



Ganz neu und echt cool!

»sowieso« ist das neue Deutschlehrwerk für Jugendliche ohne Vorkenntnisse. In »sowieso« geht es um die Vermittlung von Lernstrategien mit dem Ziel selbstständigen und autonomen Lernens.

Kursbuch 1

120 S., z.T. vierfarbig,
19,5 x 26,5 cm,
ISBN 3-468-47650-7

Cassette A zum Kursbuch

ISBN 3-468-47653-1

Arbeitsbuch 1

111 S., s/w, 19,5 x 26,5 cm,
ISBN 3-468-47651-5

Cassette B zum Arbeitsbuch

ISBN 3-468-47654-X

Lehrerhandbuch 1

(mit integriertem Kursbuch
und zusätzlichen Kopier-
vorlagen)

192 S., z.T. vierfarbig,
DIN A4, ISBN 3-468-47652-3

Folien 1

29 Folien, z.T. vierfarbig,
ISBN 3-468-47656-6

*Glossare und regionale Arbeits-
bücher erscheinen in Kürze.*

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

P.O. Box 40 11 20 · 80711 München · Fax 089/36096-222

Bitte fordern Sie unseren Prospekt an.

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1995

Band 26 / Heft 1

April 1995

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 R20.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R10.00 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).

Die in den Beiträgen vertretenen Ansichten entsprechen nicht unbedingt den Auffassungen der Redaktion.

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 31. August 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), Western Cape Education Department)

Wissenschaftlicher Beirat:

Margit Dutschke
(entsandte Fachberaterin (DaF), Gauteng)

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

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)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Noyes (UCT)

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 26

Jahrgang 1995

Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
R. Ehnert	Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht Deutsch	2
G. Hesse	Die Diskussion als sprachpraktischer Hilfskurs für Universitätsstudenten im ersten Studienjahr	26
	Lehrplan: German Third Language Standards 8 - 10/Grades 10 - 12 (Western Cape Education Department)	32
P. Erichsen	Ein Prüfungsbogen Deutsch als Fremdsprache (Std 10)	56
K. Chubb	Empfehlenswerte Jugendliteratur	66

REZENSIONEN:

E. Funcke	Sigrid Schmidt: <i>Zaubermärchen aus Afrika.</i> Erzählungen der Damara und Nama.	69
K. Jans	Ulrich Klingmann: <i>Deutsch als Fremdsprache.</i> <i>Ein Lehrbuch für Anfänger.</i> Ein Bücherstreit: Was muß der DaF-Unterricht in Südafrika leisten?	73

Vorwort zu diesem Heft

Der in diesem Heft abgedruckte Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache an den höheren Schulen Südafrikas: German Third Language - Higher Grade and Standard Grade - Standards 8 to 10 / Grades 10 to 12 ist nicht der bereits veröffentlichte Kernlehrplan, sondern eine vom Kernlehrplan ausgehende Fassung, die für das Western Cape Education Department entworfen wurde. Wir bringen diese Fassung - die erste und bisher einzige vollständig vorliegende provinzielle/regionale Fassung -, weil sie den Stoff und die Aussage des Kernlehrplans wesentlich ausführlicher, konsequenter und klarer darbietet als dieser selbst.

Aus Platzgründen bringen wir nur die englische Fassung. Eine afrikaanse Fassung liegt bereits vor und kann von der Redaktion angefordert werden. (Legen Sie der Bestellung bitte R5 für Porto und Ablichtung bei.) Eine deutsche Fassung dieses Lehrplans soll demnächst erscheinen. Dieser Lehrplan wird später wahrscheinlich auch in (mindestens) ein oder zwei afrikanischen Sprachen erhältlich sein.

In den Anmerkungen (1) - (6) zu dem hier abgedruckten Lehrplan ist festgelegt worden, wo und wie (und warum) diese Fassung von dem Kernlehrplan abweicht.

Der neue Lehrplan wird z.Z. in allen Provinzen besprochen; Lehrer, Fachberater, Schulräte und Examinatoren diskutieren, wie und was, vom Lehrplan ausgehend, unterrichtet und geprüft werden soll. Im Laufe dieses Jahres finden zu diesem Thema verschiedene Lehrerfortbildungsveranstaltungen statt, darunter auch drei vom Goethe-Institut und vom Bundesverwaltungsamt (BVA) unterstützte Veranstaltungen im August/September in Kapstadt, Bloemfontein und Johannesburg/Pretoria. Wir hoffen, im nächsten Heft Stellungnahmen und Vorschläge von Einzelnen, von Studienkreisen und von Lehrerfortbildungstagungen zum neuen Lehrplan zu bringen, insbesondere zu den folgenden Aspekten: Wie und was soll oder kann nach dem neuen Lehrplan gelehrt und geprüft werden?

Im Namen der Redaktion
Klaus Menck

LERNSPIELE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT
DEUTSCH

Rolf EHNERT
Universität Bielefeld

Das Leben ein Spiel.
Da begann ein Spiel auf Leben und Tod.
Die Zeit ist ein Tricktrack spielendes Kind:
Die Herrschaft eines Kindes. (Heraklit, Fragment 52)

Um klar und ohne Umschweife zu sprechen: Wir sind die Steine im himmlischen Brettspiel. Man amüsiert sich mit uns auf dem Schachspiel des Seins. Am Ende kehren wir einer nach dem anderen zurück ins Nichts. (Omar Khayyam)

1. Was ist unter Sprachlernspiel zu verstehen?

Zu allen Zeiten und in vielen Kulturen haben sich Denker und Pädagogen Gedanken gemacht über die Bedeutung des Spiels. Soeben hat Heinrich Popitz einen kleinen Vortrag veröffentlicht, der mit der Frage beginnt: *Was tun wir, wenn wir spielen?* (Popitz 1994, S.5) Hier ist noch einmal zusammengefaßt, was vor allem seit dem letzten Jahrhundert erarbeitet wurde. Da das Bändchen leicht zugänglich ist, da das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache von 1982 den thematischen Teil *Spielen im Fremdsprachenunterricht* hatte, möchte ich hier auf Spieltheorien nur noch indirekt eingehen. Stattdessen bitte ich die Leserinnen und Leser, über einige der "Arten", Formen von Spielen nachzudenken, die in der Literatur genannt werden. Bitte versuchen Sie, eine Ordnung in diese Sammlung von Bezeichnungen zu bringen und evtl. sogar je ein Beispiel zu finden:

Beschreibungsspiele
Diskussionsspiele
Simulationsspiele
Rollenspiele
Brettspiele
Schreibspiele
Planspiele
Lernprojekte
Kennlernspiele
Phonetik-, Grammatikspiele
Computerspiele
Scrabble
Domino

Rallye
 Monologische Beschreibungs- und Referatübungen
 Videospiele
 Landeskundespiele
 Feed-Back-Spiele
 Denkspiele
 Quartettspiele
 Kartenspiele
 Dialogspiele
 Kettenspiele
 Pantomimespiele
 Ratespiele
 Würfelspiele
 Erinnerungsspiele
 Schreib- und Zeichenspiele
 Ergänzungsspiele
 Gesellschaftsspiele
Sille Post

Sie werden bemerkt haben, daß unterschiedliche Kategorien verwendet werden. Es werden **Spielformen** benannt, **Spielabsichten**, **Spielmedien**, **Spielnamen**. "Es gibt viele Versuche, Spiele zu klassifizieren. Die Spielpädagogik gliedert nach

- dem Entstehungsgrund (Glücksspiele; Geschicklichkeitsspiele; vorahmend-nachahmende Spiele - F.G. Jünger);
- der Spielstruktur (geregelte und nicht geregelte Spiele - Château); vom Spieler ausgehend
- nach psychologischen Entwicklungsstufen (Funktionsspiele = z.B. klettern; Fiktionsspiele = z.B. Teddybär füttern; Rezeptionsspiele = z.B. Märchen anhören; Konstruktionsspiele = z.B. modellieren - Bühler);
- nach kognitiven Entwicklungsstufen (Übungsspiele = Einüben von Verhaltensmustern; Symbolspiele = Vorstellung und Fiktion z.B. eines Gegenstandes; Regelspiele = Überlegung und Anerkennung von Regeln - Piaget).

Die meisten dieser Kriterien können im Fremdsprachenunterricht angewandt werden und sind auf jeden Fall im schulischen Unterricht zu berücksichtigen. Da Lernen ja nicht isoliert geschieht, sind zum Beispiel die Entwicklungsstufen bei der Auswahl von Sprachlernspielen zu respektieren. So wird mit vorahmend-nachahmenden Spielen wie "Einkaufen" schon früh begonnen. "Gegenstände erraten", in einer zweiten Entwicklungsstufe, erfordert sowohl ein höheres Abstraktionsniveau als auch größere

Sprachbeherrschung. Ein selbst entwickeltes Spiel zur Satzstellung oder zur Morphologie der starken Verben schließlich verlangt zusätzlich die Einsicht in Gesetze gemeinsamen Handelns, aber auch der Sprache und des Sprechens darüber." (Ehnert 1982, 207)

Für den Fremdsprachenunterricht sollte strikt nach **Lernzielen** klassifiziert werden. Denn Lehrende fragen in der Unterrichtssituation nicht danach, ob sie Brett-, Karten-, Bewegungsspiele usw. einsetzen, sondern ob es Spiele gibt, mit deren Hilfe man auf eine andere Weise die Sprechfähigkeit fördern oder bestimmte Verbformen einführen oder üben kann. Entsprechend sollten **Register** zu Spielesammlungen gestaltet sein. Ich schlage folgendes Raster vor:

	a Hör-(Seh-) verstehen	b Sprechen	c Leseverstehen	d Schreiben
1 Lexiko-Semantik				
2 Morpho-Syntax				
3 Komplexere kommunikative Absichten				
4 Komplexere Sprechfertigkeit				
5 Landeskunde				
6 Eigenes Rollenverhalten antizipieren				
7 Fremdes Rollenverhalten antizipieren				
8 Spaß („eigentliches Spiel“)				

TABELLE 1

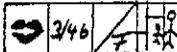
Musterkarte für Sprachlernspiele	
Lernziel(e)	- Beschreibung, Kartei Pictogramm, z.B.:
Titel	
Zeit:	Sozialform: (evtl. Pictogramme)
Quelle, Literaturhinweis(e):	Material:
Beschreibung:	
1 Verlauf, Spielregeln	
2 Sprachliche Vorbereitung	
3 Nachbereitung	
4 Varianten	
5 Notizen (Beurteilung, Erfahrung usw.)	

TABELLE 2

Was tut der Mensch, wenn er spielt?

"Spiel ist unorganisiertes Lernen. Organisierter, intentionierter Einsatz des Mediums Lernspiel, in unserem Fall des Sprachlernspiels erlaubt eine wenigstens teilweise sanktionsfreie, andere Lernform, die sich günstig auf das Lernklima, auf Behaltensvorgänge und die Anwendung des Gelernten in der Sprachwirklichkeit auswirken können. Spiele scheinen grundsätzlich Kommunikationsfähigkeit und soziales Verhalten zu fördern. (Hemmerlein 1982, 1)

Spiel ist immer Lernen. Es gibt wohl kein zweckfreies Spiel. Es scheint also müßig zu sein, das oft diskutierte pro und contra von Lernspielen fortzusetzen. Da eine traditionelle Pädagogik immer noch darauf besteht, das Spiel aus dem Lernprozeß zu verbannen, sei das spielehalber dennoch, aber kommentarlos, getan:

pro

- Spielen macht Spaß
- Spiel regt die Phantasie an
- Beim Spiel muß man nicht stundenlang stillsitzen. Es gibt mehr Abwechslung, der Unterricht ist nicht lehrerzentriert
- Lernspiele entwickeln ein Gefühl für die neue Sprache
- Spiele sind eine bessere Vorwegnahme realer Kommunikationssituationen als "normale" Lehrbuchtexte
- Was man spielt, also selbst tut, behält man besser als das, was man nur liest, hört und evtl. sieht
- Beim Spielen sind alle Schüler aktiv, passivere Schüler werden u.U. zu Gewinnern dank z.B. taktilem Geschicklichkeit, die sonst nicht gefragt ist
- Durch das Spielen entsteht eine partnerschaftliche Lernatmosphäre

contra

- Spielen ist nur etwas für Kinder
- Im Unterricht soll aber ernsthaft gelernt werden
- Spiele verursachen Lärm und Chaos im Klassenraum
- Spiele sind Zeitvergeudung; man lernt nichts oder nur wenig durch sie
- Im Leben ist doch alles anders als im Spiel!
- Durch grammatische Übungen und Textarbeit lernt man schneller und besser
- Sprachlernspiele verlangen mehr Vorbereitung; die Archivierung ist schwierig
- Durch frühere Methoden hat man doch auch gelernt. Warum experimentieren!

Der Titel dieses Beitrages sagt, daß "Sprachlernspiel" ein Medium, eine Übungsform ist, die das Lernen erleichtern kann, da sie bestimmten psychologischen Dispositionen des Menschen entgegenkommt, ihn eher motiviert als herkömmliche Übungsmuster. Solches Spiel ist dennoch "Arbeit" (s. die Motti), ist kein Zeitverlust, ist nicht unernst, ist lediglich ein Versuch des Menschen, sich selbst zu überlisten.

Wir spielen unser Leben lang. "Arbeit" ist Lernen, Leben, leben lernen. "Spiel" ist ein Name für übendes, vorwegnehmendes soziales, zweckgerichtetes Handeln, "dient irgendwelchen Lebensbewältigungen" (Popitz 1994, 8). In der herkömmlichen bürgerlichen Gesellschaft Europas - und ich denke nicht, daß das in den indigenen Gesellschaften des südlichen Afrikas so war - galt das Kind als unfertiger Mensch, das durch Spielen lernen sollte, z.B. eine gute Mutter und Hausfrau zu werden. Das ist selbstverständlich nicht auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar. Solches "Rollenspiel" ist nicht gemeint, und wenn wir später über

Rollenspiel sprechen, müssen wir die Gefahren bedenken, die in ihm stecken. Rollenspiel heißt zunächst, sich selbst in die bisher unbewältigte (fremdsprachliche und fremdkulturelle) Lage zu versetzen. Die Grenzen solcher Aneignung müssen wenigstens die Lehrenden kennen, besser noch, sie mit den Lernenden erkennen und diskutieren. Man nutzt "Spiel" für die Motivation aus, macht sich bekannte, früh erfahrene, verkappte Lernmuster guten Gewissens zunutze, einfach den Spaß am Spielen. Spielen im Leben ist eine Überschubhandlung (Popitz 1994, 10) - warum sollten wir sie nicht bei gesteuerten Lernvorgängen nutzen!

In der Wirklichkeit des Lebens geht es "um Kopf und Kragen", im Kriegsspiel, wie es fast in allen Kulturen und Zeiten praktiziert wurde und wird, geht es um zunächst noch ungefährliches Planspiel, im Sprachlernspiel, mit seiner Distanz zur Fremdsprache, sind Stücke der Lebensrealität vorübergehend außer Kraft gesetzt in einem Spielraum, der Klassenraum, Lernraum ist, wo eine Spielatmosphäre herrscht. Die Lehrer wissen das, die Schüler erfahren es von ihnen: Spielen im Fremdsprachenunterricht ist eine **Lernform**.

