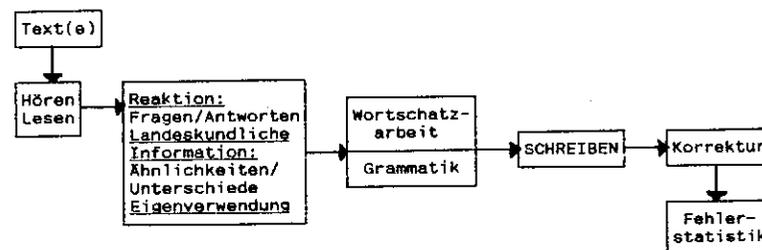
Sind Sie der Halter dieses Dackels? Bitte mal Ihre Papiere!
 Das ist mir besonders peinlich, weil ich Papiere immer verliere.
 Ich schimpfe, ich weine, ich verhandle und lache.
 Das kennen wir schon, komm' Se mit auf die Wache.
 Um die Zeit müßte die Ente schon seit 10 Minuten braten,
 und vielleicht wär mir der Kuchen ausnahmsweise geraten.
 Und ich sitz auf der Wache und das ausgerechnet heut,
 dabei hab ich mich so unverschämt auf das Wiedersehn gefreut.
 Vielleicht ist sie schon da und es öffnet ihr keiner.
 Gleich zwanzig nach vier, jetzt ist alles im Eimer.
 Da fällt mein Blick auf den Kalender, und da trifft mich der Schlag:
Heut ist erst der 12. und Donnerstag.

WIE WIR UNSERE SCHÜLER ZUM SCHREIBEN BRINGEN

Marcia COMBRINCK und Rushdea RAHIM
 Lückhoff HS, Stellenbosch und Kensington HS, Kensington

Zur Vorbereitung des Schreibens gehören das Lesen und Hören von Texten. Texte sind wichtig, denn aus ihnen gewinnen Schüler die Informationen, die sie zum Schreiben brauchen. Die Ausführung von Schreiben ist - wie Grammatikübungen - nicht Selbstzweck, sondern steht in einem kommunikativen Zusammenhang, der für den Schüler einsichtig sein soll.

Um den Schülern das Schreiben zu erleichtern, haben wir eine Methode versucht, die aus verschiedenen Arbeitsschritten besteht. Die unterstehende graphische Darstellung gibt eine Übersicht über den Vorgang:



Dieser Vorgang wird hier anhand eines bestimmten Themas, nämlich BERUF, illustriert:

Einstieg:

Um in das Thema einzusteigen, können Bilder gebraucht werden:

...nur ein Traum?

Was willst du werden, wenn du groß bist? Eine wichtige Frage, wenn man klein ist. Ob Koch oder Taucher – jeder Beruf kann ein Traum Beruf sein. Unser Illustrator Benigt Foßhag zeigt einige davon.



(aus: Jugendscala 1/89, S.16-17)

Fragen zu den Bildern werden gestellt, z.B. Was macht der Koch? / Was macht der Gärtner?

1. TEXT(E)

Am Anfang werden kurze, einfache Texte (wie zum Beispiel der Text hier unten) gelesen. Fragen werden danach gestellt, um das Verständnis zu prüfen.

Um den Text persönlich zu machen, kann man auch fragen: Was willst du denn werden? Warum? Mit diesen Übungen übt man dann auch Grammatik, nämlich den Nebensatz mit "weil".

Anschließend wird ein längerer Text gehört oder gelesen. Nach dem Lesen/Hören werden Fragen gestellt, um das Verständnis zu prüfen. Abschließend kann man den Inhalt des Textes durch Rollenspiel persönlich machen. (Einige Hauptpunkte in dem längeren Text werden zum Schluß beim Schreiben auch als Leitpunkte gebraucht.)

Das will ich werden

Zoodirektor
Das ist ein schöner Beruf! Ich habe viele Tiere. Sie Löwen sind gefährlich. Aber ich habe keine Angst. Peter, 9 Jahre

Fotomodell
Das ist ein interessanter Beruf. Ich habe viele schöne Kleider. Ich verdiene viel Geld. Sabine, 8 Jahre

Nachwächter
Dann arbeite ich immer nachts. Ich muss nicht ins Bett gehen. Ich habe einen großen Hund. Paul, 8 Jahre

Politiker
Ich bin oft im Fernsehen. Ich habe ein großes Haus in Berlin. Der Bundeskanzler ist mein Freund. Klaus, 10 Jahre

Sportlerin
Ich bin die Schnellste in der Klasse. Gilt. Ich gewinne ich eine Goldmedaille. Gabi, 9 Jahre

Dolmetscherin
Ich verstehe alle Sprachen. Dieser Beruf ist ganz wichtig. Ich komme oft ins Ausland fahren. Julia, 10 Jahre

1. Wer hat was geschrieben?

- Sabine: Ich will Fotomodell werden, weil ich dann viel Geld verdiene.
 _____, weil ich dann alle Sprachen verstehe.
 _____, weil ich dann oft im Fernsehen bin.
 _____, weil der Beruf ganz wichtig ist.
 _____, weil ich dann nicht ins Bett gehen muß.
 _____, weil ich dann viele Tiere habe.
 _____, weil ich dann schöne Kleider habe.



§ 22

2. Fragen Sie Ihren Nachbarn.

- Warum will Paul Nachwächter werden?
- Weil er dann immer nachts arbeitet, und weil...
- Und warum will Gabi...?
- Weil...
- ...

Nebensatz mit „weil“

- ... weil Das ist ein schöner Beruf.
- ... weil das ein schöner Beruf ist.
- ... weil Ich habe dann schöne Kleider.
- ... weil Ich dann schöne Kleider habe.

(aus: Themen neu 2. Kursbuch, S. 22-23)

8. Was ist richtig? Korrigieren Sie die falschen Aussagen.

Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland

Richtig



- a) Die Grundschule dauert in Deutschland fünf Jahre.
- b) Jedes Kind muß die Grundschule besuchen. Wenn man die Grundschule besucht hat, kann man zwischen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule wählen.
- c) In Deutschland gibt es nicht an allen Schulen die gleichen Zeugnisnoten.
- d) Wenn man studieren will, muß man das Abitur machen.
- e) Das Abitur kann man auf der Realschule machen.
- f) Wenn man den Realschulabschluß oder den Hauptschulabschluß gemacht hat, kann man auch noch auf das Gymnasium gehen.
- g) Auf der Hauptschule kann man eine Lehre machen.
- h) Alle Schüler müssen auf die Hauptschule gehen.

(aus: Themen neu 2. Kursbuch, S.27)

Berichtet über das Schulsystem in eurem Land.

- a) Wie alt ist man, wenn man zum ersten Mal in die Schule geht?
- b) Wie lange dauert die Grundschule?
- c) Welche Schule kann man nach der Grundschule besuchen?
- d) Was braucht man, wenn man studieren will?

Anhand des obigen Bildes und der anschließenden Aufgaben gewinnt der Schüler nicht nur einen größeren Wortschatz, sondern auch landeskundliche Informationen.

2. LANDESKUNDLICHE INFORMATION

Mündliche Übungen werden gemacht. Der Textinhalt wird besprochen. Darauf folgt dann eine schriftliche Übung, nämlich das Notieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Deutschland und Südafrika.

Unterschiede und Ähnlichkeiten: Das Schulsystem

in Deutschland	in Südafrika
a) _____	_____
b) _____	_____
c) _____	_____
d) _____	_____

3. WORTSCHATZARBEIT UND WORTSCHATZERWERB

Beide sind sehr wichtig für die Ausführung des Schreibens. Deswegen werden die folgenden Übungen gemacht:

Wortfelder zusammenstellen:

Suche bitte im Text Wörter zum Wortfeld BERUF: _____, _____, ...

Zusammensetzungen erkennen:

Trenne bitte die zusammengesetzten Substantive nach folgendem Beispiel: *Betriebsklima: der Betrieb + s + das Klima*

Ableitungen bilden:

Beispiel: Verb Substantiv Adjektiv
ausbilden die Ausbildung ausgebildet

Ausdrucksvariation:

Suche bitte im Text Wörter/Ausdrücke mit gleicher Bedeutung für: Interesse haben an - *sich interessieren für*

4. SPIEL ODER ROLLENSPIEL

Anschließend wird entweder ein Spiel oder Rollenspiel gemacht (wenn genügend Zeit vorhanden ist, kann man beides machen), um den neuen Wortschatz zu üben.

Vorschläge:

Für das Rollenspiel kann ein Interview mit einem Bewerber gemacht werden. (Schüler können den Text als Beispiel nehmen.)

Das Spiel: Kärtchen mit Informationen über ungewöhnliche Berufe werden ausgeteilt. Diese Schüler nehmen dann vorne am Tisch Platz. Der Rest der Klasse muß dann die ungewöhnlichen Berufe erraten. Sie haben aber nur ein paar Minuten Zeit. Wenn die Schüler einen bestimmten Beruf nicht in der festgesetzten Zeit erraten können, bekommt der Schüler mit dem Kärtchen einen Preis (meistens eine Schokolade).

5. GRAMMATIKERWERB UND GRAMMATIKÜBUNGEN

Übungen zur Grammatik werden direkt vor dem Schreiben gemacht und schließen sich an das behandelte Thema an.

6. SCHREIBEN

Erst an dieser Stelle wird zum Schreiben aufgefordert. Der Adressat des Schriftstückes und die Funktion der Aufgabe müssen dem Schüler klar sein. Leitpunkte werden dem Schüler gegeben und erklärt.

7. KORREKTURLESEN

Schriftliche Arbeiten werden von Schülern selbst oder von Mitschülern gelesen und verbessert:

- Schüler unterstreichen alle Verben,
- umkreisen alle Präpositionen,
- suchen alle Dativobjekte,
- unterstreichen Akkusativobjekte,
- sehen nach, ob alle Substantive groß geschrieben sind.

Jetzt findet die Verbesserung statt.

Der Text wird zum zweitenmal geschrieben. (Diesmal mit weniger Fehlern als das erste Mal.)

Korrektur:

Der Lehrer korrigiert jetzt den Originaltext, sowohl als auch den zweiten Versuch und vergleicht die beiden miteinander.

8. FEHLERSTATISTIK

Jeder Schüler macht seine eigene Fehlerstatistik auf einem Kärtchen, das er in seinem Heft klebt. Mit Hilfe dieser Kärtchen kann der Schüler die Art seiner Fehler registrieren, und der Lehrer kann dem Schüler gezielt zusätzliche Übungen geben.

Mit diesen Arbeitsschritten hoffen wir, den Schülern das Schreiben zu erleichtern und die negative Einstellung zum Schreiben abzubauen.

LITERATURANGABEN

Aufderstraße, H./Bock, H./Müller, J./Müller, H.: *Themen neu 2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber, 1993.

Skorge, S./Chubb, K./Rode, R./du Toit, R.: *Deutsch ZA 9. Lehrerhandbuch*. Cape Town: Maskew Miller Longman, 1988.

**INTERVIEW MIT HERRN REINER KUNZE
AM 27.09.1994 IN HERMANNSBURG**

(Die Fragen stellte Volker ALLENDORF
Deutsche Schule Hermannsburg)

Frage: Herr Kunze, Sie haben in der Zeit nach Ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik schon einige Lesereisen unternommen, die Sie in viele Länder der Welt führten. Zum erstenmal besuchen Sie nun das südliche Afrika. Welche Eindrücke können Sie von hier mit nach Hause nehmen?

Reiner Kunze: Wir waren einige Tage in Namibia, sind dann nach Kapstadt geflogen und befinden uns auf der zweiten Station in Südafrika, so daß es zu früh ist, Eindrücke formulieren zu wollen. Wir haben aus der Ferne beobachtet, wie sich das Land veränderte, und sind erleichtert, daß dies weitgehend friedlich geschah. Hier im Zululand ist uns besonders deutlich geworden, wie groß die Unterschiede im Leben der Schwarzen und Weißen sind. Das Zusammenleben wird wohl noch für lange Zeit ein *Nebeneinander* sein, allerdings (hoffentlich!) ein *Nebeneinander*, das ein "Aufeinanderzu" ist, ein *Nebeneinander* in gegenseitigem Respekt und ohne jede Art von Diskriminierung.

Frage: Ihr künstlerisches Schaffen ist eng mit Ihrem Lebenslauf verbunden. In einem Gedicht, das 1965 in der DDR entstand, sagen Sie u.a.:

"ausgesperrt aus büchern
ausgesperrt aus zeitung
ausgesperrt aus sälen

eingesperrt in dieses land,
das ich wieder und wieder wählen würde."

Damit drücken Sie Ihre innere Zerrissenheit aus, bekennen sich aber gleichzeitig noch zur DDR. War Ihre Heimat damals - trotz der Repressionen - noch die DDR?

Reiner Kunze: Ich spreche in diesem Gedicht nicht vom Staat, ich spreche vom Land, in dem ich aufgewachsen bin - gemeint ist die engere Heimat. Ich habe mich immer als deutscher Schriftsteller gefühlt, nicht als DDR-Schriftsteller. Man sollte aus diesem Gedicht kein politisches

Bekenntnis herauslesen, sondern ein Bekenntnis zur angestammten Heimat.

Frage: Viele, auch unter den Deutschen in diesem Land, stellen sich die Frage: Was bedeutet eigentlich Heimat? Was bedeutet der Begriff Heimat für Sie?

Reiner Kunze: Zum einen ist es der Ort der Geburt und der Kindheit, sagen wir der "Menschwerdung". Diese Heimat im engeren Sinne müssen viele Menschen irgendwann verlassen - freiwillig und unfreiwillig. Zum anderen ist Heimat das Land der Muttersprache - für mich also Deutschland - und die Tradition, in die man hineingeboren wird, und für einen Deutschen wird sie u.a. verkörpert durch Dürer, Luther, Kant, Bach, Goethe, Hegel, Schubert, Schumann, Thomas Mann, Jaspers usw. Da in diese Tradition aber eine viel ältere eingegangen ist, nämlich die abendländisch-christliche, fühle ich mich natürlich auch dort eher zu Hause, wo die abendländisch-christliche Tradition das geistige Leben bestimmt, als in mir fremden Kulturkreisen.

Frage: War Ihr "Ortwechsel" in die Bundesrepublik nicht nur mit biographischen, sondern auch mit künstlerischen Orientierungsproblemen verbunden?

Reiner Kunze: In meiner Denkweise, in meiner Art zu schreiben, bin ich derselbe geblieben. Selbstverständlich sahen Augen, die in der DDR sehen gelernt hatten, in der Bundesrepublik manches nicht, was Augen sahen, die dort schon sehen gelernt hatten, und Augen, die in der DDR sehen gelernt hatten, sahen in der Bundesrepublik manches, was Augen, die dort sehen gelernt hatten, nicht, nicht mehr, oder noch nicht sahen.

Frage: Konnten Sie sich damals im Jahre 1977 die Ereignisse der Jahre 1989/90 vorstellen und was hat der Zusammenbruch der DDR und die Wiedervereinigung bei Ihnen ausgelöst?

Reiner Kunze: Ich habe immer darauf gehofft, daß durch eine nicht voraussehende weltpolitische Entwicklung die Bürger der DDR wieder in den Genuß der Grundrechte kommen, aber ich habe nicht daran geglaubt, daß ich es erleben würde. In Europa sind Wunder geschehen - wie auch im südlichen Afrika.

Frage: Sie sind 1990 mehrfach in Ihre frühere Heimat in Thüringen zurückgekehrt und haben u.a. das Aktenmaterial der Stasi über Sie gesichtet und zu dem Buch "Deckname Lyrik" verarbeitet. Welche Empfindungen haben Sie bei der Einsicht der 3491 Blatt gehabt und wie haben Sie dies persönlich verarbeitet?

Reiner Kunze: Man wird in der Seele ärmer und zwar irreversibel ärmer, weil man nie mehr mit einem solchen Menschenvertrauen auf andere zugehen kann wie bisher, und man wird in der Seele älter, denn man verliert Menschen. Allerdings wird man auch nicht mehr so schnell Illusionen erliegen, und insofern wird man realistischer.

Frage: Die Lesungen an unserer Schule haben gezeigt, daß es Ihnen gelingt, ein Publikum zu erreichen, das nicht mit "leichter Kost" zu gewinnen ist. Können Sie uns Ihr Geheimrezept verraten, wie Sie trotz des hohen Abstraktionsniveaus Ihrer literarischen Werke eine so breite Rezeption bei Schülern, Eltern und Lehrern erreichen?

Reiner Kunze: Zuerst bedanke ich mich für dieses generöse Urteil. Ich muß jedoch gestehen, daß ich darüber nie nachgedacht habe. Vielleicht kommt es nur darauf an, daß das, was in einer literarischen Figur vorgeht oder in einem poetischen Bild sichtbar wird, den Menschen im Menschen betrifft. Aber auch dann erreicht man nur eine Minderheit.