2. Spielesammlungen für Deutsch als Fremdsprache

Vor allem **Theaterspielen** hat im englischsprachigen, vor allem im englischen Raum eine große Rolle gespielt. Gegen Ende werden wir noch auf das szenische Spiel eingehen. Für Deutsch als Fremdsprache begann die Auseinandersetzung mit diesem Lernmedium 1977 durch Johannes Wagners "Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht". Dieser Titel war bereits Programm in unserem Sinn: **Übungen**. Hier möchte ich nun einen sehr kurzen Überblick über die vorhandenen Spielesammlungen geben, ohne daß ich sie im einzelnen kommentiere. Vielmehr gibt die folgende Tabelle eine Übersicht über einige Aspekte, die mir wichtig erscheinen. Zugänglichkeit bedeutet, ob das Buch im Buchhandel überhaupt erhältlich ist und wie der Preis ist. Das Buch von Johannes Wagner kann nur über das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Regensburg bezogen werden, was jedoch kein besonderes Hindernis darstellt, und kostet lediglich 9 DM, ist allerdings leicht veraltet, da es ja eben schon 1977 erschienen ist. Zwei sehr gute Spielesammlungen, die von DAAD-LektorInnen zusammengestellt wurden (*Medien im Gesprächs-*

unterricht) sind außer in Bibliotheken überhaupt nicht mehr zugänglich und werden deshalb nicht aufgenommen. Claudia Hornschus' hervorragende Magisterarbeit zu Grammatikspielen wäre höchstens über Fernleihe erhältlich, sei aber wegen ihrer Bedeutung und Einmaligkeit genannt.

Viele der Sammlungen sind aus der Praxis entstanden, oft im außeruniversitären Bereich (z.B. in Volkshochschulen) und verzichten auf eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Sprachlernspiel, können aber große Erfahrung durch die **Praxiserprobung** einbringen. Sprachlernspiele veralten, außer was landeskundliche Inhalte gerade in diesen politischen Umbruchzeiten betrifft, nicht. Einige sind jedoch auf bestimmte Lernergruppen zugeschnitten: für französische (Dauvillier) oder spanische Lerner (*Maite...*) oder für Kinder (Prange) oder ausländische Arbeiter (Göbel, der wegen seiner Pionierleistung dennoch in die Übersicht aufgenommen wurde). Insgesamt mag die Summe dieser Angaben eine Entscheidungshilfe darstellen, welche der Sammlungen für den eigenen Unterricht geeignet sein könnte. Aus meiner Sicht sind die Büchlein von Spier und Bohn/Schreiter wegen ihrer Zugänglichkeit, einschließlich des erschwinglichen Preises am meisten zu empfehlen. Eines der oben genannten Kriterien erfüllt keine der Sammlungen vollständig, nämlich durch mehrere, unterschiedliche Register das gebotene Material vollständig aufzuschlüsseln.

	Zugänglichkeit	Theorie	Praxiserprobung	Aktualität
Wagner	+	+	(+)	(+)
Göbel	-	(+)	(+)	-
Schwitt	++	(+)	++	+
Spier	+	(-)	+	+
Behme	(+ (hoher Preis))	+	+	+
Friedrich/von Jahn	- (hoher Preis)	(-)	++	++
Dauvillier	(-)	+	++	Frankreich
Lohfert	(+)	+	++	++
<i>Maite...</i>	++	++	++	Spanien
Bohn/Schreiter	++	(+)	+	+
Hornschu	-	++	(+)Grammatik!	++
Altenvöller	++	(+)	++	++

TABELLE 3 (chronologisch nach Erscheinungsjahr)

Bibliographie:

- Altemöller, Eva-Maria: *Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Erdacht und erprobt für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett, 1987.
- Behme, Helma: *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht*. München: iudicium, 1985, 4. Aufl. 1992.
- Bohn, Reiner und Schreiter, Ina: *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Leipzig: VEB Enzyklopädie, 1989.
- Dauvillier, Christa: *Im Sprachunterricht spielen? aber ja!* München: Goethe-Institut, 1986.
- Friedrich, Thorsten und von Jan, Eduard: *Spielekartei*. München: Hueber, 1985.
- Göbel, Richard: *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*. Frankfurt am Main/Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, 1979.
- Hornschu, Claudia: *Sprachlernspiele zur deutschen Grammatik im DaF-Unterricht*. Magisterarbeit Bielefeld (Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft), 1989.
- Lohfert, Walter: *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache...* München: Hueber, 3. Aufl. 1987.
- Maite lernt Deutsch...* Donostia/San Sebastián: Tandem (Selbst-) Verlag, 4. Aufl. 1987, Spielekartei.
- Prange, Lisa: *44 Sprachlernspiele für Deutsch als Fremdsprache (für Schüler der Grundstufe)*. München: Hueber, 1993.
- Schmitt, Udo: *Buchstabensalat*. München: Verlag für Deutsch, 1981.
- Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht*. Regensburg: FaDaF, 1977 (6. Aufl. 1987).

3. Excurs: Sprachlernspiele, Rollenspiele, szenisches Spiel und Verwandtes

Der obige Gliederungsvorschlag (Tabelle 1) bezieht sich auf Sprachlernspiele in einem engeren Sinn insofern, als wohl definierte Lernziele vorgegeben sind. Fast auf jeder Lernzielebene läßt sich das Rollenspiel einsetzen. Wir definieren: Rollenspiel ist Simulation von stilisierten Rollen

und Situationen. Dabei muß die Betonung auf *stilisierten* gelegt werden. Es kann nicht angehen, daß Fremdsprachenlerner sich sozusagen in Muttersprachler verwandeln und dabei riskieren, einen Teil ihrer Identität aufzugeben. Solche Gefahr sehe ich beispielsweise beim sog. Psychodrama, zumindest, wenn unausgebildete Lehrer damit experimentieren. Vielmehr versuchen sie im Bewußtsein ihres spielerischen Tuns eine fremde Rolle empathisch zu simulieren. Dabei können andere technische und nicht-technische Medien wertvolle Hilfe leisten. Asiatische Lerner zum Beispiel gewinnen Distanz zu sich selbst, zur sakrosankten Lehrperson, zur althergebrachten Lehrmethode, wenn sie die fremde Rolle einer Puppe anvertrauen dürfen; eine doppelte Distanz entsteht, wenn solches "Puppen-Lernspiel" zusätzlich auf Video aufgenommen und anschließend ausgewertet werden kann. Korrekturen werden dann an der Puppe vorgenommen und nicht am Lerner, der sein Gesicht wahrt. In anderen Lerntraditionen ist das szenische Spiel, die fremdsprachliche Theateraufführung, vor einem Publikum oder einer Kamera, selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Auch größere Lehr-/Lernprojekte sind Formen, die dem Sprachlernspiel nahe stehen. Nehmen wir die heute wichtiger gewordene Ausbildung in Wirtschaftsdeutsch als ein Beispiel. Die Simulation einer Verkaufskampagne: Ein bestimmtes Produkt der eigenen "Firma" soll auf dem deutschsprachigen Markt untergebracht werden, kann ein gesamtes Studienjahr füllen. Marktanalysen, Verkäufertraining, Werbekampagnen, Verhandlungs- und Verkaufsgespräche, juristische Beratungen u.a. stehen an.

Die vielseitigen, soeben nur angedeuteten Zusammenhänge sollen noch einmal vor Augen geführt werden:

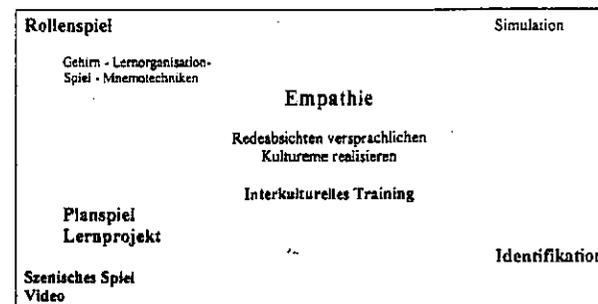


TABELLE 4

4. Wie wird mit Sprachlernspielen gearbeitet?

Vorgegebene Spiele sollen leicht auffindbar sein (Register), sich an dem jeweiligen Lernziel orientieren, möglichst wenig aufwendig sein, was die Vorbereitung betrifft. Kopiervorlagen sind eine wesentliche Hilfe. Sind Spielmaterialien nötig, so ist es am besten, die Schüler selbst sie herstellen zu lassen. Auch dabei werden bereits Lernvorgänge in Gang gesetzt.

Sprachlernspiele werden nicht isoliert eingesetzt etwa nach dem Motto: Heute spielen wir einmal! Das nimmt ihnen ihren "Ernst", wird als Belohnung oder Lückenfüller betrachtet. Sie stehen vielmehr als eine, es sei wiederholt, authentische Übungsform im Gesamtzusammenhang gut organisierten Unterrichts. Auch zur Einführung neuen Lernstoffes, aber hauptsächlich zur Festigung und Wiederholung wird die Lehrerin an bestimmten Stellen entscheiden, diese Übungsform vorzuschlagen. In welchem Verhältnis steht sie zu anderen Übungsformen? Gespräche, die beispielsweise ein grammatisches Problem betreffen, können in eine spontane Diskussion, etwa zu Normenfragen, münden. Als Podiumsdiskussion von vornherein geplant, würden wir diese Lernform als Sprachlernspiel betrachten. Pattern drills können als Kreis- oder Kettenspiele interessanter sein. (Kleppin 1980, 40)

Auch für Sprachlernspiele gilt, daß sie nicht verabsolutiert werden dürfen. Der Lehrer sollte für möglichst viele Situationen und Lernziele Spielübungen bereit halten. Aber es wäre natürlich töricht, eine sich spontan entwickelnde Diskussion durch eine gesteuerte "gespielte" ersetzen zu wollen. Das Lernspiel als vorwiegend personales, in Teilen auch instrumentales Medium gehört als ein Lernmittel gleichberechtigt in die zur Verfügung stehende Medienkette, und es ist Aufgabe des Lehrers, es darin richtig anzusiedeln.

Sind im Sinne dieser Vorüberlegungen Spiele richtig ausgewählt, so bedarf es einer gewissen, wie gesagt möglichst geringen, Vorbereitung:

- Besorgen der Spielmaterialien (s.o.);
- ein Minimum an Redemitteln zum Spiel (s. Liste unten);
- Spielregeln und Spielformen müssen vereinbart werden.

Das kann geschickt durch einen "Einstimmungsträger" (Kleppin 1980, 51),

Bild, Bildgeschichte, Cartoon, Tonbandvorlage geschehen, so daß der Spielverlauf und das nötige sprachliche Material ebenso wie Vereinbarungen für das Spiel von der Lernergruppe ohne Zutun des Lehrers vorbereitet werden.

Bedenkt man, wieviel Gespräch dabei nötig ist, das auch in homogenen Gruppen je nach Niveau und Disziplin in der Fremdsprache ablaufen kann, so ist auch dadurch der ständige Einwand, Sprachlernspiele forderten zuviel Zeit und erbrächten wenig Lernerfolg, entkräftet. Wenn eine Gruppe "eingespielt" ist, geschieht die Vorbereitung auch in sehr kurzer Zeit.

Ins Spielgeschehen einzugreifen würde ja das Spiel zerstören. Der Lehrer ist entweder Mitspieler, nicht einmal immer Spielleiter, oder zieht sich ganz zurück. Verläuft es befriedigend, ohne viele sprachliche "Fehler", so sollte auf eine Nachbesprechung eher verzichtet werden. Ist eine Korrektur nötig, so geschieht sie am besten durch eine Nachbereitung mit Ton- oder Videoaufzeichnung. Das hat auch den Vorteil, die motivierende und emanzipatorische Wirkung des Spiels nicht durch eine unmittelbar sich anschließende Korrektur zunichte zu machen, denn sie kann ja auch erst nach Stunden oder Tagen stattfinden.

5. Redemittel

Redeabsicht	Redemittel
fragen	Wer beginnt? Wer fängt an? Wer ist an der Reihe? Bin ich an der Reihe? Wer kommt dran? Komm ich dran? Bin ich dran? Wer würfelt als erster? Wie bitte? Kannst du die Frage/Aufgabe wiederholen?
auffordern/bitten	Du bist an der Reihe. Du bist dran. Weiter! Mach weiter! Spielt zügig! Gib mir den Würfel, bitte! Darf ich mal den Prospekt haben?

Meinung äußern

Das verstehe ich nicht.
 Das kapiere ich nicht.
 Ich finde das gut/schlecht/blöd/interessant.
 Ich habe keine Ahnung.
 Ich weiß es nicht.
 Das finde ich nicht.
 Das finde ich auch.
 Ich glaube...

sich entschuldigen

Entschuldige bitte!
 Verzeih!
 Entschuldigen Sie bitte!
 Verzeihen Sie!

sich bedanken

Dankeschön! Vielen Dank!
 Tausend Dank! Besten Dank!
 Danke! Danke vielmals!

Effekte äußern

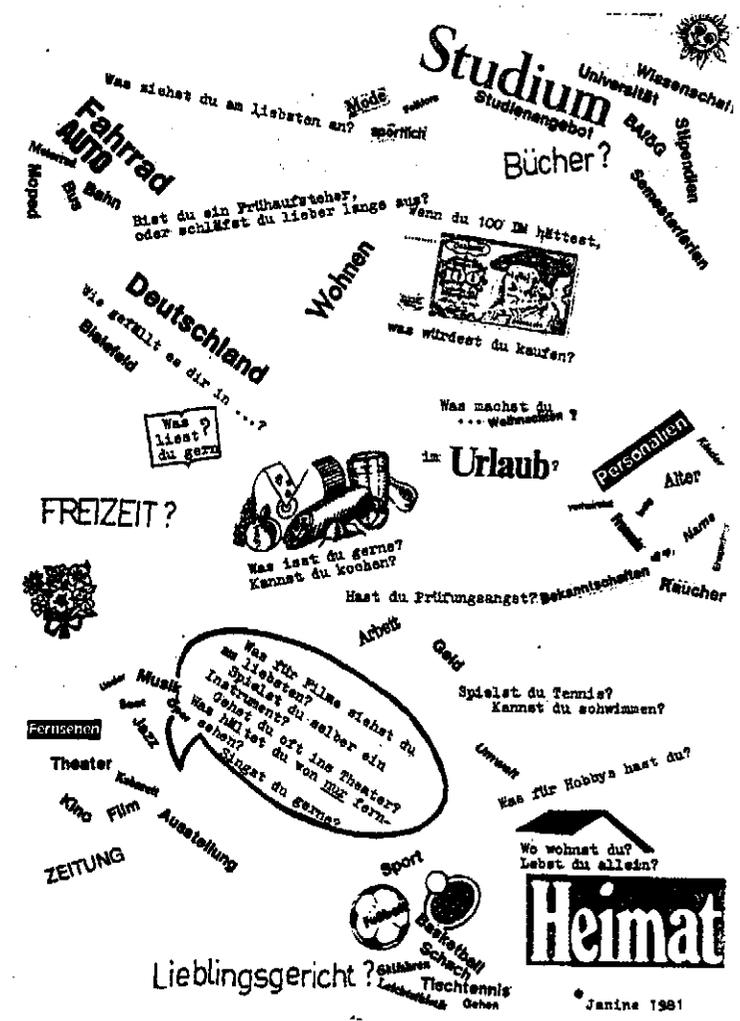
Gut/ toll/ prima/ fein/
 fantastisch/Klasse!/blöd /
 doof/idiotisch/Sch.../zu dumm!/
 Au weia/Oh je!/
 Was soll denn das!
 Na klar! Mensch!