Frage: Sie haben in einer Lesung vor Schülern unserer Schule den Brief eines Schülers vorgelesen, der sich mit der Bitte um die Interpretation eines Ihrer Gedichte an Sie wandte. Dies ist sicher kein Einzelfall, und vielleicht denken viele unserer Schüler genauso und hätten den gleichen Wunsch. Was können Sie diesen Schülern empfehlen?

Reiner Kunze: Um zu erklären, was ein Gedicht ist, was einen Text zum Gedicht macht, muß der Lehrer gelegentlich ein Gedicht zerstören. Man muß das Schloß auseinandernehmen, um zeigen zu können, wie der Schlüssel greift. Wäre ich Weltkulturminister, würde ich jedoch weltweit die Lehrerfrage verbieten "Was wollte uns der Dichter damit sagen?", denn diese Frage führt dazu, daß man das Gedicht auf einen *Gedanken* reduziert und das *Poesieerlebnis* unmöglich macht. Ich kann den Schülern nur empfehlen, sich zu fragen: Was gibt mir das Gedicht? Darf ich Ihnen

drei Sätze aus meinem Buch "Das weiße Gedicht" zitieren?

"Hätte ich ein weißes Erlebnis gehabt und versucht, ein weißes Gedicht zu schreiben, und ein Leser würde sagen, das Gedicht sei schwarz, könnte ein Grund dafür sein, daß ich mit dem Weiß des Erlebnisses zu sparsam umgegangen bin, so daß das Gedicht grau wirkt und der Leser, dunkel vorgestimmt, vor allem die Schwarztöne herausspürt. Denkbar wäre aber auch, daß der Leser keinen Zugang zu diesem Gedicht findet oder nicht *mein* Leser ist oder überhaupt mit Gedichten wenig Erfahrung hat.

Würde dagegen ein Mädchen, das über und über verliebt und also lila gestimmt ist, dieses Gedicht als lila empfinden, spräche das weder dagegen, daß das Gedicht weiß ist, noch gegen das Poesieverständnis des Mädchens - im Weiß sind alle Farben des Regenbogens gebündelt."

Frage: An einer deutschen Schule im Ausland besteht immer die Schwierigkeit, Spracharbeit in einer anderssprachigen Umgebung zu leisten. Das Leben deutscher Literatur ist dabei besonders wichtig. Welche Tips können Sie Lehrern, Eltern und Schülern zur Lesemotivation geben?

Reiner Kunze: Nur das Beste an Literatur zu lesen, und vom Besten so viel wie möglich.

Frage: Noch eine Frage zum Schluß. Welches sind Ihre weiteren literarischen Pläne?

Reiner Kunze: Nach den Gedichtbänden "Eines jeden einziges Leben" (1986) und "Wohin der Schlaf sich schlafen legt" (1991) sind drei "reflektierende" Bücher erschienen: "Das weiße Gedicht" (Gedanken über Poesie, über das Poesieerlebnis, über Musik usw, 1989), "Am Sonnenhang", "Tagebuch eines Jahres" (eine Art Bilanz von sechzig Lebensjahren, 1993) und "Wo Freiheit ist ..." (politische Gespräche in Presse, Funk und Fernsehen zwischen 1977 und 1993, erschienen 1994). Zur Zeit löse ich ein, was ich an Reden, Vorträgen und Lesungen versprochen habe, und neue Verpflichtungen gehe ich nicht ein. Ab 1. Juni 1995 werde ich den Wald hinter mir zuschließen und lange nicht mehr hervorkommen. Was dann entsteht, werde ich nicht ankündigen, weil ich es selbst noch nicht einmal genau weiß. Aber ich würde es auch dann nicht ankündigen, wenn ich es wüßte, weil ich nicht weiß, ob es gelingt.

Herr Kunze, ich danke Ihnen ganz herzlich für dieses Gespräch.

LEBENS LAUF

Reiner Kunze, geb. am 16.8.1933 in Oelsnitz/Erzgebirge, Bergarbeitersohn, studierte von 1951 bis 1955 an der Universität Leipzig Philosophie und Journalistik. Von 1955 bis 1959 wissenschaftlicher Assistent mit Lehrauftrag, danach Hilfsschlosser im Schwermaschinenbau und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Deutschen Akademie der Künste. Seit 1962 freiberuflicher Schriftsteller. 1977 Übersiedlung von der DDR in die Bundesrepublik Deutschland. Lebt bei Passau.

Er ist Mitglied des P.E.N., der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Freien Akademie der Künste Mannheim sowie Ehrenmitglied des Collegium europaeum Jenense der Friedrich-Schiller-Universität Jena, des Ungarischen Schriftstellerverbandes und des Tschechischen P.E.N.-Zentrums. Von 1975 bis 1992 war er Mitglied der Akademie der Künste in Berlin (West).

1968 Übersetzerpreis des Tschechoslowakischen Schriftstellerverbandes; 1971 Deutscher Jugendbuchpreis; 1973 Literaturpreis der Bayerischen Akademie der Schönen Künste und Mölle-Literaturpreis, Schweden; 1977 Georg Trakl-Preis, Österreich, Andreas Gryphius-Preis und Georg Büchner-Preis; 1979 Bayerischer Filmpreis (Drehbuch); 1981 Geschwister-Scholl-Preis; 1984 Eichendorff-Literaturpreis und Bundesverdienstkreuz 1. Kl.; 1988 Bayerischer Verdienstorden; 1989 Kulturpreis Ostbayern; 1990 Herbert und Elsbeth Weichmann-Preis und Hanns Martin Schleyer-Preis; 1993 Großes Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland, Kulturpreis deutscher Freimaurer und Ehrendoktorwürde der Technischen Universität Dresden. - 1988/89 Gastdozenturen für Poetik an den Universitäten München und Würzburg.

Werke (Auswahl): *sensible wege*. Gedichte. 1969 (Taschenb. 1976); *Der Löwe Leopold*. Fast Märchen, fast Geschichten. 1970 (erw. Taschenbuchausg. 1974, Neuausg. mit Ill. von Karel Franta 1987); *zimmerlautstärke*. Gedichte. 1972 (Tb. 1977); *Brief mit blauem Siegel*. Sammelbd. Gedichte. 1973; *Die wunderbaren Jahre*. Prosa. 1976 (Tb. 1978); *Das Kätzchen*. Verse für Kinder, mit Ill. von Horst Sauerbruch.

1979; *auf eigene hoffnung*. Gedichte. 1981 (Tb 1987); *Eine stadtbekannte Geschichte*. Für Kinder, die schon wissen, was eine Umleitung ist. Mit Ill. von Werner Mauer. 1982; *gespräch mit der amsel*. Sammelbd. Gedichte. 1984; *eines jeden einziges leben*. Gedichte. 1986 (Tb. 1994); *Das weiße Gedicht*. Essays. 1989; *Deckname 'Lyrik'*. Dokumentation. 1990; *Wohin der Schlaf sich schlafen legt*. Gedichte für Kinder, mit Ill. von Karel Franta. 1991 (Tb. Mit neuen Bildern von Karel Franta. 1994); *Mensch ohne Macht*. Dankreden. 1991; *Am Sonnenhang*. Tagebuch eines Jahres. 1993; *Wo Freiheit ist...* Gespräche 1977-1993. 1994. - Übersetzungen aus dem Tschechischen, u.a. von Jan Skácel: *Fährgehd für Charon*. Gedichte. 1967 (Neuausg. 1989); *wundklee*. Gedichte. 1982 (Tb. 1989); *Das blaueste Feuilleton*. Prosa. 1989; *Die letzte Fahrt mit der Lokalbahn*. Prosa. 1991; von Jaroslav Seifert: *Erdlast*. Gedichte. 1985.

Sekundärliteratur (Auswahl): *Reiner Kunze, Materialien und Dokumente*. Herausgegeben von Jürgen P. Wallmann. 1977; *Reiner Kunze. Werk und Wirkung*. Herausgegeben von Rudolf Wolff. 1983; *Reiner Kunze - Materialien zu Leben und Werk*. Herausgegeben von Heiner Feldkamp. 1987; Heiner Feldkamp: *Sichtbar machen*. Bild und Gedicht im Werk Reiner Kunzes. 1991; *Herbert und Elsbeth Weichmann-Preis 1990 für Reiner Kunze*. o.J. (1991); *Hanns Martin Schleyer Preis 1990 und 1991*. 1991; *Sprachvertrauen und Erinnerung*. Reden zur Ehrenpromotion von Reiner Kunze an der Technischen Universität Dresden. Herausgegeben von Walter Schmitz. 1994.

Reiner Kunzes Lyrik und Prosa wurden in dreißig Sprachen übersetzt.

SPRACHWETTBEWERB DER DEUTSCHEN PÄDAGOGISCHEN VEREINIGUNG IM SÜDLICHEN AFRIKA (DPV)

Rudolf RODE
Prüfungsleiter, DaF
DPV

Der Sprachwettbewerb für nichtdeutschsprachige Standard-8-Schüler und -Schülerinnen wurde im Jahre 1994 zum dritten Mal durchgeführt. Von den fast 200 Schulen, die aufgefordert waren, sich an dem Wettbewerb zu beteiligen, haben sich schließlich 51 mit 143 Schülerinnen und Schülern eingeschrieben, und die Streuung der Noten läßt erkennen, daß die Teilnahme sich nicht ausschließlich auf die Erwartung stützte, Spitzen-ergebnisse zu erzielen:

90 Prozent +: 8
80 Prozent +: 13
70 Prozent +: 35
60 Prozent +: 27
50 Prozent +: 27
40 Prozent +: 23
30 Prozent +: 6
20 Prozent +: 4

Dies wurde auch von Kolleginnen und Kollegen in zahlreichen Begleitschreiben bestätigt, in denen sie die Möglichkeit einer lehrwerkunabhängigen Leistungskontrolle begrüßten.

Namen und Ergebnisse wurden wieder der deutschen Botschaft in Pretoria im Hinblick auf eine Einladung zur Teilnahme am "Prämienprogramm" des Pädagogischen Austauschdienstes im Jahre 1995 mitgeteilt. An diesem Programm beteiligen sich jedes Jahr 16 Standard-9-Schülerinnen und -Schüler aus ganz Südafrika, was als besonderer Anreiz gilt, am Sprachwettbewerb der DPV teilzunehmen. Außerdem stellt die deutsche Botschaft jedes Jahr genug Prämienbücher zur Verfügung, so daß diejenigen, die gute Ergebnisse erzielen, ausgezeichnet, und die Teilnahme aller anderen anerkannt werden kann.

Obwohl auch in diesem Wettbewerb sich die Prüfungsaufgaben auf die Bereiche LV (Leseverstehen), SA (schriftlichen Ausdruck) und WS (Wortschatz und Strukturen) beschränken müssen, und das Abprüfen von HV (Hörverstehen) und MA (mündlichem Ausdruck) zur Zeit noch nicht möglich ist, besteht die Hoffnung, daß der fremdsprachliche Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen, bis hin zu Form und Inhalt der Abschlußprüfungen, auf diesem Weg brauchbare Impulse bekommt, und ganz allgemein ein neues Interesse für dieses so unterbewertete Fach geweckt werden kann.

Es ist zu hoffen, daß sich jedes Jahr mehr Schulen beteiligen, und für Vorschläge, wie der Wettbewerb verbessert werden könnte, wäre der Prüfungsleiter dankbar.

DPV
DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM SÜDLICHEN
AFRIKA

Tel.: (021) 460 6 457
Fax: 461 83 21

Rudolf Rode
c/o Education and Culture Service
Private Bag 9008
8000 Cape Town

The Principal

1994-08-15

Dear Sir/Madam

**GERMAN LANGUAGE COMPETITION FOR NON-GERMAN SPEAKING
STANDARD 8 PUPILS**

I am sending you this year's question paper for our annual German language competition. As in the past we shall send the names of those candidates who do well in this competition, to the German embassy for possible selection for the prestigious "Prämienprogramm" run by the "Pädagogischer Austauschdienst" (German Educational Exchange Service).

I should like to ask you and your teacher/s of German to observe the following rules:

- Only non-German speaking pupils may enter.
- The competition is restricted to Standard 8 pupils.
- The question paper is to be answered in the week 29 August - 2 September 1994.
- Not more than three candidates may enter.
- You are requested to include a postal order or a cheque to the amount of R 5,00 per candidate, made out to the DPV, as a contribution to the expenses incurred.
- The question paper is to be handed to the teacher of German (for possible duplication) not sooner than one day before the paper is written.
- The time limit of two hours may not be exceeded.
- All answers are to be written on a separate sheet.
- A declaration is to be added, signed by the teacher/s of German, stating that the candidate/s received no help in writing the paper.
- The completed script/s should reach me at the above address not later than Friday, the 16th of September.

I hope your pupils' participation will stimulate renewed interest in a subject which offers young South Africans many opportunities.

Yours faithfully

(Rudolf Rode, DPV Examiner)

D P V

DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM SÜDLICHEN
AFRIKA

Tel.: (021) 460 6 457
Fax: 461 83 21

Rudolf Rode
p.a. Onderwys- en Kultuurdiens
Privaatsak 9008
8000 Kaapstad

Die Skoolhoof

1994-08-15

Geagte Heer/Mevrou/Mejuffrou

**DUITSE TAALKOMPETISIE VIR NIE-DUITSSPREKENDE STANDERD 8-
LEERLINGE**

Ek stuur vir u vanjaar se vraestel vir ons jaarlikse Duitse taalkompetisie. Soos in die verlede sal ons die name van dié kandidate wat goed vaar in hierdie kompetisie, aan die Duitse ambassade vir moontlike keuring vir die hooggeskatte "Prämienprogramm", wat deur die "Pädagogischer Austauschdiens" (Duitse Opvoedkundige Uitruildiens) aangebied word, stuur.

Ek versoek u en u Duits-leerkrag/te om by die volgende reëls te hou:

- Slegs nie-Duitssprekende leerlinge mag ingeskryf word.
- Die kompetisie is beperk tot standerd 8-leerlinge.
- Die vraestel moet in die week 29 Augustus - 2 September 1994 beantwoord word.
- Nie meer as drie kandidate mag ingeskryf word nie.
- U word versoek om 'n posorder of 'n tjek van R 5,00 per kandidaat, uitgeskryf aan die DPV, as 'n bydrae tot die onkoste, in te sluit.
- Die vraestel moet nie vroeër as een dag voor die beantwoording daarvan (vir moontlike fotostatering) aan Duits-leerkrag/te oorhandig word nie.
- Die tydsbeperking van twee uur mag nie oorskry word nie.
- **Alle antwoorde moet op 'n afsonderlike blad papier geskryf word.**
- 'n Verklaring, geteken deur die Duits-leerkrag/te, dat die kandida/a/t/e geen hulp met die skryf van die vraestel ontvang het nie, moet bygevoeg word.
- Die voltooide skrif/te moet my nie later as Vrydag, die 16de September, bereik nie.

Ek hoop u leerling/e se deelname sal hernieuwe belangstelling wek in 'n vak wat vele moontlikhede aan jong Suid-Afrikaners bied.

Hoogagtend die uwe

D P V

DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM
SÜDLICHEN AFRIKA

Deutsch als Fremdsprache

Sprachwettbewerb für nichtdeutschsprachige Standard-8-Schüler/innen

100 Punkte
2 Stunden

September 1994

Folgende Zeiteinteilung wird vorgeschlagen:

- Für T E I L I (Wortschatz und Strukturen) (30 Punkte) - 30 Minuten
 Für T E I L II (Leseverstehen) (40 Punkte) - 60 Minuten
 Für T E I L III (schriftliche Kommunikation) (30 Punkte) - 30 Minuten
 (100 Punkte) - 2 Stunden

T E I L I (Wortschatz und Strukturen)

Lies bitte den folgenden Text und schreib dann die gewünschten Wörter hin:

Kamera läuft - Film ab

4 Jahre war er alt, als er sich zum erstenmal für das Filmen interessierte. Jetzt ist er 15 und Regisseur, Drehbuchautor, Schauspieler und Videofilmer in einer Person: Alejandro Cardenas aus Berlin.

A. Gib bitte die passenden Präteritumformen der eingeklammerten Verben:

Aber was wäre ein Regisseur ohne seine Schauspieler? Seine "Stars" sind die Schulkameraden Carsten Spinnagel, Agata Boguslawska, Jessica Daniel, Chau Ngo The, Björn Zasko und die Zwillinge Tina und Philipp Spyropoulos. Alle besuchen die 10. Klasse eines Gymnasiums in Berlin-Wilmersdorf.

Themen für Gleichaltrige

"Meinen ersten richtigen Film habe ich mit 10 Jahren gedreht. Den finde ich heute total schlecht. Ich (filmen) die Abschlußfeier unserer Grundschulklasse - ein wahrer Horrorfilm", meint Alejandro heute. "Kinder und Eltern sehen einfach schrecklich aus."