(Quelle: Maite lernt Deutsch)

6. Einige Beispiele

Meines Erachtens sollten Sprachlernspiele und der didaktische Umgang mit ihnen fester Bestandteil der Fremdsprachenlehrerausbildung sein. Sie umfaßt die theoretische, fremdsprachenerwerbliche Begründung für ihren Einsatz sowie die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eigener Spielmaterialien. Im folgenden werden Beispiele solcher von Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache entwickelter Sprachlernspiele gegeben.

6.1 Eine Collage für ein Kennlernspiel
 (Von Janine van der Brüggen, 1981)



6.2 Lesen Suchen Finden, Meine Reise, Von den Alpen bis zur Küste, Was ist das?

(Von Bettina Heckmanns, Ute Müller, Matthias Voß)

Vorbemerkung:

Wir entwickelten 16 Spiele mit dem Lernziel Wortschatzerwerb und -festigung. Von ihnen werden hier 4 vorgestellt. Sie sind im Aus- und Inland einsetzbar, in homogenen und in heterogenen Gruppen. Für einige benötigt man in unserer Gesamtsammlung vorhandene Materialien wie Karten, Bilder, Spielbretter, Kassetten oder Bilder, die für jeweils 16 Teilnehmer entwickelt wurden. Was hier abgebildet werden kann, ist leicht zu vervielfältigen und evtl. auf Karton übertragbar. Wir haben Beispiele für Anfänger und für Fortgeschrittene ausgewählt.

Musterkarte für Sprachlernspiele - Beschreibung, Kartei

Lernziele: TEXTVERSTÄNDNIS, ERFASSUNG DES KONTEXTES

Titel: LESEN SUCHEN FINDEN

Zeit: 10-15 Minuten

Sozialform: 4 Kleingruppen á 4 LernerInnen

Quelle; Literaturhinweis: ---

Material: Zeitungsartikel

Beschreibung:

Verlauf, Spielregeln:

Die Gruppen bekommen jeweils 6 ungefähr gleichlange Zeitungsartikel ausgeteilt, deren Überschriften abgeschnitten sind und die sich auch auf dem Tisch befinden. Je nach Länge der Artikel werden den Gruppen ca. 10 Minuten zum Zuordnen der Überschriften gegeben. Nach der abgelaufenen Zeit lesen die Gruppen die Überschriften und die Zahl des dazugehörigen Artikels vor. Die Zuordnung wird vom Lehrenden überprüft. Gewonnen hat die Gruppe, die die meisten Überschriften richtig zugeordnet hat.

Sprachliche Vorbereitung: ---

Nachbereitung:

Auf die Zeitungsartikel sollte anschließend eingegangen werden. Es ist nicht notwendig alle Artikel zu besprechen und zu bearbeiten. Möglich wäre es, daß jeder Teilnehmer einen Artikel auswählt, eine inhaltliche Zusammenfassung (mündlich oder schriftlich) formuliert und sie den anderen Teilnehmern im Kurs vorstellt. Themen besonderen Interesses können im weiteren Verlauf des Unterrichts als Diskussionsanlaß dienen und so weitergehend thematisiert werden. Ein weiterer Vorschlag wäre, mit Hilfe der Artikel den Konjunktiv I einzuführen und ihn so in angewandter Form vorzustellen.

Variante:

Lerner könnten selbst Artikel mitbringen (möglicherweise zu einem bestimmten Thema), Überschriften abschneiden und mit den anderen Lernern der Gruppen austauschen.

Notizen:

Dieses Spiel ist für fortgeschrittene Gruppen geeignet, die im Inland unterrichtet werden.

Musterkarte für Sprachlernspiele - Beschreibung, Verlauf**Lernziel:** KREATIVES SCHREIBEN**Titel:** MEINE REISE**Zeit:** 30 Minuten**Sozialform:** Partner- oder Einzelarbeit**Material:** 32 Postkarten, Block, Stifte**Beschreibung:****Verlauf, Spielregeln:**

Der Spielleiter läßt jeweils 2 TeilnehmerInnen 4 Postkarten ziehen, deren Motive beschrieben und als Geschichte weiterentwickelt werden sollen. Die Karten werden vom Spielleiter eingesammelt und an der Tafel befestigt. Anschließend werden die Geschichten im Plenum vorgelesen und die Gruppe muß raten, welche Postkarten zu welcher Geschichte gehören.

Sprachliche Vorbereitung: ---**Nachbereitung:** ---**Variante:** ---**Notizen:**

Dieses Spiel ist für eine fortgeschrittene Gruppe geeignet, die ihrer Kreativität sprachlichen Ausdruck verleihen kann. Die Paare sollten heterogen gebildet werden, damit die Zielsprache Deutsch schon in der Planung angewandt wird und eine bloße Übersetzung ausgeschlossen ist.

Musterkarte für Sprachlernspiele - Beschreibung, Verlauf**Lernziele:** GEOGRAPHISCHE ORIENTIERUNG IN DEUTSCHLAND;
LANDESKUNDE**Titel:** VON DEN ALPEN BIS ZUR KÜSTE**Zeit:** ca. 10 Minuten**Sozialform:** 2 Großgruppen á 8 LernerInnen**Quelle; Literaturhinweis:** ---**Material:** 1 Landkarte, 16 Fragekarten (zu unterschiedlichen Bereichen)**Beschreibung:****Verlauf, Spielregeln**

Zwei Gruppen stellen sich in 2 Reihen hintereinander auf. Jede Gruppe hat einen Stapel von 8 farblich gekennzeichneten Karten auf dem Tisch liegen. Die Karten haben verschiedene Punktzahlen (5-10-15), die dem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad entsprechen. Der Spielleiter gibt ein Startzeichen. Der Erste jeder Gruppe zieht ein Kärtchen vom Stapel und beantwortet die Frage, indem er sie an die richtige Stelle der Landkarte steckt. Hat er die Aufgabe gelöst, läuft er zurück und tippt dem 2. Spieler an die Schulter und stellt sich hinten an. Der 2. Spieler zieht die nächste Karte und wiederholt den Ablauf. Derjenige, der eine Frage nicht beantworten kann, gibt sie dem Nächsten weiter und er oder sie startet. Die Frage wird so lange weitergereicht bis sie beantwortet werden kann. Ist sie beim Letzten der Gruppe angekommen und kann auch von diesem nicht beantwortet werden, wird sie beiseite gelegt. Gewonnen hat die Gruppe, die alle Kärtchen befestigt und die höchste Punktzahl erreicht hat.

Nachbereitung:

Kärtchen, die nicht beantwortet werden oder falsch befestigt wurden, sollten anschließend im Plenum besprochen werden. Den landeskundlichen Aspekt könnte man auch durch zusätzliches Material wie z.B. Dias, Prospekte, Zeitungsartikel etc. vertiefen.

Variante:

Zwei Gruppen werden gebildet. Jede Gruppe erhält einen Stapel mit Fragekärtchen. Jeweils ein Teilnehmer der Gruppen liest einem anderen Teilnehmer aus der anderen Gruppe eine Frage vor und zwar so, daß alle einmal an die Reihe kommen. Der Gefragte muß innerhalb einer Minute die Karte an der entsprechenden Stelle der Landkarte befestigen. Ist die Frage richtig beantwortet, erhält seine Gruppe die auf der Karte angegebene Punktzahl. Ist sie nicht richtig beantwortet oder reicht die Zeit nicht aus,

bekommt die Gegnergruppe die Punkte angerechnet. Der Lehrende übernimmt die Rolle des Spielleiters. Er notiert die Punktzahl, kontrolliert die Zeit und achtet darauf, daß nicht vorgesagt wird.

Notizen:

Die Lerngruppe sollte sich schon einige Zeit in Deutschland aufgehalten haben und einige landeskundliche Kenntnisse besitzen. Das Spiel ist vom Sprachniveau für PNDS-Gruppen geeignet und sollte möglichst im Inland eingesetzt werden, da viele Informationen hauptsächlich durch einen Aufenthalt im Inland gesammelt werden. Da ein sehr gutes Sprachniveau vorausgesetzt wird, ist das Spiel sowohl für heterogene wie homogene Gruppen geeignet.

LEHRERHANDZETTEL

Landeskundliche Fragen und Antworten zu dem Spiel "Von den Alpen bis zur Küste"

Farbe lila:

1. Wo befindet sich die älteste Universität Deutschlands?
In Erfurt
2. In welcher Stadt werden Strafpunkte für Autofahrer nicht vergessen?
In Flensburg
3. Zeige eine Nordfriesische Insel!
Sylt, Föhr, Wyk, Amrum, Pellworm, Nordstrand
4. In welcher Stadt befindet sich das Brandenburger Tor?
In Berlin
5. In welcher Stadt schmeckt das Marzipan am besten?
In Lübeck
6. Welche große, bedeutende Stadt liegt an der Grenze von Belgien und Holland?
Aachen
7. Wo findet jedes Jahr das Oktoberfest statt?
In München
8. Wo hat Goethe einen Großteil seines Lebens verbracht?
In Weimar

Farbe orange:

1. Wie heißt die Landeshauptstadt Nordrhein-Westfalens?
Düsseldorf
2. Welcher Fluß fließt durch Passau und Regensburg?
Die Donau
3. Wo wird der Mercedes gebaut?
In Stuttgart
4. In welcher Stadt befinden sich die meisten Botschaften?
In Bonn
5. Wo befindet sich der größte See Deutschlands und wie heißt er?
In Baden-Württemberg, der Bodensee
6. An welchem Fluß liegt die älteste Stadt Deutschlands?
An der Mosel: Trier
7. Welche ist Goethes Geburtsstadt?
Frankfurt
8. Wo wird das älteste Porzellan Deutschlands hergestellt?
In Meißen

Politische und kulturelle Fragen

Farbe blau

1. Wo ist Beethoven geboren?
In Bonn
2. Wo hat Beuys unterrichtet?
In Düsseldorf
3. Wo läuft "Cats" und "Das Phantom der Oper"?
In Hamburg
4. Woher kommt die Gruppe BAP?
Aus Köln
5. Wo befindet sich das Hermannsdenkmal?
In Porta-Westfalica
6. In welcher Region Deutschlands wird gejudelt?
In Bayern

7. In welcher Stadt konnte man nicht auf der Mauer sitzen?
In Berlin
8. Wo haben die deutschen Richter das letzte Wort?
In Karlsruhe

Farbe türkis

1. Wo findet alle 4 Jahre die Dokumenta statt?
In Kassel
2. Wo ist das Römisch-Germanische Museum?
In Köln
3. Wo befindet sich das Schloß Sanssouci?
In Potsdam
4. Wo befindet sich der Hauptsitz des WDR?
In Köln
5. Wo arbeiteten Goethe und Schiller lange Zeit zusammen?
In Weimar
6. In welcher Region Deutschlands werden "Dirndl" getragen?
In Bayern
7. Wo hat Franz Josef Strauß regiert?
In München
8. Wo liegt Rosa Luxemburg begraben?
In Friedrichsfelde, in Berlin

Farbe grün

1. Welche Stadt liegt an der Leine?
Hannover
2. In welchem Gebirge und auf welchem Berg tanzen die "deutschen Hexen"?
Im Harz auf dem Brocken
3. Wo wurde nach dem 2. Weltkrieg den Nationalsozialisten der Prozeß gemacht?
In Nürnberg
4. Zeige eine Ostfriesische Insel!
Wangerooog, Spiekeroog, Langeoog, Norderney, Juist, Borkum

5. Wo fiel 1989 die Mauer?
In Berlin
6. Welche Stadt hat einen Dom und feiert jedes Jahr einen langen Karneval?
Köln
7. Wie heißt der größte Fluß Deutschlands?
Der Rhein
8. Wo ist der höchste Berg Deutschlands und wie heißt er?
In Bayern, die Zugspitze

Geographische und kulinarische Fragen

Farbe schwarz

1. Wo befindet sich in Deutschland eine Seenplatte?
In Mecklenburg-Vorpommern, die Mecklenburgische Seenplatte
2. In welcher Stadt befinden sich die von Bodenschwingschen Anstalten?
In Bielefeld
3. Durch welche Flüsse entsteht die Donau?
Breg und Brigach
4. Wo befindet sich das größte Trinkwasserreservoir Deutschlands?
In Baden-Württemberg, der Bodensee
5. Wo trinkt man "eine Maß"?
In München
6. Nach welchem Wald ist eine Torte benannt?
Nach dem Schwarzwald
7. Wo in Deutschland trinkt man mehr Tee als Kaffee?
In Ostfriesland
8. Wo heißen die Brötchen Semmel?
In Bayern

Farbe gelb

1. Welche deutsche Landschaft kann man mit dem Schiff und zu Fuß über- bzw. durchqueren?
Das Wattenmeer

2. Wo mündet die Weser?
In Bremen
3. Welcher Fluß verbindet die Alpen mit der Nordsee?
Der Rhein
4. Welcher Fluß entsteht durch die Werra und die Fulda?
Die Weser
5. Wo trinkt man "Kölsch"?
In Köln
6. Wo ißt man "Pickert"?
In Ostwestfalen
7. Welche Bewohner einer Küstenstadt kann man essen?
Hamburger
8. In welchem Bundesland ißt man sehr häufig Spätzle?
In Baden-Württemberg

Musterkarte für Sprachlernspiele - Beschreibung, Kartel

Lernziel: WORTSCHATZ

Titel: WAS IST WAS?

Zeit: 10-15 Minuten

Sozialform: 2 Gruppen á 8 LernerInnen

Quelle; Literaturhinweis: ---

Material: 2 Kartenpaare (Nomen/Verben; Nomen/Adjektive)

Beschreibung:

Verlauf, Spielregeln:

Es werden zwei Gruppen gebildet. Eine Gruppe erhält die Karten mit den Nomen, die andere Gruppe erhält die Karten mit den entsprechenden Verben. Ein Spieler einer Gruppe zieht jeweils die obere Karte und nennt die Entsprechung. Beispiel: die Höflichkeit - höflich. Hat er die richtige Entsprechung genannt, darf er die Karte behalten. Andernfalls muß er die Karte unter den Stapel zurücklegen. Die Gruppe, die zuerst alle Entsprechungen gefunden hat, hat gewonnen. Innerhalb der Gruppen hat derjenige Spieler gewonnen, der am meisten Karten hat.

Sprachliche Vorbereitung:

Die Wortbildung vom Verb ausgehend, sollte bekannt sein bzw. erkannt werden können.