Vor zwei Jahren (beschließen) er dann, zusammen mit Freunden Filme zu machen.

"Eines Tages (fragen) er uns in der Klasse, ob wir in einem Film mitspielen wollen", erzählt Jessica. "Wir (staunen) nicht schlecht. Aber dann haben wir uns gedacht: warum nicht?"

Alejandro macht Filme für Gleichaltrige.

B. Ergänze bitte die fehlenden Endungen:

Seine Themen: alles, was Jugendliche interessiert. Ein seiner Filme heißt zum Beispiel "Angst". Darin wird ein Mädchen von ein Unbekannten bedroht. Ihre Freunde helfen ihr, als dieser einen Besuch ankündigt. Der Unbekannte stellt sich als ein gut Freund heraus, der das Mädchen gerne treffen möchte. "Der Film hat also ein lustig Ende mit einem ernstesten Hintergrund", sagt Alejandro. Ich versuche komisch Filme zu machen. So ein Film ist auch "Wir sind keine Idioten". "In dem Film stellen wir uns selbst und uns Alltagsprobleme vor. Wir benehmen uns albern, tun 'cool' oder

1. filmte

2. _____

3. _____

4. _____

5. einer

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

zeigen, wie Jungen Mädchen ansprechen und umgekehrt. Wir hatten viel Spaß beim Drehen", erzählt Carsten. Dies Film 11. _____
wurde bei einem Film-Festival gezeigt und bekam ei Preis. 12. _____
Das Publikum war begeistert.

"Alejandro kommandiert uns ganz schön herum!"

Womit beginnt Alejandro, wenn er ei Film machen will? 13. _____

"Ich sammle Ideen. Mir fällt etwas ein, wenn ich durch die Stadt gehe oder Schulaufgaben mache - oder ich sehe ein Plakat, auf dem etwas Interessant steht." 14. _____

C. Bilde bitte Substantive aus den folgenden unterstrichenen Wörtern:

Alejandro schreibt ein Drehbuch und macht kleine Skizzen. 15. die Schrift
Dann spricht er seine Freunde an, verteilt die Rollen und erklärt 16. _____
den Schauspielern seine Skizzen. Seine Freunde lesen das Drehbuch. "Manchmal verstehen wir überhaupt nicht, was 17. _____
Alejandro will. Seine Skizzen sind schrecklich - zeichnen kann 18. _____
er nicht gut. Meistens wirkt am Anfang alles chaotisch.
Alejandro kommandiert uns ganz schön herum - bis er findet: so 19. _____
ist es okay", erzählt Chau.

D. Ergänze bitte in den folgenden Zeilen die Präpositionen:

Die Videofilme macht Alejandro meistens während der 20. während
Schulferien. Dann haben die Schüler mehr Zeit. Szenen drehen
die Schüler _____ Garten oder in der Wohnung von Alejandro 21. _____
Eltern. Videokamera und Scheinwerfer sind _____ einem 22. _____
Jugend- und Kulturzentrum geliehen. Die Geräte sind teuer.
Alejandro geht sehr sorgfältig _____ ihnen um. 23. _____
Bei den Dreharbeiten werden viele Einstellungen wiederholt.
"Manchmal passiert etwas Komisches, was nicht im Drehbuch
steht", sagt Agate. Alejandro überlegt inzwischen, ob er _____ 24. _____
den Mißgeschicken einen kleinen Film zusammenschneiden soll.

E. Gib bitte die fehlenden Formen:

Infinitiv
Präteritum
Partizip

Nach zwei bis drei Tagen sind die Dreharbeiten beendet. "Es 25. sein
sind ja nur Kurzfilme von 5 bis 15 Minuten", meint Alejandro. war

Dann geht es zum Schneiderraum in das Jugend- und 26. gehen
Kulturzentrum. Er ist ziemlich klein, überall _____

stehen technische Geräte herum. "Wir alle passen geradeso 27. stehen
hier 'rein", stellt Phillip fest. Alejandro oder Chau _____

produzieren hier Titel oder Zwischentexte. Man 28. produzieren

schreibt den Text deutlich lesbar auf ein Blatt Papier und heftet 29. schreiben
es auf einen schwarzen Hintergrund. Der Text _____

wird gefilmt. Danach montiert Alejandro mit dem 30. werden
Schneidegerät den gefilmten Text zwischen die Szenen. Das
Schneiden ist kompliziert und dauert einige Tage. "Dabei hilft
mir meine Mutter. Sie arbeitet hier", erklärt Alejandro. _____

F. Ergänze bitte die Artikel:

"Wenn d Film fertig ist, schauen wir ihn uns gemeinsam an. 31. der
Dann zeigen wir ihn unseren Klassenkameraden. Die haben
immer einen Riesenspaß", lacht Tina.
Der neueste Film ist für d nächsten Ferien geplant: "D _____ 32. _____
Thema wird nicht verraten." 33. _____

Kinofans sind alle
Möchte jemand d Schüler mal Schauspieler werden? 34. _____
"Vielleicht", überlegen Jessica und Agate. Alejandro will auf
jeden Fall etwas machen, das mit Film zu tun hat.

G. Schreib bitte die unterstrichenen Sätze neu! Fang mit dem eingeklammerten Wort an, bitte:

"Truffaut und Hitchcock sind meine großen Vorbilder", schwärmt er. Große Kinofans sind alle. Sie mögen Abenteuerfilme, Krimis, Comics, Science-Fiction, Liebesfilme.

Sie sehen nur Gewaltfilme nicht. Die meisten Gewaltfilme sind brutal, primitiv und ohne Handlung. Ganz einfach doof", denken Carsten, Agata und Phillip. "Außerdem wird Gewalt gerade oft von Schülern nachgeahmt - gegen Schwächere, Minderheiten oder Ausländer. Das ist schon erschreckend", meint Alejandro. "Auch wir sind eine ganz gemischte Truppe: Deutsche, Griechen, ein Argentinier, ein Vietnameser. Und wir verstehen uns prima!"

35. (alle) Alle sind große Kinofans.

36. (nur)

37. (wir)

30 Punkte

aus: JUMA 2/93

TEIL II (Leseverstehen)

Lies bitte den folgenden Text aufmerksam durch:

Ihr
Schicksal
heißt
Warten

Tausende junger Flüchtlinge kommen zur Zeit in die Bundesrepublik Deutschland. Sie fliehen vor Krieg, Armut und Verfolgung. Die meisten sprechen kein Deutsch, und sie haben hier keine Freunde. In vielen Schulen gibt es für die Kinder "Auffangklassen". JUMA besuchte Alemdar, und ihre Mitschüler in Köln.

Wissen Sie, wie es ist, Lehrer zu sein?" Schuldirektor Rauen schmunzelt. "Es ist wie in einem Großraumbüro, wenn 25 Telefone gleichzeitig klingeln." Die 25 Telefone - das sind die Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Rektor Lauen ist Leiter einer Kölner Hauptschule. Eine Klasse mit nur 17 'Telefonen' ist die sogenannte 'Auffangklasse'. Hier gibt es keine deutschen Jugendlichen, dafür Tong aus China, Agnes aus Rumänien, Raymond aus dem Iran und Almyr aus Bosnien-Herzegowina. Alle leben erst seit ein paar Wochen oder Monaten in Deutschland. Am ersten Schultag sprach keiner von ihnen Deutsch. Oberstes Ziel dieser Klasse: die neue Sprache so gut zu lernen, daß die Jugendlichen am Unterricht der 'Regelklassen' teilnehmen können.

Jeder hat ein besonderes Schicksal

Alemdar ist mit 16 der älteste Schüler. Nach der Schule geht er mit seinen Freunden durch Köln, um Flipper zu spielen. Azur ist erst 12 und hat die Schulmappe noch voller Spielzeug. Aber in der 'Auffangklasse' bei Frau Frankowski drücken beide zusammen die Schulbank. Frau Frankowski ist eine energische Lehrerin, die das Klingeln der 17 'Telefone' wie eine Dompteurin bändigt: "Almyr, krame nicht in deiner Tasche herum", "Tong, sprich lauter. Ich kann dich kaum verstehen." "Alemdar, spiel nicht schon wieder den Clown!" - Kein Wunder, daß der Unterricht manchmal schwierig ist mit so verschiedenen

Kindern. Alle haben ein besonderes, manchmal schweres Schicksal hinter sich. Die meisten sind Flüchtlinge. Sie kommen aus Gegenden der Welt, wo Krieg herrscht oder die Eltern keine Arbeit mehr finden können. Im Moment sind es besonders die Mädchen und Jungen aus Bosnien-Herzegowina, die eine lange, schreckliche Reise hinter sich haben. "In meiner Stadt sind alle Häuser kaputt. Seit acht Monaten haben meine Mutter und ich nichts mehr von meinem Vater gehört. Er ist im Krieg", erzählt Almyr, ein 15jähriger Junge. Er blickt ernst und erzählt nur wenig von dem grausamen Krieg in seinem Land. In Köln lebt er mit seiner Mutter und seinem Bruder in einer kleinen Wohnung. Almyrs Mutter spricht kaum Deutsch. Ihr Sohn hilft ihr bei den vielen Ämtern, zu denen sie gehen müssen - dem Sozialamt, dem Einwohnermeldeamt, dem Wohnungsamt. Almyr spricht inzwischen soviel Deutsch, daß er sich überall verständigen kann.

Ein Leben in Containern

Auch die kleine Maida kommt aus Bosnien-Herzegowina. Sie ist erst 12 Jahre alt, ein lustiges, intelligentes Mädchen. Als wir sie fotografieren wollen, schämt sie sich fürchterlich. Maida wohnt wie viele Flüchtlinge in einem Containerdorf am Stadtrand von Köln. 99 Menschen leben hier auf engstem Raum. Es gibt nur eine zentrale Küche für alle Bewohner. Im einzigen Aufenthaltsraum läuft von morgens bis abends der Fernseher.

"Die Kinder sehen zu viel fern", sagt Frau Frankowski, die Lehrerin. Aber im Containerdorf gibt es einfach zu wenig Platz zum Spielen, Lesen und für die Hausaufgaben.

Jeden Tag fahren Maida und acht andere Kinder eine halbe Stunde mit dem Bus zur Schule. Weil die Containersiedlung so weit außerhalb liegt, haben die Flüchtlinge wenig Kontakt zu Deutschen. Die Schule ist wie eine Schleuse zu Deutschland. Hier toben die ausländischen Kinder mit den deutschen Schülern über den Schulhof. Die Eltern sitzen oft den ganzen Tag im Containerdorf herum und warten darauf, endlich wieder nach Hause zu gehen.

Auch in Physik lernt man Deutsch

"Wie gefällt es euch in der deutschen Schule?" fragen wir die Kinder. Sie halten sich die Hand vor den Mund und kichern: "Prima", "super", "schön", und "die Lehrer sind nicht so streng wie bei uns zu Hause. Die hauten manchmal, wenn wir unsere Hausaufgaben vergessen haben."

Das gibt es bei Frau Frankowski nicht. Sie kontrolliert allerdings sehr gründlich die Fortschritte in der deut-

schen Sprache. Alle Fächer werden in Deutsch unterrichtet. Der Stoff ist etwas einfacher als in den Regelklassen. Herr Rauen gibt ein einfaches Beispiel: "Nehmen wir das Fach Physik. Zuerst zeige ich ein Reagenzglas. Dann fülle ich Wasser ein und halte eine Flamme darunter. Das Wasser beginnt zu kochen und verdampft schließlich. Die Schüler lernen einen einfachen physikalischen Prozeß und deutsche Wörter: 'Kochen', 'Wasser' und 'verdampfen'. "Wie verständigt ihr euch untereinander?" fragen wir die Jugendlichen. Alemdar ruft lachend: "Das geht immer irgendwie. Mit Händen und Füßen." Für manche Spiele braucht man überhaupt keine Sprache. Das sehen wir in der Pause auf dem Schulhof. Agnes aus Rumänien und Tong aus China springen aufeinander zu, umkreisen sich, weichen aus. Es ist ein Geschicklichkeitsspiel. Da kann auch Tong mitspielen, die kaum ein Wort Deutsch spricht. Und Agnes, die nach nur zwei Monaten fast fließend sprechen kann, hilft der schüchternen Chinesin mit der neuen Sprache.

aus: JUMA 3/93

Aus dem Wörterbuch:

schmunzeln: lächeln, weil man j-n/etw. lustig findet

Schicksal *das*: die Ereignisse, die das Leben od. das Glück e-r Person bestimmen, ohne daß sie daran etw. ändern kann

die Schulbank drücken: gespr.; zur Schule gehen

kichern: leise u. mit hohen Tönen lachen

Amt *das*; *-(e)s*, *Ämter*: e-e öffentliche (zentrale od. örtliche) Institution

Schleuse *die*: e-e Vorrichtung an e-m Kanal o.ä., die mst aus zwei Toren besteht, zwischen denen man das Wasser höher u. niedriger machen kann, um somit Schiffen zu helfen, auf e-e höhere od. niedrigere Ebene zu kommen

Beantworte bitte die folgenden Fragen zum Text!

Gib bitte kurze, passende Antworten so wie im Beispiel!

Beispiel: Frage: In welcher Stadt ist die Schule?

Antwort: In Köln.

1. Was ist hier mit "Telefonen" gemeint?
2. Was konnten die Flüchtlingskinder am ersten Schultag nicht?
3. Warum sollen die Schüler und Schülerinnen in der Auffangklasse die neue Sprache lernen?
4. Woher weißt Du, daß Frau Frankowski weiß, was sie will? Im Text steht: ".....".
5. Was macht den Unterricht in der Auffangklasse schwer?
6. Warum sind diese Schüler und Schülerinnen nach Deutschland gekommen?
7. Warum muß Almyr mitgehen, wenn seine Mutter auf ein Amt gehen muß?
8. Wie reagiert Maida, als man sie fotografieren will?
9. Wo stehen die Container, in denen die Flüchtlinge wohnen?
10. Was machen die Flüchtlingskinder zu viel?
11. Warum haben die Flüchtlinge wenig Kontakt zu den Deutschen?
12. Was möchten die Eltern der Flüchtlingskinder am liebsten?
13. Was finden die Flüchtlingskinder anders in der deutschen Schule?
14. Was macht Frau Frankowski ganz sorgfältig?
15. Wer unterrichtet Physik in der Auffangklasse?
16. Welche zwei Sachen lernen diese Schüler in der Physikklasse?
17. Wie weißt Du, daß die Kommunikation zwischen den Flüchtlingskindern doch klappt? Im Text steht: ".....".
18. Wer ist Rumänin?
19. In welchem Bundesland liegt Köln?
20. Wofür ist Köln berühmt? Nenne ein Beispiel!

40 Punkte

DPV
DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM
SÜDLICHEN AFRIKA

Tel.: (021) 460 6 457
 Telefaks: (021) 461 83 21

Rudolf Rode
 p.a. Onderwys- en Kultuurdiens
 Privaatsak 9008
 8000 Kaapstad

Die Skoolhoof

1994-10-03

Geagte Heer/Mevrou/Mejuffrou

DUITSE TAALKOMPETISIE VIR NIE-DUITSSPREKENDE STANDERD 8-
 LEERLINGE, 1994

Ek is nou in staat om

- die resultate van die bogenoemde kompetisie
- 'n lys van die skole wat kandidate ingeskryf het
- die puntememorandum
- en
- 'n brief vir die aandag van u Duits-leerkrag/te

aan u te stuur.

Altesame 134 kandidate, verteenwoordigend van 48 skole (Volgens my mening steeds te min!), is ingeskryf en baie werklik uitstekende resultate is behaal.

Die uitslae sal nou aan die Duitse ambassade gestuur word om vir die Duitse owerhede as grondslag te dien, wanneer besluit word, watter leerlinge in Junie/Julie na Duitsland genooi word.

Die DPV hoop om elke leerling wat deelgeneem het, te beloon deur aan hom of haar 'n boekprys te stuur en ek hoop ook dat u Duits-onderwyser/s die puntememorandum nuttig sal vind.

Ek vind dit veral bemoedigend dat heelwat minder begaafde leerlinge ook ingeskryf is, aangesien elke moontlike kandidaat voordeel behoort te trek uit hierdie ondervinding en 'n groter aantal leerkrigte wat Duits as vreemde taal onderrig, op dié wyse vergelykings kan tref en nuwe idees in hulle eie onderrig kan toepas.

My gelukwense aan alle deelnemers.