Nachbereitung:

Anschließend können Regelmäßigkeiten der Adjektiv und Nomenbildung erarbeitet werden.

Variante:

Dieses Spiel kann genauso gut als Memory gespielt werden. Die TeilnehmerInnen müssen diejenigen Kartenpaare (entweder Nomen/ Verben oder Nomen/Adjektive) finden und sammeln. Die Anzahl der Kartenpaare bestimmt den Gewinner.

Notizen:

Dieses Spiel kann in Gruppen unterschiedlichen Niveaus eingesetzt werden, in heterogenen sowie homogenen Gruppen, im Inland sowie im Ausland.

KARTENPAARE

Nomen/Adjektive

Verben/Nomen

der Vater	väterlich	wohnen	die Wohnung
die Mutter	mütterlich	sich langweilen	die Langeweile
der Rat	ratsam	diskutieren	die Diskussion
die Höflichkeit	höflich	schneien	der Schnee
die Schönheit	schön	essen	das Essen

Literatur:

Behme, Helma: *Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte*. München: iudicium, 1993.

Ehnert, Rolf: *Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht* (Deutsch). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8/1982, S.204-211.

Kleppin, Karin: *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1980.

Popitz, Heinrich: *Spielen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 1994.

DIE DISKUSSION ALS SPRACHPRAKTISCHER HILFSKURS FÜR UNIVERSITÄTSSTUDENTEN IM ERSTEN STUDIENJAHR

Gilbert HESSE
Universität van Pretoria

Als Deutschdozent muß man leider alljährlich erneut feststellen, daß fremdsprachige Studenten im ersten Studienjahr sich gehemmt und verunsichert fühlen, Deutsch zu sprechen, obwohl sie bereits Deutsch als Matrikfach bestanden haben. Da die aktive Teilnahme der Studenten am heutigen Unterricht nicht bloß wünschenswert ist, sondern erwartet wird, steht der Hochschullehrer vor der Herausforderung, seine Studenten dazu zu führen, ihre innere Unsicherheit zu überwinden und es zu wagen, unbefangenen Deutsch zu sprechen. Als erster Schritt, um dieses an der Universität Pretoria zu erreichen, werden fremdsprachige Studenten, die den Kurs Deutsch für Fortgeschrittene I studieren, von den Muttersprachlern getrennt, weil nachweislich deren Sicherheit in dieser Sprache die Hemmungen der anderen verstärkt, da sie sich nicht vor diesen blamieren wollen. Zweitens besuchen Fremdsprachler u.a. wöchentlich eine Diskussionsstunde, in der es sich darum handelt, die auf der Schule formell erworbenen Sprachkenntnisse in die Praxis umzusetzen, d.h. ihr Deutsch auch zu sprechen. Es handelt sich also ausschließlich um die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz.

Die ideale Größe der Diskussionsgruppe

Für diese Unterrichtsstunde, die 50 Minuten dauert, werden Studenten in kleinere Gruppen eingeteilt. Solch eine Gruppe darf nicht zu klein sein, sonst ist der Druck auf individuelle Studenten zu groß und werden sie eingeschüchtert. Da jeder genügend Gelegenheit bekommen soll, sich aktiv an den Diskussionen zu beteiligen, darf die Gruppe auch nicht zu groß sein. Eine Gruppe von sieben bis zehn Studenten scheint nach allen gemachten Erfahrungen ideal.

Die Gestaltung der Konversationsstunde

Die meisten Studenten haben eine Abneigung gegen mündliche Arbeit. Dieses wird noch weiter erschwert durch den unglücklichen Tatbestand, daß die Meinung der Schüler an südafrikanischen Staatsschulen nur selten verlangt wird. Studenten, die aus solchen Schulen stammen, finden es im

allgemeinen nicht einfach, den eigenen Standpunkt in der Klasse zu vertreten. Überdies beklagen viele Studenten sich, sie hätten auf der Schule nicht genügend Gelegenheit bekommen, Deutsch zu sprechen. Diese Faktoren haben eine negative Auswirkung auf die Kommunikationsfähigkeit der fremdsprachigen Studenten im Deutschunterricht. Es ist daher notwendig, diese Angst zu beschwichtigen und die Studenten anzuspornen, sich unbefangen an der Konversation zu beteiligen. Das kann der Lehrer, indem er ihnen erstens erklärt, daß es ihnen nach fünf Jahren Deutschunterricht an der Schule gewiß nicht an einem deutschen Grundwortschatz fehle. Zweitens sollen sie wissen, daß die Grammatik nur ein Zehntel der Gesamtbewertung der Sprachkompetenz ausmacht. Als weitere Beruhigung sollte der Lehrer während der ersten Unterrichtsstunde ganz allgemeine Fragen stellen, wie z.B. woher die Studenten stammen, auf welcher Schule sie waren, wer der Deutschlehrer war, was die Eltern beruflich tun, welche Fächer sie für das Studium gewählt haben, warum sie Deutsch studieren, wie sie das Universitätsleben finden usw. Während alle Studenten anfangs nervös sind und viele ziemlich stockend sprechen, bekommen sie allmählich mehr Selbstvertrauen. Obwohl einige in den ersten Stunden ernsthafte Schwierigkeiten haben und mehrere sich nur mit Mühe ausdrücken können, kann man in den meisten Fällen nach vier Stunden eine wesentliche Verbesserung feststellen. Trotzdem gibt es einzelne, vor allem Studentinnen, die so schüchtern sind, daß sie sich genieren, vor anderen auch nur ein einziges Wörtlein zu sprechen.

Für jede Stunde wird ein bestimmtes Thema gewählt, das für junge Leute aktuell und interessant ist. Lesestücke über folgende Themen eignen sich für den Konversationsunterricht: Schule und Universität; Familie; Beruf; Ehe; Gesellschaft und Staat; Wohnen und Umgebung; Geld, Besitz und Geschäft; die Rolle des Mannes und der Frau in der Gesellschaft; Alter und Krankheit; Information und Kommunikation; Kunst; Literatur; Musik; Umweltschutz; Sport und Freizeitgestaltung; Rauschgift.

Es wird erwartet, daß die Studenten sich zu Hause vorbereiten, d.h. den vorgeschriebenen schriftlichen Text, in dem das Thema behandelt wird, gründlich lesen, die Bedeutung unbekannter Wörter und Begriffe im Wörterbuch nachschlagen und sich mit den nach dem Text gestellten Fragen und Aufgaben befassen. Der Lehrer stellt in der Klasse zuerst nur Fragen zum Textverständnis, mit denen lediglich kontrolliert wird, ob der

Inhalt des Lesestücks verstanden worden ist. Solche Fragen können bisweilen einfach bejaht oder verneint werden. Andererseits können diese Inhaltsfragen auch der Überprüfung der bereits erworbenen Grammatikkenntnisse dienen. So heißt es zum Beispiel in dem Stück "Die Straße, in der ich wohne" von Max von der Grün: "Auf der Waldseite stehen die Bungalows und Villen von Direktoren, Ärzten, Rechtsanwälten, Kaufleuten, Handwerksmeistern und Fuhrunternehmern."¹ Der Lehrer kann jedoch die Frage stellen: "Wer wohnt auf der Waldseite?" und dadurch prüfen, ob die Studenten anstelle des Dativs jetzt den Nominativ verwenden können. In späteren Stunden kann auf diese Art Fragen verzichtet werden.

Zweitens soll es dann noch eine nächste Gruppe Fragen geben, nämlich weiterführende. Sie stehen immer in Beziehung zum Text, obwohl die Antworten nicht darin zu finden sind. Diese Fragen sollen sogar so formuliert sein, daß die Antwort auch nicht auf irgendwelche Weise suggeriert wird und folglich eine sinnvolle Diskussion verhindern würde. Mit Hilfe dieser Fragen, die den Mittelpunkt des Konversationsunterrichts bilden, werden Studenten zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Thema herausgefordert. Der eigene Standpunkt, d.h. das Selbsterdachte, das korrekt formuliert werden soll, steht hier im Vordergrund. Strenggenommen gibt es zu diesen Fragen keine Antworten, die wirklich falsch sind. Fragen, die in provokativer Absicht gestellt werden, regen leichter zur lebhaften Besprechung an, führen mitunter sogar zu besonders heftigen Meinungsauseinandersetzungen. Nach dem Stück "Karl-Marx-Stadt, hin und zurück" von Gerhard Zwerenz wird u.a. die Frage gestellt, ob Heimat eine Stadt, eine Landschaft oder ein Staat sei.² Selbstverständlich ergibt sich eine Vielfalt der Meinungen. Wagt einer zum Beispiel zu behaupten, er erfahre eine Stadt, z.B. Kapstadt, als Heimat, kann es leicht heftigen Protest geben. Gerade in solch einer Situation wird die Sprechfähigkeit eines Studenten gründlich geprüft, da es nicht einfach ist, im Augenblick der Aufregung das richtige Wort oder den geeigneten Begriff zu finden. Einige werden dermaßen erregt, daß sie sich aus Versehen in einer anderen Fremdsprache äußern, z.B. in Zulu, Englisch, Französisch oder Sotho. Das löst meist bei allen ein befreiendes Lachen aus.

Eine Unterrichtsstunde, deren Erfolg völlig auf der Reaktion der Studenten beruht, kann äußerst peinlich werden, wenn die ganze Klasse passiv bleibt

und den Lehrer starr, ausdruckslos und schweigend anschaut, obwohl er energisch versucht, sie durch Provokation und Improvisation zum Argument herauszufordern. Es kann auch problematisch werden, wenn nur ein einziger Student in die Klasse kommt, weil er sich ganz und gar überwältigt und eingeschüchtert fühlen kann.

Die Aufgabe des Dozenten liegt hauptsächlich darin, die Diskussion, die in entspannter Atmosphäre stattfindet, anhand von sinnvollen Fragen und Rückfragen zu lenken. Sonst redet er so wenig wie möglich, damit die Studenten maximale Gelegenheit zum Sprechen bekommen. Ferner soll er sich davor hüten, Studenten zu leicht beim Sprechen zu unterbrechen, um z.B. begangene Sprachfehler zu korrigieren. Das kann die Teilnahme der Studenten am Gespräch ernsthaft beeinträchtigen. Es gibt sowieso eine weitaus zweckmäßigere Methode: jeder Student sollte angespornt werden, selber Fehler, die Mitstudenten machen, zu identifizieren. Da das aufmerksame und kritische Zuhören zu jeder sinnvollen Diskussion gehört, ist es selbstverständlich nützlich, diese Qualität bei Studenten zu entwickeln.

In einigen Lehrbüchern gibt es noch einen zusätzlichen dritten Teil, in dem jeweils ein bestimmtes grammatisches Aufgabengebiet geübt wird. Da es sich in dieser Stunde um die Aktivierung und Entwicklung der Sprechfähigkeit handelt, sollen solche Übungen lediglich zu Hause gemacht werden. Es ist für Studenten vorteilhaft, etwa alle fünf Wochen einen anderen Dozenten zu bekommen. Auf diese Weise gewöhnen sie sich nicht nur an die Sprechart einer einzigen Lehrkraft und lernen sie auch andere Mitglieder des Lehrkörpers der Abteilung kennen. Dieser Reiz des Neuen überwiegt alle Schattenseiten, die immer mit einem Tausch eingehen. Der Wechsel wirkt sich positiv aus.

Bewertung

Es sind hauptsächlich fünf Fähigkeiten, die der Dozent bei der Bewertung mündlicher Arbeiten zu berücksichtigen hat:

- 1) Allgemeine Gesprächsfähigkeit,
- 2) Flüssigkeit,
- 3) Wortschatz,
- 4) Aussprache,
- 5) grammatische Richtigkeit.

Weil es in der Diskussionsstunde an erster Stelle darum geht, fremd-

sprachige Studenten zum Sprechen anzuspornen und zu ermutigen, ist es ratsam, wie bereits früher erwähnt wurde, nicht zu streng bei der grammatischen Beurteilung vorzugehen.

In jeder Unterrichtsstunde wird die Sprachfähigkeit eines jeglichen Studenten beurteilt und bekommt er einen Punkt, der aus zehn zählt. Nach Abschluß des fünfwöchigen Zyklusses bei einem Dozenten melden sich die Studenten individuell bei ihm für ein mündliches Examen, das ebenfalls im Rahmen eines Themas stattfindet. Dieses Examen zählt 100.

Geeignete Texte und Lehrwerke

Es gibt verschiedene Textsorten, die erfolgreich für die Entwicklung der Sprachgewandtheit eingesetzt werden können: Essays, Interviews, Kurzgeschichten, Leserbriefe, Reden, Zeitungs- und kurze bzw. gekürzte Zeitschriftenartikel. Bei der Auswahl der Texte sollen u.a. folgende wichtige Kriterien beachtet werden:

- 1) Sie sollen in authentischem Deutsch geschrieben sein.
- 2) Sie sollen aus Publikationen der Gegenwart stammen.
- 3) Ihre Themen sollen aktuell und interessant sein und zur Diskussion anregen.
- 4) Die Zielgruppe dieser Texte soll junge Leute im Alter von etwa 18 Jahren bilden.
- 5) Die Texte sollen nicht zu lang sein und nicht mehr als 500 Wörter umfassen.
- 6) Es ist nützlich, dabei auch solche Texte zu verwenden, die gleichzeitig über Deutschland und seine Einwohner informieren.³

Im Max Hueber Verlag sind bereits mehrere Werke erschienen, die gerade die Beschäftigung mit Sachtexten anbieten und ermöglichen. Von dem bekannten Philologen Heinz Griesbach, der viel für den Deutschunterricht im Ausland geschrieben hat, sind z.B. folgende Werke in der Serie "Deutsch für Fortgeschrittene" herausgegeben worden:

- a) "Moderne Welt 1. Sachtexte mit Übungen" (41975),
- b) "Moderne Welt 2. Sachtexte mit Übungen" (31974),
- c) "Ernste und heitere Erzählungen. Texte mit Übungen",
- d) "Humor und Satire. Texte mit Übungen". (Dieses Werk ist von Heinz und Rosemarie Griesbach.)

Ferner gibt es noch zwei besonders gute Lehrbücher, die ebenfalls bei Hueber erschienen sind: Hilmar Kormanns "Kritisch betrachtet. Sachtexte mit Übungen" und "Texte von heute. Ein Lese- und Arbeitsbuch", herausgegeben und bearbeitet von Karl-Heinz Drochner unter Mitarbeit von Erika Drochner-Kirchberg.

Die Erarbeitung dieser Texte dient auch zugleich der Erweiterung des Wortschatzes auf hervorragende Weise. Ein nützliches Werk, das für diesen Zweck zur Hand genommen werden kann, ist Franz Epperts "Material zum Konversationsunterricht".⁴ Wortschatzmaterial zu den folgenden Themen wird gebracht: Rauchen, Weihnachten, Fußballsport, Zeitung, Ehe, Film, Buch, Werbung, Berufswahl, Jugend-Alter, Theater, Schule und Ausbildung. Für das akademische Studium, insbesondere für den Umgang mit der Literatur, hat die Beschäftigung mit diesen Sachtexten einen weiteren Vorteil, nämlich das Training des Leseverstehens. Die Studenten erwerben damit eine Fähigkeit, die für ihr weiteres Lernen von entscheidender Bedeutung ist und kaum stark genug betont werden kann.

ANMERKUNGEN

1. Karl-Heinz und Erika Drochner: Texte von heute. Ein Lese- und Arbeitsbuch. München: Hueber, 1983, S. 42.
2. Vgl. ebd., S. 31.
3. Vgl. dazu Hilmar Kormann: Kritisch betrachtet. Sachtexte mit Übungen. München: Hueber, 1983, S. 5.
4. Franz Eppert: Material zum Konversationsunterricht. München: Hueber, 1972.

WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT

GERMAN THIRD LANGUAGE

HIGHER GRADE AND STANDARD GRADE

STANDARDS 8 TO 10/GRADES 10 TO 12

1. RATIONALE

Both in the South African context and in the wider context of international relations, languages form the basis of intercultural communication, and they are the key to unity and co-operation, freedom of movement and travel, and economic progress and development.

The learning of languages promotes the development of a cultural empathy - the ability to sympathise with and understand other cultures. Cultural empathy promotes co-operation among cultural groups and enriches human societies. The ability to function in more than one culture is essential for any multicultural society.

2. GENERAL AIMS

The main aim of learning German as a foreign language is threefold: to promote intellectual development by recognising the profound effect foreign language learning has on the development of the learner's personality, to promote intercultural appreciation and to enable the pupils to participate in basic communication in the target language also with mother-tongue speakers, in day-to-day situations by equipping them with listening, speaking, reading and writing skills in a communicatively-oriented context. This includes

- 2.1 the development of communicative and linguistic abilities in each of the four basic skills - listening, speaking, reading and writing;
- 2.2 the development of the pupils' ability to cope in day-to-day situations, which includes association with mother-tongue speakers;
- 2.3 the creation of an awareness and appreciation of the importance of the German language in view of the cultural, economic and scientific links between South Africa and the German-speaking countries of Europe; and learning to use the German language as an instrument of international communication;
- 2.4 the development of a love for and appreciation of the German language;
- 2.5 the development of the pupils' sense of values and their ability to act sensibly and to think critically;
- 2.6 the development of the ability to gather and to supply information about oneself and others;

- 2.7 the development of a positive attitude towards foreign language learning and towards speakers of foreign languages;
- 2.8 the development of a sympathetic attitude towards other cultures and civilisations;
- 2.9 the formation of a sound base of the skills, language means and attitudes required for future employment, study and leisure;
- 2.10 the development of a fuller awareness of the nature of language and language learning
- 2.11 developing strategies for the fuller integration of the pupil into his/her local community; and
- 2.12 complementing other areas of study by encouraging the development of skills of a more general application (e.g. analysis, memorising, drawing of conclusions).

3. SPECIFIC AIMS

3.1 Vocabulary and language structures

The specific aim is to extend the pupils' idiomatic (everyday) vocabulary on a continuous and systematic basis. The selection of appropriate topics, vocabulary, expressions and language structures should preferably be based on German standardised basic vocabulary, as contained in an internationally recognised publication for examinations in the German language.¹

When selecting a particular list of topics, syntactical structures and vocabulary allowance must be made for situations particular to the pupils in South Africa.

- 3.2 Listening comprehension (Hörverstehen)⁽¹⁾
 - 3.2.1 To expose the pupils to the sound of the language; and
 - 3.2.2 to enable the pupils to
 - (a) comprehend the essence of a conversation, a lecture on a general topic, television programmes, video recordings based on day-to-day

1. For example: Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Goethe-Institut)

situations; and

- (b) respond appropriately in a conversation.

N.B.: In order to achieve this aim the development of listening comprehension skills must receive special attention. For this purpose, the use of authentic or near-authentic texts is recommended. Listening comprehension also includes the ability to extract the main elements of a text, even though some words are not fully understood. The development of proper listening techniques is therefore of the utmost importance.

3.3 Speaking skills (Sprechfertigkeit/Mündlicher Ausdruck)

3.3.1 To enable the pupils to

- (a) express their needs, desires, aspirations, opinions and feelings within everyday situations in an appropriate manner;
- (b) react appropriately to requests and questions based on everyday situations
- (c) participate in conversations in a pro-active manner, and
- (d) speak about familiar topics with a fluency appropriate to their level and situation and to participate in a conversation, discussion, debate, interview or to sum up what had been heard, using the pronunciation of the spoken "Standardsprache".

N.B.: Clarity of content and appropriateness of expression take priority over correctness of grammar.

3.4 Reading Comprehension (Leseverstehen)

The reading of relevant texts, for both extensive and intensive reading, constitutes a significant element of the learning process and should receive systematic and ongoing attention. A comprehensive reading programme (in which preference should be given to contemporary texts, and the development of appropriate reading techniques, e.g. study reading, speed reading, skimming, scanning and reading for enjoyment should receive special emphasis) should therefore be designed for each year of this three-year course and should include, among others:

- actuality reports

- descriptions
- newspaper articles or extracts from them
- general interviews
- posters
- time-tables
- announcements
- advertisements
- recipes
- letters
- extracts or whole texts taken from the genre "Jugendliteratur"
- any other appropriate literary texts, such as short stories, novels and poetry.

N.B.: The compilation of a reading programme for the full course is the responsibility of the subject teacher, in consultation with the pupils concerned.

3.5 Writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck)

Appropriate writing skills must be developed to enable the pupils to **communicate** effectively in writing with mother-tongue speakers, by writing mainly private (both formal and informal) and business letters and reports or articles for German youth magazines. The writing of other types of texts should also receive attention.

Writing tasks should be formulated in such a way that they have, as far as possible, a **communicative** purpose. The receiver/reader of the product should be known.

N.B.: Clarity of content and appropriateness of expression take priority over correctness of grammar.

3.6 Cultural studies - "Landeskunde"

"Landeskunde" forms an integral element of the total approach to the learning of the language and serves to widen the pupils' knowledge of German-speaking countries, and it enables the pupils to gain a better insight into and to articulate their own position.

3.7 Learning strategies

Learning strategies, e.g. the ability to work independently and autonomously and the creation of a positive attitude towards lifelong learning, must be taught systematically at all levels.

4. APPROACH

- 4.1 **Communication** remains the overriding goal, although a general adjustment of the degree of difficulty of the subject contents, compared to the work done in Standards 6 and 7, and an appropriate shift of emphasis in favour of reading comprehension (Standard 8: 20%, Standards 9 and 10: 30% of the total mark) are recommended. The pupils must be encouraged to listen to and use the target language. The following should be taken into consideration:
- 4.1.1 The use of German as the main medium of instruction
- 4.1.2 Topics based on the cultural background of Germany and of German-speaking countries in Europe, as well as on the context in which the pupils find themselves
- 4.1.3 Situations appropriate to the topics
- 4.1.4 Role-play within these situations
- 4.1.5 Language activities (speech acts: "Sprechhandlungen") to be used in the given situations
- 4.1.6 The linguistic means: vocabulary and grammar ("Redemittel") required for such activities
- 4.1.7 The use of suitable teaching media
- 4.1.8 Any other appropriate general activities both inside and outside the classroom which are aimed at increasing pupil motivation
- 4.2 Each of the four basic areas: listening, speaking, reading and writing should be given appropriate attention.
- 4.3 Aural and oral work forms the basis of all foreign language teaching and should include, inter alia,
- 4.3.1 listening and responding to spoken German, e.g. tape recordings, teacher's voice, fellow pupil's voice, radio, television
- 4.3.2 oral drill-structures;
- 4.3.3 issuing and responding to instructions;
- 4.3.4 question and answer activities;

- 4.3.5 retelling of stories;
- 4.3.6 stories based on drawings and pictures;
- 4.3.7 guided conversations;
- 4.3.8 prepared talks and debates
- 4.3.9 language exercises, vocabulary, grammar;
- 4.3.10 singing of German songs
- 4.3.11 memorising and reciting appropriate prose and poetry
- 4.3.12 dramatisation;
- 4.3.13 discussions;
- 4.3.14 reports; and
- 4.3.15 German evenings and German club.
- 4.4 Reading for enjoyment and personal development, both in the classroom and at home, should receive special attention. An extensive reading programme should therefore be designed. This should include
- 4.4.1 texts from textbooks, magazines, newspapers; and
- 4.4.2 reports, descriptions, posters, announcements, advertisements, extracts from "Jugendliteratur" or the full texts, poetry and novels.
- 4.5 Writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck)
- Writing skills, based on the communicative approach should be developed. It is therefore necessary to pay attention to writing exercises such as
- 4.5.1 letters to German-speaking recipients;
- 4.5.2 reports and articles for German magazines;
- 4.5.3 dictation; and
- 4.5.4 other types of texts.

5. SYLLABUS FOR STANDARD 8/GRADE 10

5.1 Suggested subject material for Standard 8/Grade 10

5.1.1 Suggested topics ⁽²⁾

The subject teacher, in consultation with the pupils concerned, will make an appropriate selection. Topics should relate to experiences which are universal - i.e. to which learners from different backgrounds can relate with equal ease. These topics could be grouped as follows:

(a) Topics relating to identity (i.e. who I am):

1. Personal identity: description of self, appearance, character, interests
2. Social identity in the immediate, private sphere: Family and friends
3. Social identity in the wider community: neighbourhood, community, town/city, state

(b) Personal relationships and values:

1. Love and friendship
2. Serving the community
3. Privileges and obligations of young people
4. Religious orientation, personal ethics and norms

(c) The environment:

1. Individual environment: Home and personal space
2. The larger (global) environment and its problems
3. Relationship to Nature and the Natural World

(d) Education:

1. School
2. Tertiary education

(e) The world of work:

1. Vacation and weekend work
2. Careers and future plans/prospects

(f) Relaxation and entertainment:

1. Sport
2. Visual and performing arts (film, theatre, music)
3. (Other) Leisure activities
4. Holidays and travel

(g) Communication:

Verbal and visual communication media: TV, Radio, Newspapers, Advertising

(h) Health:

(i) Transport:

1. Personal sphere: Cycling, Map reading, Learning to drive
2. Infrastructure: Transport system, traffic rules

(j) Basic Necessities:

1. Food: Shopping, cooking, eating, likes/dislikes, cultural and ceremonial importance (e.g. Christmas, weddings)
2. Clothing: Personal preferences, shopping for clothes, fashion and fashion-consciousness

General Remark:

Topics should be introduced as simply as possible. Complexity is introduced and built upon gradually, by picking up aspects and elaborating on them (principle of concentric circles).

5.1.2 Situations and speech acts ("Sprechhandlungen") for Standard 8/Grade 10

A comprehensive catalogue of situations and speech acts ("Sprechhandlungen") appropriate for the course in the senior secondary phase, should be selected from an internationally recognised publication.¹

5.1.3 Listening comprehension (Hörverstehen)⁽³⁾

The following are examples of appropriate texts:

Announcements over radio or public address systems (railway stations, airports)

1. For example: Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Goethe-Institut)

News, eye-witness accounts, commentaries of general interest

Non-specialised interviews of general interest

German radio: youth broadcasts

Advertisements

Conversations on everyday topics

Telephone conversations

Tape recordings made by German pen-friends

5.1.4 Speaking skills (Sprechfertigkeit/Mündlicher Ausdruck)

Speech acts ("Sprechhandlungen") based on the suggested topics and situations should be selected:

Communication in everyday situations

Guided conversations

5.1.5 Reading comprehension (Leseverstehen)

The following are examples of appropriate texts:

Letters written by German mother-tongue speakers

Radio and television programmes (printed material)

Articles and reports published in German youth/school magazines

Short stories and novels belonging to the genre "Jugendliteratur", as well as poetry

Advertisements

Notices in public transport, on vending machines and public buildings

Slogans and banners

Menus, instructions for use

5.1.6 Writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck)

Postcards and letters to German-speaking addressees

Shopping lists

Summaries

Slogans

Poems

Other appropriate pieces of writing

5.1.7 Vocabulary and grammatical structures

When making his/her selection the teacher should be guided by internationally accepted requirements and the need to distinguish between receptive and productive grammatical structures.

6. GUIDELINES FOR EVALUATION IN STANDARD 8/GRADE 10 (HG, SG)

Evaluation may be based on a formal examination or on continuous assessment (year mark) or on both.

6.1 The following aspects should be tested as separate entities and as far as possible in separate time slots:

	group test	HG			SG		
		marks	text/s	minutes	marks	text/s	minutes
(a)	Listening comprehension (HV)(25%)	100	variable	60	75	variable	45

Based on the selected topics, the following should be tested:

The ability to understand expressions from everyday life, in part and as a whole, when spoken at normal speed and with little deviation from spoken supraregional "Standardsprache".

It is important to ensure that only listening comprehension is evaluated.

	individual tests	HG			SG		
		marks	text/s	minutes	marks	text/s	minutes
(b)	Speaking skills (MA)(25%)	100		50	75		40

Based on selected topics, the following should be tested:

The ability of the candidate to respond spontaneously, in acceptable, short sentences, to stimuli in situations taken from everyday life; to express opinions, give information and descriptions in conversational situations based on given topics.

The candidate should be required to respond appropriately with regard to content, idiom and pronunciation and with a reasonable degree of grammatical accuracy.

	group test	HG			SG		
		marks	text/s	minutes	marks	text/s	minutes
(c)	Reading comprehension (LV)(20%)	80	up to 2700 words in total	80	60	up to 2000 words in total	60

The candidates' ability to read and comprehend an authentic unseen text as a whole or in part should be tested. It is important to ensure that only reading comprehension is evaluated.

	group test	HG			SG		
		marks	text/s	minutes	marks	text/s	minutes
(d)	Writing skills (SA)(20%)	80	c. 320 words in total	100	60	c. 240 words in total	70

Candidates should be required to demonstrate their ability to write, with appropriate content and idiom, and with a reasonable degree of grammatical accuracy, both informal and formal personal and business letters to German-speaking addressees, and other forms of formal writing.

N.B.: Accuracy in content and appropriateness of idiom take preference over grammatical accuracy and spelling. Instructions should give the reason for writing and an indication of structure ("Leitpunkte").

	group test	HG			SG		
		marks	text/s	minutes	marks	text/s	minutes
(e)	Vocabulary and structures (W+S)(10%)	40	variable	60	30	variable	50

Candidates should be required to demonstrate their ability to identify and use correctly, based on an authentic text, the vocabulary and grammatical structures of the course. One example should be given for each task set and only words and structures with a high frequency usage should be tested.

	HG		SG	
	marks		marks	
total:	400	5 Std. 50 Min.	300	4 Std. 25 Min.

Verhältnis: Punkte - Minuten	H G		S G	
	Punkte	Minuten	Punkte	Minuten
	1,143	1	1,132	1

7. SYLLABUS FOR STANDARDS 9 AND 10/GRADES 11 AND 12

7.1 Suggested subject material for Standards 9 and 10/Grades 11 and 12

7.1.1 Suggested topics

The subject teacher, in consultation with the pupils concerned, will make an appropriate selection for the Standard 9 and 10/Grade 11 and 12 course. Topics should relate to experiences which are universal - i.e. to which learners from different background can relate with equal ease. These topics could be grouped as follows: Vide paragraph 5.1.1.