Hoogagend die uwe

Rudolf Rode (DPV-eksaminator)

P.T.O. for English

DPV
DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM
SÜDLICHEN AFRIKA

Rudolf Rode
 p.a. Onderwys- en Kultuurdiens
 Privaatsak 9008
 8000 Kaapstad

Kapstadt, 4.10.1994

Tel.: (021) 460 6 457
 Telefax: (021) 461 83 21

An alle DaF-Lehrer/innen

Betr.: DaF-Sprachwettbewerb für nichtdeutschsprachige Standard-8-Schüler/innen
hier: Ergebnisse, Teilnahme und Korrekturvorgabe

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen der DPV möchte ich mich ganz herzlich bei den 51 Kolleginnen und Kollegen bedanken, die sich mit insgesamt 142 Schülerinnen und Schülern an unserem Wettbewerb beteiligt haben. Auch dieses Jahr wollen wir versuchen, jeden Schüler und jede Schülerin mit einer Buchprämie für die Teilnahme zu belohnen, und die Liste mit den Ergebnissen wird demnächst im Hinblick auf das „Prämienprogramm“ des PAD (Pädagogischen Austauschdienstes) an die deutsche Botschaft übersandt. Ich hoffe, daß Sie alle, ganz gleich, ob Sie teilgenommen haben oder nicht, die Prüfungsaufgaben nützlich gefunden haben und in Ihrem Unterricht einsetzen konnten. Die Korrekturvorgabe, die Sie jetzt von mir bekommen, soll diesen Nutzeffekt weiter erhöhen.

Gestatten Sie mir folgende Bemerkungen zu den Arbeiten ihrer Schüler/innen - auch wenn ich Ihnen hiermit nichts Neues mitteile:

- Orthographisch ist die Unterscheidung zwischen ss und ß notwendig: „Im allgemeinen gilt es nicht als korrekt, ss für ß zu schreiben“ (DUDEN Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache).

- Das Ausrufezeichen nach der Anrede im Brief ist sehr selten geworden; normal in diesem Fall ist das Komma: „Lieber Sebastian,
 über Deinen Brief hab' ich mich sehr gefreut. ...“

- Südafrikanische Adressen können nicht ins Deutsche übersetzt werden.

- Die Verwechslung von Klasse 8 (Standard 6!) und Standard 8 (Klasse 10!) muß in jeder Korrespondenz mit Deutschsprachigen im Ausland zu Mißverständnissen führen.

- Auch die Verwechslung von „bleiben“ und „wohnen“ beeinträchtigt die Kommunikationsfähigkeit.

- Brieffreunde werden nicht gesiezt sondern geduzt.

- Idiomatisch fremd mutet ein Satz wie „Meine Freunde kommen zu meinem Haus“ an. Gemeint ist: „Meine Freunde kommen zu mir/uns“.

- Zu den Fragen in Teil B (Leseverstehen): Kommunikativ logisch sind elliptische aber von der Form her passende Antworten auf die Fragen zum Text. Auf die Frage „Wofür ist Köln berühmt?“ wäre „Für den Kölner Dom“ eine passende Antwort.

Es wäre schön, wenn sich nächstes Jahr noch mehr Schulen beteiligen würden; für Kritik und Anregungen wäre ich dankbar.

Mit freundlichen Grüßen

Rudolf Rode
Prüfungsleiter, DaF

Anlagen: Brief an Schulleiter
Ergebnisse
Liste der Schulen
Korrekturvorgabe

DPV
DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM SÜDLICHEN
AFRIKA

Sprachwettbewerb für nichtdeutschsprachige Standard-8-Schüler/innen,
1994

Ergebnisse:

%	
99	
98	
97	Shahida Moosa (Deutsche Schule Johannesburg)
96	Nelleké Kleynhans (Hoërskool Fichardtspark)
95	Cindi Gabriels (Hoërskool Stellenbosch); Jeanette Steenkamp (Port Natal)
94	
93	
92	Shaun Constable (Hoërskool Lückhoff); René Slavers (Hoërskool Lückhoff)
91	
90	Lindie Cloete (Hoër Meisieskool Bloemhof); Eduan Hauman (Hoërskool Overberg)
89	Delores Lottering (Hoërskool Lückhoff); Henning de Kock (Hoërskool Jan van Riebeeck); François Fouché (Paarl Boys' High School)
88	Heinrich Weyers (Hoërskool Oudtshoorn)
87	Zelda Ackermann (Hoërskool Fichardtspark)
86	Mareli Dirker (Hoërskool Port Natal); Thembla Guzula (Deutsche Schule Kapstadt)
85	
84	Angelo Manuel (Hoërskool Bridgton)
83	
82	Ryna Bredenkamp (Hoërskool Oudtshoorn); Tinus van Zyl (Hoërskool Stellenbosch)
81	Cluette Cloete (Hoërskool Jan van Riebeeck)
80	Germari Pieterse (Afrikaanse Hoër Meisieskool Pretoria); Lindie Vermaak (Hoërskool President Vrijzee)
79	Ingrid Human (Hoërskool Stellenbosch); Ian Humpel (Hoërskool Grens); Charlene van Tonder (Hoërskool Jan van Riebeeck)
78	Nicola Schoeman (Vryheid High School)
77	Jacobus Badenhorst (Hoërskool Staatspresident C R Swart); Martin Kurth (Deutsche Schule Hermannsburg); Terence Steeneveldt (Deutsche Schule Johannesburg); Njabulo Wela (Deutsche Schule Hermannsburg); Danielle Wilskut (Deutsche Schule Johannesburg)
76	Nadia Conradie (Hoërskool Randburg); Alma de Villiers (Hoërskool Bridgton); Marlene Jäckel (Afrikaanse Hoër Meisieskool Pretoria); Cheryl Johnson (Hoërskool Tygerberg); Sarie Viljoen (Hoërskool Jan van Riebeeck); Junay Adams (Hoërskool São Brás)
75	

74	Imelda Brits (Hoërskool Fichardtpark); Renée-Louise Otto (HS Randburg)
73	James Dominy (Deutsche Schule Hermannsburg); Lisl van Staden (Hoërskool Menlopark); Rosslee Wagener (Hoërskool Oudtshoorn)
72	Petie du Toit (Hoërskool Overkruin); Ruvé Gallow (Deutsche Schule Kapstadt); Marietjie Heukelman (Hoërskool Die Wilgers); Helga van der Merwe (Hoërskool Overberg)
71	Jiresh Maharaj (Deutsche Schule Hermannsburg); Pierre van der Westhuizen (Hoër Volksskool Heidelberg); Maritsa van Loggerenberg (Hoërskool Framesby); Runine Visser (Hoër Meisieskool Bloemhof); Nosipho Xameni (Deutsche Schule Kapstadt)
70	Chantel Erfort (Livingstone High School); Marisa Kirchner (Hoërskool Framesby); Emile Locke (Hoërskool Jim Fouché); Juanita Lombaard (Hoërskool Jim Fouché); Marlize van Dyk (Hoërskool Overberg); Joretha Visser (Hoërskool Eldoraigne)
69	Lydia Steyn (Afrikaanse Hoër Meisieskool Pretoria); Zenobia Mondo (Hoërskool Sao Brás)
68	Karin Lourens (Hoërskool Menlopark); Marli Luwes (Hoër Volksskool Heidelberg); Warren Smith (Deutsche Schule Hermannsburg)
67	Beverley Makola (Deutsche Schule Pretoria); Inus van Heerden (Potchefstroom Gimnasium)
66	Anneke Barnard (Hoërskool Grens); Alta Botes (Hoërskool Staatspresident C R Swart); Annerine Meyer (Afrikaanse Hoër Meisieskool Pretoria); Billy Palk (Hoërskool Eldoraigne); John van Rooyen (Hoërskool Carlton van Heerden); Stephanie Wever (Plumstead High School)
65	
64	Jacqueline Borel-Saladin (Plumstead High School); Dariel Buncin (Deutsche Schule Pretoria); Ronél de Jager (Hoërskool Staatspresident C R Swart); Leonard Fox (Hoërskool Tygerberg); Lisl McClachlan (Hoërskool Hottentotsholland); Dianthea Thyssen (La Rochelle Girls' High School)
63	Sanet Rabie (Hoërskool Tygerberg); Yvonne Schröder (Hoër Meisieskool Bloemhof)
62	Jenni Davies (Fairmont High School); Ilse van der Westhuizen (Hoërskool Diamantveld)
61	Agnetha Smythe (La Rochelle Girls' High School)
60	Sunél du Toit (Afrikaanse Hoër Meisieskool Pretoria); Debbie Miller (Rustenburg Girls' High School); Rudi Nienaber (Grey-Kollege); Shelley-Jane Walters (Livingstone High School)
59	Liezl du Plessis
58	Nolwazi Dhlamini; Idette Groenewald; Prudence Phalakatshele; Janine Weeder; Janine Williams
57	Farah Misbach; Hilde Rohwer; Retha van der Westhuyzen
56	Ilse Schreuder; Mark van Dijk
55	Daphne David; Jozúa Haumann; Hilgardt Raubenheimer; Shaedah Kiewiet
54	Lauriane du Plessis; Marta Krolewicz; Du Preez Strauß
53	Eileen Africa; Suzette Kotzé
52	Chantal Horne; Mariam Jakoet; Benjamin Loader; Hein van Vuuren
51	Vrede Appollis; Michelle Arendse
50	Jeannette Kochannek

DPV
DEUTSCHE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG IM
SÜDLICHEN AFRIKA

Deutsch als Fremdsprache

Sprachwettbewerb für nichtdeutschsprachige Standard-8-Schüler/innen

Korrekturvorlage mit Lösungsschlüssel

100 Punkte
2 Stunden

September 1994

TEIL I (Wortschatz und Strukturen)

1 Punkt pro richtige Lösung. Nur schwerwiegende Rechtschreibfehler werden bestraft.

A. Präteritumformen:

2. beschloß
3. fragte
4. staunten.