7.2 Situations and speech acts for Standards 9 and 10/Grades 11 and 12

A comprehensive catalogue of situations and speech acts ("Sprechhandlungen") appropriate for the course in the senior secondary phase should be selected.

7.3 Listening comprehension (Hörverstehen)

The following are examples of appropriate texts:

Tape recordings from German-speaking pen-friends

German radio broadcasts

Announcements over radio or public address systems (railway stations or airports)

Advertisements

Conversations (including telephone) on everyday topics

Interviews on general topics

News, eye-witness accounts and commentaries of general interest

Songs

Radio plays

7.4 Speaking skills (Sprechfertigkeit/Mündlicher Ausdruck)

Speech acts ("Sprechhandlungen") selected from the chosen publication (language course)

Communication in everyday situations

Guided conversations

7.5 Reading comprehension (Leseverstehen)

The compilation of a reading programme for the full course is the responsibility of the subject teacher in consultation with the pupils concerned.

Appropriate texts are:

Letters written by mother-tongue speakers

Slogans, banners

Menus, instructions

Notices in public transport, on vending machines and public buildings

Radio and television programmes (printed material)

Articles and reports published in German newspapers, magazines, youth magazines, school magazines

Poems, short stories and novels - in particular those belonging to the genre "Jugendliteratur"

Pamphlets

7.6 Writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck)

Postcards and letters (formal, informal and business letters) to German-speaking addressees

Shopping lists

Slogans

Poems

Drafts and dialogues

Summaries and other appropriate texts

7.7 Vocabulary and Structures (Wortschatz und Strukturen)

For vocabulary and appropriate grammatical structures refer to the course selected. When making a selection the teacher should be guided by the requirements of internationally acceptable standards, his/her textbook, as well as the need to distinguish between receptive and productive grammatical structures.

8. GUIDELINES FOR EVALUATION IN STANDARDS 9 AND 10/GRADES 11 AND 12 (HIGHER GRADE)

8.1 Standard 9/Grade 11

Evaluation in Standard 9/Grade 11 should, as far as possible, be conducted along the same lines as the Standard 10/Grade 12 evaluation, on the understanding that it will be administered internally. Continuous assessment (year mark) may form part of the evaluation process.

8.2 Standard 10/Grade 12

Evaluation must be based on the assessment of the four skills ("HV", "MA", "LV", "SA") as well as the knowledge of vocabulary and structures ("W+S"). It may include continuous assessment (year mark).

8.2.1 Internal evaluation of listening comprehension (Hörverstehen), speaking skills (Sprechfertigkeit/Mündlicher Ausdruck) and reading comprehension (Leseverstehen)

group test	HG marks	text/s	minutes
Listening comprehension (HV) (20% of total mark)	80	variable	50

Based on the selected topics, the following will be tested:

The ability to understand expressions from everyday life, in part and as a whole, when spoken at normal speed and with little deviation from spoken supraregional "Standardsprache".

It is important to ensure that only listening comprehension is being evaluated.

individual tests	HG marks	text/s	minutes
Speaking skills (MA) (20% of total mark)	80	---	40

Based on selected topics, the following will be tested:

The ability of the candidate to respond spontaneously, in acceptable, short sentences, to stimuli in situations taken from everyday life; to express opinions, give information and descriptions in conversational situations based on given topics.

The candidate will be required to respond appropriately with regard to content, idiom and pronunciation and with a reasonable degree of grammatical accuracy.

group test	HG marks	text/s	minutes
Reading comprehension (LV) (10% of the total mark)	40	up to 1400 words in total	40

Candidates' ability to read and comprehend an authentic unseen text as a whole or in part will be tested. It is important to ensure that only reading comprehension is being evaluated.

8.2.2 External evaluation (Standard 10/Grade 12)/Internal evaluation (Standard 9/Grade 11) of vocabulary and structures (Wortschatz und Strukturen), writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck) and reading comprehension (Leseverstehen)

Two papers will be required:

The following components, based on the given topics, should be tested:

FIRST PAPER HG	marks	text/s	time
(a) Vocabulary and Structures (W+S) (10% of total mark)	40	variable	
(b) Writing skills (SA) (20% of total mark)	80 (maximum of 50 marks per task)	c. 320 words in total (At least 2 different tasks/different types of text)	
total:	120		2½ hours (5)

- (a) Vocabulary and structures (Wortschatz und Strukturen):
Candidates will be required to demonstrate their ability to identify and use correctly, based on an authentic text, the vocabulary and grammatical structures selected for the course. One example will be given for each task set.

(b) Writing skills (Schriftlicher Ausdruck):

Candidates will be required to demonstrate their ability to write, with appropriate content and idiom, and with a reasonable degree of grammatical accuracy, both informal and formal personal and business letters to German-speaking addressees, and other forms of formal writing.

N.B.: Accuracy in content and appropriateness of idiom take preference over grammatical accuracy and spelling. Instructions should give the reason for writing and an indication of structure ("Leitpunkte").

SECOND PAPER HG	marks	text/s	time
(c) Reading Comprehension (LV)(20% of total mark)	80	up to 2700 words in total (At least 2 different tasks/topics/text types)	1½ hours

(c) Reading comprehension (Leseverstehen):

Candidates will be required to demonstrate their ability to read and comprehend authentic unseen texts as a whole and/or in part.

N.B.: Vocabulary not listed in the selected internationally accepted publication must be explained and care must be taken that reading comprehension only is evaluated.

	marks	time
total:	400	6 Std. 10 Min.

Verhältnis:	Punkte	Minuten
Punkte - Minuten	1,081	1
Zum Vergleich: ZDaF:	0,75	1

9. GUIDELINES FOR EVALUATION IN STANDARDS 9 AND 10/GRADES 11 AND 12 (STANDARD GRADE)

9.1 Standard 9/Grade 11

Evaluation in Standard 9/Grade 11 should, as far as possible, be conducted along the same lines as the Standard 10/Grade 12 evaluation, on the understanding that it will be administered internally. Continuous assessment (year mark) may form part of the evaluation process.

9.2 Standard 10/Grade 12

Evaluation must be based on the assessment of the four skills ("HV", "MA", "LV", "SA") as well as the knowledge of vocabulary and structures ("W+S"). It may include continuous assessment (year mark).

9.2.1 Internal evaluation of listening comprehension (Hörverstehen), speaking skills (Sprechfertigkeit/Mündlicher Ausdruck) and reading comprehension (Leseverstehen)

group test	SG marks	text/s	minutes
Listening comprehension (HV) (20% of total mark)	60	variable	40

Based on the selected topics, the following will be tested:

The ability to understand expressions from everyday life, in part and as a whole, when spoken at normal speed and with little deviation from spoken supraregional "Standardsprache".

It is important to ensure that only listening comprehension is being evaluated.

individual tests	SG marks	text/s	minutes
Speaking skills (MA) (20% of total mark)	60	—	30

Based on selected topics, the following will be tested:

The ability of the candidate to respond spontaneously, in acceptable, short sentences, to stimuli in situations taken from everyday life; to express opinions, give information and descriptions in conversational situations based on given topics.

The candidate will be required to respond appropriately with regard to content, idiom and pronunciation and with a reasonable degree of grammatical accuracy.

group test	SG marks	text/s	minutes
Reading comprehension (LV) (10% of the total mark)	30	up to 1100 words in total	30

The candidates' ability to read and comprehend an authentic unseen text as a whole or in part will be tested. It is important to ensure that only reading

comprehension is being evaluated.

9.2.2 **External evaluation** (Standard 10/Grade 12)/**Internal evaluation** (Standard 9/Grade 11) of vocabulary and structures (Wortschatz und Strukturen), writing skills (Schreibfertigkeit/Schriftlicher Ausdruck) and reading comprehension (Leseverstehen)

Two papers will be required:

The following components, based on the given topics, should be tested:

FIRST PAPER SG	marks	text/s	time
(a) Vocabulary and Structures (W+S) (10% of total mark)	30	variable	
(b) Writing skills (SA) (20% of total mark)	60 (maximum of 40 marks per task)	c. 240 words in total (At least 2 different tasks/different types of text)	
total:	90		2 hours

- (a) **Vocabulary and structures (Wortschatz und Strukturen):**
Candidates will be required to demonstrate their ability to identify and use correctly, based on an authentic text, the vocabulary and grammatical structures for the course. One example will be given for each task set and only words and structures with a high frequency usage will be tested.
- (b) **Writing skills (Schriftlicher Ausdruck):**
Candidates will be required to demonstrate their ability to write, with appropriate content and idiom, and with a reasonable degree of grammatical accuracy, both informal and formal personal and business letters to German-speaking addressees, and other forms of formal writing.

N.B.: Accuracy in content and appropriateness of idiom take preference over grammatical accuracy and spelling. Instructions should give the reason for writing and an indication of structure ("Leitpunkte").

SECOND PAPER SG	marks	text/s	time
(c) Reading Comprehension (LV)(20% of total mark)	60	up to 2000 words in total (At least 2 different tasks/topics/text types)	1 hour

- (c) **Reading comprehension (Leseverstehen):**
Candidates will be expected to demonstrate their ability to read and comprehend authentic unseen texts as a whole and/or in part.

N.B.: Vocabulary not listed in the internationally accepted publication must be explained and care must be taken that reading comprehension only is evaluated.

	marks	time
total:	300	4 Std. 40 Min.

Verhältnis:	Punkte	Minuten
Punkte - Minuten	1,071	1
Zum Vergleich: ZDaF:	0,75	1

SUMMARY:

1. RATIONALE
2. GENERAL AIMS
3. SPECIFIC AIMS
 - 3.1 "W+S"
 - 3.2 "HV"
 - 3.3 "MA"
 - 3.4 "LV"
 - 3.5 "SA"
 - 3.6 "Landeskunde"
 - 3.7 Learning Strategies
4. APPROACH
5. SYLLABUS FOR GRADE 10
6. GUIDELINES FOR EVALUATION IN GRADE 10 (HG and SG)

	HG marks	text/s	minutes	SG marks	text/s	minutes
(a) "HV" (25%)	100	variable	60	75	variable	45
(b) "MA" (25%)	100		50	75		40
(c) "LV" (20%)	80	up to 2700 words in total	80	60	up to 2000 words in total	60

Anmerkungen

1. Die deutschen Fachausdrücke sind in Klammern hinzugefügt worden. Das vereinheitlicht den Bezeichnungsprozeß, da gewisse Fachausdrücke - z.B. die Fachausdrücke für die vier Fertigkeiten, ungeachtet der Sprache, in der der Lehrplan erscheint, auch auf deutsch bekannt sein müssen.
2. Die Themen, die hier vollständig aufgelistet werden, werden im Kernlehrplan nur erwähnt: "Lists of topics should be based on an internationally recognised course for teaching the German language, for example: Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Goethe Institute)."
3. Der Kernlehrplan bezeichnet die hier aufgelisteten vier Fertigkeiten (5.1.3 - 5.1.6) als "Module I - Module IV" und das darauffolgende "Vocabulary and grammatical structures" (5.1.7) als "Module V". Die Bezeichnung "Module" trifft auf Teile des Stoffes in einem Lehrplan zu, in dem eine Auswahl aus diesen Teilen ("Modules") getroffen werden kann. So etwas wäre z.B. aus verschiedenen Themenbereichen in einem Geschichtslehrplan möglich. In Deutsch ist solch eine Auswahl jedoch unmöglich, da alle Fertigkeiten gelehrt, gelernt und geprüft werden müssen. Im Kernlehrplan wird der Begriff "Module" also in unzutreffender und mißverständlicher Weise verwendet. Infolgedessen ist im regionalen Lehrplan auf diesen Begriff verzichtet worden.
4. Der hier abgedruckte Lehrplan legt die Benotung ausführlich in Hinsicht auf Punkte-, Zeit- und Stoffverteilung aus, während der Kernlehrplan nur den Prozentsatz (hier eben "25%") angibt.
5. Der Kernlehrplan schlägt 2 Stunden für den ersten Prüfungsbogen (Paper I) und 1 Stunde für den zweiten Prüfungsbogen (Paper II) vor.
6. Bei der Benotung in der Prüfung des Faches Deutsch als Fremdsprache Standard Grade (SG) weicht der regionale Lehrplan wesentlich vom Kernlehrplan ab. Der Kernlehrplan sieht vor, daß Higher Grade (HG) und SG unterschiedlich benotet werden. Beide Lehrpläne halten an der Gesamtpunktzahl (HG: 400 Punkte, SG: 300 Punkte) fest, aber der Kernlehrplan verteilt diese unterschiedlich: HG: 50% der Punkte werden schulintern ("internal evaluation") erlassen, 50% extern ("written evaluation"); SG: 33.3% schulintern, 66.7% extern, während der hier abgedruckte Lehrplan auch im SG die Punkte je zur Hälfte (50% - 50%) schulintern und extern vergibt. Das heißt, daß der regionale Lehrplan das Mündliche - Mündlicher Ausdruck (MA), Hörverstehen (HV) - ebenso hoch anschlägt wie das Schriftliche - Schriftlicher Ausdruck (SA). Dem ist zuzustimmen, denn es gibt weder Beweise dafür, daß dem SG-Deutschlerner - im Unterschied zum HG-Deutschlerner - das Mündliche schwerer (oder leichter) fällt als das Schriftliche, noch dafür, daß das eine für ihn nützlicher ist als das andere.

EIN PRÜFUNGSBOGEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (STD 10)

Peter ERICHSEN
Deutsche Schule Kapstadt

Deutsche Schule Kapstadt
German Third Language Higher Grade: Paper I
Standard 10
Time: 3 hours

September 1994
220 marks

Please read these instructions carefully:

1. Number your answers exactly as the questions are numbered.
2. Read the questions carefully.
3. It is in your interest to write legibly and present your work neatly.
4. This paper consists of 9 pages. Please check that your question paper is complete.
5. Answer all questions in Section A, B and C. In section D you have a choice.

Abteilung A: 50 Punkte

Lesen Sie den folgenden Text aufmerksam durch und bearbeiten Sie dann die nachstehenden Aufgaben zur Grammatik; zur Syntax und zum Wortschatz. Die Aufgaben beziehen sich auf diesen Text.

South Africa = Azania?

1. Die Bezeichnung "South Africa", die nationalistische Afrikaaner dazu inspirierte, patriotische Lieder und Gedichte zu schreiben, bezeichnet nichts weiter als eine Region in Afrika.
5. Dieses ungenau umschriebene Gebiet braucht einen Namen, der ihm einen angemessenen Platz in der internationalen Gemeinschaft von Nationen gibt.
10. Tatsache ist, daß Südafrika als Sammelbegriff für Staaten und Kolonien am Kap, Natal, Orange Freistaat und der Südafrikanischen Republik (Transvaal) erstmals im Jahre 1877 von Lord Carnarvon empfohlen wurde. In seinem "Südafrika Gesetz" schlug er vor, daß dieses Gebilde "Union of South Africa" genannt würde.
20. Im Jahr 1961 wurde der Name offiziell in "Republic of South Africa" geändert. Die Entkolonialisierung brachte die Abkehr von britischen Namen. Nordrhodesien wurde Sambia, Südrhodesien wurde Simbabwe und Nyasaland wurde Malawi.
25. In Südafrika ist seit Jahren die Debatte um einen neuen Staatsnamen rege. Mitte der 70er Jahre kamen Vorschläge wie: Van Riebeecksland, Orangia, Protealand, Acasia, Springbokkia, Ossewansi und Aparthanie.
- 30.

Peter Raboroko vom Pan Africanist Congress schlug 1959 den Namen "Azania" vor, der unter breiten Gruppen der schwarzen Bevölkerung begrüßt wurde. Eine andere Bezeichnung, die oft gehört wurde, ist "Malundi" – eine Kombination von Sotho- und Zuluwörtern für die Drakensberge: Maluti/Ulundi.

Der Name "Azania" wurde erstmalig vor Christi Geburt sowohl von Griechen wie Arabern benutzt. In klassischer Zeit bezeichnete er die Gegend um das Rote Meer. Später umfaßte seine Bedeutung die Küste von Somalia und Tan-

50 sania, von Kisimyu bis Kilwa. Deswegen ist es eine passende Bezeichnung für das östliche, aber nicht das südliche, Afrika.

55 Als Historiker schlage ich den Namen "Mensania" vor. Die meisten Länder haben in ihrem Namen eine wichtige historische Persönlichkeit oder ein eindrucksvolles geographisches Merkmal aufgenommen. Wir haben in unserem Land ein solches Merkmal, das international als nationales Symbol

59 anerkannt ist: der Tafelberg!

F.A. van Jaarsveld (gekürzt)

1. Wortschatz und Wortbildung

1.1 Suche bitte Synonyme im Text für:

- beschreiben
- gebrauchen
- die Anregung
- attraktiv

(4)

1.2 Gib bitte das Gegenteil an: (Antonyme)

- zuletzt
- ablehnen
- wenigsten
- der Tod

(4)

1.3 Bilde aus den folgenden Wörtern Adjektive:

- die Nation
- die Sprache
- das Land
- der Berg

(4)

1.4 Bilde Nomen mit Artikel:

- inspirieren
- begrüßen
- hören
- wichtig

(4)

1.5 Ergänze die fehlenden Wörter:

- In Griechenland leben die _____. Sie sprechen _____.
- In Frankreich leben die _____. Sie sprechen _____.
- In der Schweiz leben die _____. Sie sprechen _____.
- In Südafrika leben die _____. Sie sprechen _____.

(4)

- Setze die fehlenden Wörter ein. Schreibe nur die Nummer und das Wort.
Der Autor warnt __1.__ __2.__ Namen Azania. Er kämpft __3.__ __4.__ Bezeichnung "Mensania", __5.__ der Name Azania von vielen schwarzen Menschen begrüßt wurde. (5)
- Setze folgende Sätze in die in Klammern angegebene Zeit.
 - Nordrhodesien wurde Sambia. (Perfekt)
 - Als Historiker schlage ich den Namen "Mensania" vor. (Präteritum)
 - Man schreibt patriotische Lieder. (Plusquamperfekt) (3)
- Setze folgende Sätze ins Passiv oder Aktiv, ohne die Zeit zu verändern.
 - Der Name Südafrika wurde erstmals von Lord Carnarvon empfohlen.
 - Peter Raboroke hat den Namen Azania vorgeschlagen.
 - Die Bezeichnung Malundi wird oft gehört.
 - Die Griechen benutzen den Namen Azania schon vor Christi Geburt. (8)
- Setze die direkte Rede in die indirekte Rede:
Der Autor sagt in seinem Artikel: "Ich schlage den Namen Mensania vor. Die meisten Länder haben in ihren Namen eine wichtige Persönlichkeit aufgenommen. Der Name Azania wurde erstmalig vor Christi Geburt gebraucht. Er bezeichnete die Gegend ums Rote Meer und später umfaßte seine Bedeutung das östliche Afrika. Deswegen denke ich, daß er nicht passend ist fürs südliche Afrika." (8)
- Bilde direkte Befehle: Imperative!
 - Du sollst den Namen "Mensania" mit deinen Freunden besprechen.
 - Ihr sollt über die wichtigen historischen Persönlichkeiten nachlesen. (2)
- Beende folgende Sätze sinngemäß:
 - Man nannte Nordrhodesien Sambia, nachdem...
 - Der Autor empfindet es als verkehrt, wenn... (4)

Abteilung B: 60 Punkte

8. Beantworte die folgenden Fragen auf deutsch oder englisch. Die Fragen beziehen sich auf den Text in Abteilung A.
- 8.1 Warum kritisiert der Autor die Bezeichnung "South Africa"? (2)
- 8.2 Wann und von wem wurde der Begriff Südafrika vorgeschlagen?(2)
- 8.3 Hält der Autor Azania für einen geeigneten Namen? Begründe Deine Antwort. (2)
- 8.4 Welchen Namen schlägt er selber vor und warum? (2)
- 8.5 Gib eine genau begründende Erklärung für drei der Vorschläge für Staatsnamen aus den 70er Jahren. (Zeile 29 bis 31) (3x2)
- 8.6 Welchen Namen findest Du am besten für Südafrika und warum?(4)
- 8.7 Mach einen eigenen Vorschlag für einen neuen Namen und begründe Deinen Vorschlag. (2)

Deute bei den folgenden Angaben jeweils an, ob sie richtig oder falsch sind. Begründe Deine Antwort aus dem Text.

- 8.8 Die schwarze Bevölkerung lehnte den Namen Azania ab. (2)
- 8.9 Die Bezeichnung Südafrika hat nie jemanden zur künstlerischen Aktivität angeregt. (2)
- 8.10 Sehr häufig sind Namen für Länder auf bestimmte Merkmale im Lande zurückzuführen. (2)
- 8.11 Als die afrikanischen Länder unabhängig wurden, gab man die britischen Namen auf. (2)
- 8.12 Der Name Azania wurde zuerst vor etwa 1900 Jahren gebraucht. (2) /30/
9. Thema: Schule - Freizeit
Übersetze bitte den folgenden Text für eine Freundin, die kein Deutsch kann, ins Englische:

- Das Spiel beginnt", ruft Rosemarie Raab, Schulsenatorin in Hamburg. 2672 Schüler rücken ihre Bauern oder Springer vor. Das größte Schachturnier der Welt ist eröffnet. Zum 35. Mal gibt es den Schul-Schachkampf „Rechtes gegen linkes Alsterufer“ Die Alster fließt quer durch die Hansestadt Hamburg. Schulen von beiden Seiten des Flusses schicken ihre besten Spieler zu diesem Turnier: Mädchen und Jungen spielen in 334 Mannschaften für 129 Schulen. Die jüngsten Teilnehmer sind fünf Jahre alt. Janina zum Beispiel. Sie verliert ihr erstes Spiel. „Schadel! Dabei habe ich extra viel zum Frühstück gegessen!“ lacht die Klei-

ne und freut sich schon auf das nächste Spiel. Sie darf nämlich gegen einen echten Hamburger Großmeister antreten: Matthias Wahls (24). Der Ehrengast hat als Kind dreimal bei diesem Turnier mitgemacht und gewonnen. Jetzt spielt er gegen 20 Schüler gleichzeitig. Gegen Janina endet das Spiel unentschieden – remis, wie die Schachspieler in aller Welt sagen. Patrick (10), bester Spieler der Grundschule Schnuckendrift, muß gegen den Großmeister aufgeben. „Aber nur, weil ich zur Toilette mußte“, sagt er selbstbewußt.

JUMA 3/92

Aus dem Wörterbuch:

vorrücken - (om vorentoe te skuif;) to move forward
 Bauer - (pion;) pawn
 Springer - (perd;) knight
 Schachturnier - (skaaktoernooi;) chess tournament
 remis - (onbeslis;) stalemate

/30/

Abteilung C: 60 Punkte

10. Übersetze den folgenden Text (entweder die afrikaanse oder die englische Fassung) in flüssiges Deutsch:

Probleme op vakansie

Die Pinneberg gesin was op pad na Frankryk om hulle jaarlikse vakansie in die Franse hoofstad deur te bring. Hoe heerlik: twee volle weke sonder werk, sonder kliënte om in ag te neem, sonder verpligting om te kook, skoon te maak en af te stof!

Mev. Pinneberg wou al lankal in Parys inkopies doen en haar man was gretig om besienswaardighede (Sehenswürdigkeiten) te besigtig. "Het jy my groot reistas ingepak, Heinrich?" hat mev. Pinneberg skielik gevra.

"Ja, skat. Moenie jou bekommer nie. Ons is slegs 10 kilometer van die grens af."

"Dan sal ek my paspoort nodig hê. Waar is my handsak? O, hier is dit. ... O gits, Heinrich, my paspoort is nie hier nie! Maar ek het dit mos in my handsak gesit. O... dit was my rooi handsak en nou het ek die bruine in plaas daarvan saamgebring. Die rooie lê in die klerekas

by die huis!"

"Maar hoe kon dit gebeur het? Hoekom het jy die rooie nie saamgebring nie?"

"Omdat dit nie by die uitrusting gepas het wat ek besluit het om te dra nie. Ek het op die laaste oomblik van mening verander. Ons sal moet omdraai!"

"Dis nou onmoontlik, ons is op die snelweg (Autobahn, f.). Tien kilometer verder kan ons afdraai - dis by die grenspos. Watter stommiteit! Het jy ook vergeet om die kombuisvenster toe te maak?"

"Maar Heinrich! Jy hoef nie nog grappies te maak nie!"

"Ek is doodernstig, skat. Ek het die sleutel vir die voordeur ook in jou rooi handsak gesit!"

oder

Holiday difficulties

The Pinneberg family were on their way to France in order to spend their yearly vacation in the French capital. How wonderful: two whole weeks without work, no clients to consider, no obligation to do the cooking, cleaning and dusting. Mrs Pinneberg had long wanted to do some shopping in Paris and her husband was keen on seeing the sights of the city (Sehenswürdigkeiten).

"Did you pack my large travelling bag, Heinrich?" Mrs Pinneberg asked suddenly.

"Yes, dear. Don't worry. We're only 10 kilometers from the border."

"Then I'll need my passport. Where is my handbag? Oh, here it is. ...

Oh dear, Heinrich, my passport is missing. But I did put it into my bag. Oh ... it was my red handbag and now I've brought the brown one instead. The red one is in the wardrobe at home!"

"But how could that happen? Why didn't you bring the red one (after all)?"

"Because it didn't go with the outfit I decided to wear. I changed my mind at the last minute. We'll have to turn back!"

"That's impossible now, we're on the highway (Autobahn, f.). Ten kilometers further on we can turn off - that's at the border post. Such stupidity! Have you also forgotten to close the kitchen window?"

"But Heinrich! There is no need for you to joke!"

"I meant it quite seriously, my dear. I put the front door key into your red handbag!"

(30)

11. Lies den folgenden Text (11.1) aufmerksam durch, und ergänze dann die Wörter im zweiten Text. Gebrauche jeweils nur ein Wort oder zwei Wörter. Du darfst die Wörter nur einmal gebrauchen. Schreibe nur die Nummern und die Antworten hin.

11.1

"Der Tagesspiegel",
Berlin



BESUCH IN DER DOWNING STREET NR. 10: Die Gäste aus Ostdeutschland an höchster Stelle.

Foto: Deutsch-Englische Gesellschaft

Zum Schluß Tea-Time in der Downing-Street

Oberschüler aus den neuen Ländern zu Besuch bei englischen Familien

„Ich war überrascht, daß ich mich so gut mit meinen englischen Gasteltern verständigen konnte,“ wundert sich Kirsten. Wie viele der 28 Schüler aus den neuen Ländern war sie zum ersten Mal in Großbritannien. Die Zeuthenerin ist überwältigt von dem spannenden Besuchsprogramm, das ihre Gastgeber für die deutschen Schüler vorbereitet hatten: ein Besuch beim Gericht, eine Besichtigung einer Schokoladenfabrik oder auch die Begleitung einer Polizeistreife. „Als wir mit dem Sheriff unterwegs waren, der mit Akzent noch Bahnhof“ gesteht Kirsten. Abschluß der dreiwöchigen Reise, die die „Anglo-German Association“ und die „Deutsch-Englische Gesellschaft“ organisiert hatten, bildete ein fünf-tägiger Besuch in London. Zu dem gehörte auch – und darauf ist der britische Vorsitzende Alan Wat-

son besonders stolz – die „Tea-Time“ in der Downing-Street-Nr. 10 und ein Gespräch mit dem Pressesprecher des britischen Premierministers. Als die 28 Jugendlichen – darunter fünf Oberschüler aus Berlin – in dieser Woche zurückkehrten, konnten sie auch von den Problemen ihrer Gastgeber berichten. „Der Einhaber des Porzellangeschäftes, bei dem ich wohnte, hatte große Sorgen, weil er die Miete nicht mehr zahlen kann,“ sagte Thomas. Vielen Menschen in Abington bereite die wachsende Kriminalität und der Drogenhandel Angst, erzählt Daniel. Der Berliner ist jedoch beeindruckt, daß die Engländer sich nicht auf den Staat verlassen, sondern sich auch in Eigeninitiative zu helfen wissen: Sei es durch den kostenlosen Rollstuhlverleih oder die „Cancer-Care“ Station für krebserkrankte Menschen. Judith hat ihre Gastfamilie aus Notting-

ham gleich zu einem Gegenbesuch nach Wildau eingeladen. „Es wäre schön, wenn aus unserer ‚Jugendbrücke‘ eine Zweibahnstraße würde, und sich im kommenden Jahr auch in Ostdeutschland genügend Gastfamilien für englische Schüler fänden,“ wünscht sich Jürgen Ruhfus, der Vorsitzende der Deutsch-Englischen Gesellschaft. Im Unterschied zum deutsch-französischen Jugendwerk lebe die deutsch-englische „Jugendbrücke“ vor allem durch das Engagement der ehrenamtlichen Mitglieder, wird der ehemalige Botschafter für diese „gute angelsächsische Tradition“.

ELKE BRAUN

Ein Porträt des Vorsitzenden der Deutsch-Englischen Gesellschaft und ehemaligen deutschen Botschafters in Washington, Jürgen Ruhfus, lesen Sie in unserer morgigen Ausgabe.

Anmerkungen zum Text

die neuen Länder (Z.4/5) - die Bundesländer wie Mecklenburg, Sachsen usw., die seit der Wiedervereinigung Teil der Bundesrepublik sind (die ehemalige DDR)

überwältigt (Z.6) - sehr erfreut

der Inhaber (Z.30) - der Besitzer

ehrenamtlich (Z.55) - wenn man ehrenamtlich arbeitet, tut man es, ohne daß man bezahlt wird

werben (Z.56) - wenn man für etwas wirbt, versucht man, das Interesse der Leute zu wecken

11.2 "Ich war überrascht, daß die ___1___ mit meinen englischen Gasteltern so gut klappte," wundert sich Kirsten. Wie so viele andere Schüler ihrer Gruppe war sie das ___2___ Mal in Großbritannien. Sie ist überwältigt von dem spannenden Programm, das den Schülern von ihren Gastgebern ___3___ . Es gab ganz ___4___ Besichtigungen. "Als wir mit dem Polizisten unterwegs waren, konnte ich kaum etwas ___5___," gibt Kirsten zu.