B. Endungen:

6. einem
7. guter
8. lustiges
9. komische
10. unsere
11. dieser
12. einen
13. einen
14. Interessantes

C. Substantive:

16. die Erklärung
17. das Verständnis,
usw.
18. der Wille
19. die Schönheit, usw.

D. Präpositionen:

21. im
22. aus (von)
23. mit
24. aus (von)

E. Präteritum - Partizip Perfekt:

26. ging gegangen
27. stand gestanden
28. produzierte produziert
29. schrieb geschrieben
30. wurde geworden

F. Artikel:

32. die
33. das
34. der (Genitiv Plural)

G. Satzbau:

36. Nur Gewaltfilme sehen sie nicht.
37. Wir sind auch eine ganz gemischte Gruppe.

30 Punkte

TEIL II (Leseverstehen):

2 Punkte pro angemessene Antwort. Grammatik und Rechtschreibung spielen eine untergeordnete Rolle.

1. Schüler/innen (sind gemeint).
2. (Sie konnten) Kein Deutsch/ Deutsch nicht.
3. Damit sie am Unterricht der Regelklassen teilnehmen können. Oder ähnlich.
4. "Frau K. ist eine energische Lehrerin, (die das Klingeln ... /wie eine Dompteurin/ bündigt.
5. Die Kinder sind sehr verschieden.

6. Sie kommen aus Gegenden, wo Krieg herrscht. (In ihren Ländern gibt es Krieg.) (Sie kommen aus Gegenden, wo ihre Eltern keine Arbeit mehr finden können.) Oder ähnlich.

7. Seine Mutter spricht kaum Deutsch. (Almyr kann sich /inzwischen/ überall verständigen.)

8. Sie schämt sich.

9. Am Stadtrand (von Köln).

10. Sie sehen zu viel fern.

11. Die Containersiedlung liegt so weit außerhalb. (Es ist zu weit.)

12. (Sie möchten) (am liebsten) nach Hause (gehen).

13. Die Lehrer sind nicht so streng. (Die Lehrer hauen nicht.)

14. Sie kontrolliert die Fortschritte in der deutschen Sprache sorgfältig/gründlich.

15. Herr Rauen. (Der Schuldirektor.)(Der Schulleiter.)

16. Physik und Deutsch. (... und deutsche Wörter.) Oder ähnlich.

17. "Das geht immer irgendwie." ("Mit Händen und Füßen.")

18. Agnes.

19. In Nordrhein-Westfalen.

20. Für den Kölner Dom/ den Karneval/4711/Heinrich Böll, usw.

40 Punkte

TEIL III (Schriftliche Kommunikation)

Verfahren zur Bewertung des Briefes

Verfahren zur Bewertung des Briefes

Es werden insgesamt maximal 15 Punkte nach folgendem Verfahren vergeben:

Kriterium A: Kommunikative Angemessenheit

- A = 6 Punkte
- B = 4 Punkte
- C = 2 Punkte
- D = 0 Punkte

A: - Der Brief entspricht dem Schreibenlaß, und alle Leitpunkte sind inhaltlich richtig behandelt
und
- Register, Verbindungen und Textsortenmerkmale (Datum, Anrede, Schlußformel) sind dem Schreibenlaß angemessen.

Damit ist das kommunikative Ziel des Briefes erreicht.

B: - Der Brief entspricht dem Schreibenlaß, und mindestens 4 Leitpunkte sind inhaltlich richtig behandelt,
und
- Register, Verbindungen und Textsortenmerkmale (Datum, Anrede, Schlußformel) sind dem Schreibenlaß weitgehend angemessen.

Damit wird das kommunikative Ziel des Briefes weitgehend erreicht.

C: - Der Brief entspricht dem Schreibenlaß, und mindestens 2 Leitpunkte sind inhaltlich richtig behandelt,
und
- Register, Verbindungen und Textsortenmerkmale (Datum, Anrede, Schlußformel) sind dem Schreibenlaß ansatzweise angemessen.

Damit wird das kommunikative Ziel des Briefes ansatzweise erreicht.

D: - Der Brief entspricht nicht dem Schreibenlaß.
oder
- Kriterium B (Sprachliche Richtigkeit) ist mit "D" zu bewerten.

In diesem Fall wird der Gesamtbrief mit "D" bewertet.

Kriterium B: Sprachliche Richtigkeit

- A = 9 Punkte
- B = 6 Punkte
- C = 3 Punkte
- D = 0 Punkte

A: - Der Brief weist in Lexik, Syntax, Morphologie und Orthographie (keine oder) nur wenige Fehler auf, die das Verständnis in keiner Weise beeinträchtigen.

B: - Der Brief enthält einige lexikalische/morphosyntaktische/orthographische Fehler. Diese verhindern jedoch nicht, daß er in seinen wichtigen Aussagen (im Sinne des Schreibenlasses) eindeutig verstanden wird.

C: - Das Verständnis des Briefes wird durch lexikalische/morphosyntaktische/orthographische Fehler für einen Leser, der den Schreibenlaß nicht kennt, erheblich erschwert (so daß z.B. stellenweise wiederholtes Lesen erforderlich wird),
oder
- wichtige Aussagen (im Sinne des Schreibenlasses) sind auch bei wiederholtem Lesen nicht verständlich.

D: - Der Brief ist aufgrund der Häufung von Fehlern insgesamt nicht verständlich,
oder
- Kriterium A (Kommunikative Angemessenheit) ist mit "D" zu bewerten.
In diesem Fall wird der Gesamtbrief mit "D" bewertet.

aus: Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, 1985

15 x 2 = 30

30 Punkte

insgesamt 100 Punkte

Die Spielecke

Angelika FLEGG
University of the Western Cape

Wortfelder

Ziel: Wortschatz festigen, Zusammenhänge erkennen, Wörter 'sammeln',
u.U. Wörterbuchgebrauch.

Dieses Spiel eignet sich für leicht fortgeschrittene Lerner, die einzeln, oder
in Mini-Gruppen arbeiten.

Material:

Karten aus Pappe oder festem Papier, halbe Postkartengröße, Bleistifte,
Radierer.

Vorbereitung:

Auf jede Karte werden untereinander vier Wörter geschrieben, die zu
einem Wortfeld gehören. Dabei bleibt die oberste und die unterste Zeile
leer.

Beispiele: _____, Milch, Limo, Kaffee, Kakao, _____
_____, Hund, Katze, Huhn, Pferd, _____
_____, Erich, Hans, Peter, Klaus, _____
_____, Sand, Muschel, Handtuch, Ball, _____

Variation:

Die Karten können auch NUR eine Wortreihe enthalten, zu der noch
andere Wörter geschrieben werden.

Beispiele: sprechen, schreien, singen, (flüstern, reden, fragen) ...
Zimmer, Tür, Teppich, Tisch, (Fenster, Stuhl, Lampe) ...

Verlauf:

Jeder Spieler oder jede Gruppe bekommt bis zu fünf Karten, die gelesen
und ergänzt werden sollen. Gesucht wird ein Wort, das den Oberbegriff
darstellt, und ein weiteres Wort, das zu dem Wortfeld paßt. Diese Wörter
werden mit Bleistift eingetragen, so daß man sie später ausradieren und die
Karten wieder gebrauchen kann. Aufgeschriebene Wörter werden vorge-
lesen.

Dauer: 20 Minuten