Am Schluß der Reise gingen die Jugendlichen für fünf Tage ___6___ London. Einer der Höhepunkte dabei war ein Besuch in Downing Street Nr. 10, wo ___7___ wohnt.

Fünf ___8___ 26 Jugendlichen kamen aus Berlin. Jetzt können sie von den Sorgen und Nöten berichten, die ___9___ haben. Thomas zum Beispiel wohnte bei ___10___, der ein Porzellangeschäft besitzt. "Die Miete ist ___11___, er ist deswegen sehr besorgt," sagt Thomas. Viele Menschen haben vor ___12___ Angst, und der Drogenhandel ___13___ ihnen auch Sorgen, sagt Daniel. Die Engländer, meint er, ___14___ selbst etwas und ___15___ nicht alles vom Staat. Als ___16___ nennt er einen kostenlosen Rollstuhlverleih oder eine Einrichtung für Menschen, die an ___17___ erkrankt sind. Judith hofft, daß ihre Gastfamilie aus Nottingham sie in Wildau ___18___ kommt. "Ich ___19___, daß die Jugendbrücke keine Einbahnstraße, ___20___ eine Zweibahnstraße ist."

"Hoffentlich gibt es ___21___ genügend Familien, die englische Schüler ___22___," sagt J. Ruhfus, der ___23___ Deutsch-Englische Gesellschaft leitet. Anders ___24___ das deutsch-französische Jugendwerk, das Geld vom Staat bekommt, ___25___ die Jugendbrücke Leute, die ohne ___26___ arbeiten. Das Engagement der ehrenamtlichen Mitglieder ist absolut ___27___, weiß Ruhfus, der ___28___ Botschafter war. Das sei eine Tradition ___29___, und die sei so gut, daß man sie ___30___ sollte. (30)

Abteilung D: 50 Punkte

Schreiben Sie einen Text von mindestens 200 Wörtern zu einem der folgenden Themen. Bitte Wortzahl angeben!

A. Sachliche Darstellung: Thema Umwelt

Wie kann der einzelne zum Umweltschutz beitragen? Gebrauchen Sie anschauliche Beispiele!

Anregungen:

- Gebrauch von Giftstoffen/Chemikalien im Garten und Haus

- Benutzung von Autos

- die Frage des Abfalls

- Wiederverwertung

- Gebrauch von Plastiktüten

....

B. Erzählung: Wenn ich das gewußt hätte, ...

C. Brief: Thema Reisen

Antworte auf folgenden Brief Deines Onkels!

München, den 3. August 1992

Liebe Susi,

endlich haben wir das Geld zusammengespart, so daß wir uns die Reise zu Euch nach Kapstadt leisten können. Natürlich wollen wir vor allem Euch besuchen und einmal so richtig ausgiebig miteinander reden, was am Telefon ja leider zu teuer wird. Aber so ein bißchen vom Land wollen wir auch kennenlernen. Ich interessiere mich besonders für die wilden Tiere und für Wanderungen. Tante Frieda hat ja Geschichte studiert und möchte daher gerne Museen und alte Gebäude besichtigen. Bitte hilf uns doch, einen Reiseplan aufzustellen: Was man in Kapstadt alles sehen kann, Tagestouren von Kapstadt aus und vielleicht sogar eine etwas längere Tour von etwa 4 bis 5 Tagen. Mach uns nur recht neugierig auf alles, was wir im sonnigen Kapland sehen werden. Wie wird übrigens das Wetter im Oktober bei Euch sein? Schon jetzt kann ich es fast nicht erwarten, bis es ans Kofferpacken geht. Also schreib uns schnell, worauf wir uns freuen können!

Mit herzlichen Grüßen auch von Tante Frieda

Dein Onkel Rudolf

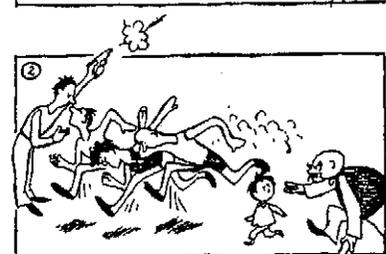
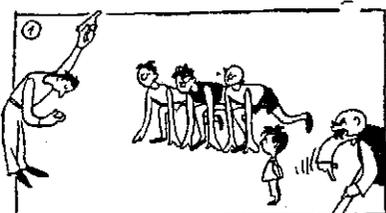
D. Dialog: Thema Medien

Ein Freund aus Deutschland ist zu Besuch. Ihr unterhaltet Euch über Fernsehprogramme, insbesondere Sportprogramme in Südafrika. Im Gespräch sollen unter anderem folgende Punkte besprochen werden:

- welche Sportprogramme gesendet werden
- zu welchen Zeiten
- welche Sportart man sich am liebsten im Fernsehen anschaut und warum
- ob Sportsendungen in Südafrika beliebt sind
- welche Rolle Sport überhaupt im Fernsehen spielt.

E. Bildgeschichte

Erzähle die Bildgeschichte, entweder aus der Sicht des Vaters oder aus der Sicht des Sohnes. Du kannst folgenden Wortschatz benutzen: die Startpistole - der Wettlauf, fürchterlich schimpfen - um sein Leben rennen - als Sieger auf den Schultern getragen werden - begeistert jubeln.



EMPFEHLENSWERTE JUGENDLITERATUR

zusammengestellt von Karin Chubb
University of the Western Cape

Carlo Ross: ... *aber Steine reden nicht*. Dtv pocket 78016, München 1993, DM 9,90

Judenverfolgung, Alltag im 3. Reich. Erzählt wird das Leben einer jüdischen Familie in der Arbeitergegend einer deutschen Kleinstadt, bis zum Abtransport. Anknüpfungen für Gespräche über Anfänge und graduelles Fortschreiten von Rassismus und was daraus entstehen kann: Wie kam es dazu, daß ... usw. Wird in der Kritik als ein Schlüsselbuch zum Thema angesehen. Ab Std 9

Klaus Kordon u.a.: *Brausepulver. Geschichten aus den 50er Jahren*. rotfuchs 618, Hamburg 1991. DM 7,80

Geschichten über die Nachkriegszeit, von bekannten Jugendbuchautoren geschrieben. M.E. geeignet als Teil einer Unterrichtseinheit, z.B. mit Kurzgeschichten von Borchert, Rinser u.a. Der Vergleich mit der eigenen südafrikanischen Aufbauzeit und ihren Problemen liegt ebenfalls nahe. Auch sinnvoll, mit derartigen Texten eine historische Perspektive auf die Zielkultur zu schaffen und den oft naheliegenden Eindruck vom "deutschen Schlaraffenland" zu relativieren.

Silvia Bartholl (Hrsg.): *Texte Dagegen. Autorinnen und Autoren schreiben gegen Fremdenhaß und Rassismus*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1993. DM 9,80

Eine sehr empfehlenswerte Anthologie. Kurzgeschichten und Gedichte, sprachlich nicht anspruchsvoll aber inhaltlich sehr ergiebig, die sehr verschiedene Aspekte von Rassismus und Fremdenhaß thematisieren. Sehr nützlich für die Hand des Lehrers/der Lehrerin, da die einzelnen Texte, mit entsprechenden Übungen, gut im Unterricht eingesetzt werden können.

Burkhard Schröder: *Ich war ein Neonazi*. Ravensburger Junge Reihe, Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1994.

Biographischer Bericht über einen "ausgestiegenen" deutschen Neonazi. Sehr interessante Ansatzpunkte für Diskussionen darüber, warum junge Leute dieser Ideologie (wieder) verfallen und über die Übertragbarkeit autoritärer Strukturen. Letzterer Gesichtspunkt wäre, im Hinblick auf

mangelnde oder mangelhafte Aufarbeitung der Vergangenheit und der sich daraus ergebenden "Unfähigkeit zu trauern," durchaus relevant für südafrikanische SchülerInnen.

Carolin Philipps: *Großvater und das vierte Reich*. Herder Verlag, Freiburg i. Breisgau 1990.

Noch einmal das Thema Neonazis, diesmal integriert mit südafrikanischer Zeitgeschichte. Die Autorin stellt in ihrem Entwicklungsroman die Geschichte eines bundesdeutschen Jugendlichen dar, der in den Bann neonazistischer Gruppen und Ideen gerät. Von ihnen gewinnt er Geborgenheit und vordergründig überzeugende Antworten auf Gegenwartsfragen und -probleme. Erst ein Aufenthalt im Südafrika der Notstandsgesetze zeigt ihm, wohin solche Ideen führen können. Angesprochen werden auch internationale Verbindungen innerhalb der radikalen Rechten und damit wird der mancherorts noch immer gängigen Verharmlosung dieser Bewegungen entgegengewirkt.

Margaret Klare: *Liebe Tante Vesna. Marta schreibt aus Sarajevo*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994, DM 7,80

Briefe, von einem Kind geschrieben, die nie ihr Ziel erreichen: Versuche, die vertrauten Kommunikationsformen des Alltags in der höllischen Irrationalität des Krieges aufrechtzuerhalten. Es gelingt der Autorin, die kindlichen und familiären Existenzbedingungen in diesem Krieg in einfacher Sprache und klaren Bildern zu skizzieren. Der Roman besteht aus einer Reihe von Briefen, die u.a. von der Form her Ansätze zur Didaktisierung bieten.

Walther Hohenester: *Der Juli-Apfelbaum*. Dtv pocket Nr 70261, München 1992, DM 7,80

Eine Geschichte der Nachkriegszeit. Es geht über eine Vater-Sohn Beziehung, die daran zerbricht, daß der Vater seine Vergangenheit verschweigt. Eine nachdenkliche Geschichte, die bei älteren südafrikanischen Jugendlichen Anklang finden wird.

Tilde Michels: *Freundschaft für immer und ewig?* Dtv pocket Nr 70257, München 1992, DM 8,90

Ein leicht zu lesender Roman zum Thema Freundschaft und Rassismus. Der Roman spielt in den frühen dreißiger Jahren und zeigt die ersten

Schritte auf dem Weg zur Rassenverfolgung. Thematisiert werden die Auswirkungen der großen politischen Umwälzungen im alltäglichen, privaten Bereich.

Mirjam Pressler: *Bitterschokolade*. Langenscheidt, München 1992

Eine von der Autorin selbst erstellte, vereinfachte Fassung. Für Std 8, besonders in Mädchenschulen. Ein leichtes, lesenswertes Buch zum Thema Aussehen, Beziehungen, Selbstvertrauen. Didaktisierung erhältlich vom Goethe-Institut!

Ebenfalls in der Reihe, mit Didaktisierung vom Goethe-Institut:

Christine Nöstlinger: *Die Ilse ist weg!* Langenscheidt, München 1991

Geschichte eines jungen Mädchens, das von zu Hause wegläuft.

Karlhans Frank (Hrsg): *Feelings*. Spektrum Verlag, Stuttgart 1991

Eine außergewöhnliche, von einem Schülerkollektiv erstellte Anthologie zum Thema "Gefühle". Eine schöne, leicht zugängliche Sammlung, in der viele bekannte AutorInnen der Gegenwart vertreten sind.

Elisabeth Petersen: *In meiner Sprache gibt's kein Wort für morgen*. Dtv pocket Nr 78048, München 1994, DM 9,90

Ein handlungsreicher und spannender Roman, der das Leben einer Sinti-Gemeinschaft in der modernen Bundesrepublik zum Thema hat. Es wird beschrieben, wie die Lebensweise der Sinti auf Ablehnung und Mißtrauen stößt und wie ihren "fremden" Sitten und Gebräuchen mit Unverständnis begegnet wird. Der Roman beschreibt die Schwierigkeiten einer Minderheitsgruppe, ihre Kultur zu erhalten. Positiv ist zu bewerten, daß die Kosten der Nicht-Anpassung an die Normen der herrschenden Mehrheit problematisiert werden. Die Frage bleibt unbeantwortet, ob es für einen jungen Menschen in einer Industriegesellschaft des späten zwanzigsten Jahrhunderts möglich und wünschenswert ist, an alten Sitten festzuhalten. Ein Buch, das in einem kulturell vielschichtigen Land wie Südafrika zu anregenden Diskussionen Anlaß geben kann.

In einer Unterrichtseinheit zum Thema könnte Schnurres Erzählung *Jenö war mein Freund* herangezogen werden - s. Didaktisierung in *Lesen. na und?* Langenscheidt, München 1987. Siehe auch Dieter Schenk: *Der Wind ist des Teufels Niesen. Die Geschichte eines jungen Zigeuners*. rotfuchs 463, Hamburg 1988 und meine Rezension in DUSA 2/1990.

REZENSIONEN

Sigrid Schmidt: Zaubermärchen aus Afrika. Erzählungen der Damara und Nama. Köln: Rüdiger Köppe Verlag, 1994, 272 S.

Druckfrisch liegen sie vor: vierzig Geschichten aus dem unerschöpflichen Erzählschatz Afrikas. Bei neununddreißig von ihnen handelt es sich um Erstveröffentlichungen. Gesammelt, aus der Fülle vieler Varianten ausgewählt, übersetzt und kommentiert hat sie Frau Dr. Schmidt, deren Name im Laufe der Jahrzehnte schon fast ein Synonym geworden ist für die Volkserzählforschung in Namibia. Der erste Band dieser Reihe "Afrika erzählt" hatte vor drei Jahren entlehntes Erzählgut gebracht, das von europäischen oder asiatischen Quellen zu den Nama und Damara gelangt war (vgl. DUSA, 1/1992, S.81-85). In diesem zweiten Band handelt es sich um uraltes eigenes Märchengut dieser namibischen Völkerschaften.

"Kennen Sie ein Land", so beginnt das Vorwort, "in dem charmante junge Mädchen plötzlich zu riesigen boshaften Elefanten werden, Menschen vor dem Häuptling der Hunde erscheinen müssen, Frauen Eier legen, aus denen dann Kinder schlüpfen? (...) Wenn Sie solch ein Land kennenlernen möchten, dann müssen Sie ins namibische Märchenland reisen. In diesem Land ist es eine Kleinigkeit, das unschuldige Opfer von Bösewichtern wiederzubeleben. Man legt einfach das Herz des Ermordeten in eine Kalebasse, und nach drei Tagen ist der Tote wieder quicklebendig." (S. 7) So bunt und wunderbar wird in den Geschichten aus Namibia seit eh und je erzählt. Die Rolle des Bösewichtes fällt dabei meistens dem Menschenfresser zu, doch nur dumme oder starrsinnige Leute verfallen ihm (Nr. 23, 26). In der Regel jedoch wird er besiegt und bestraft, sein Opfer gerettet und wiederbelebt (Nr. 15, 21, 27, 25). Welch Spaß, wenn er versehentlich den Teufel erwischt, der sich nicht garkochen läßt, vergnügt auf den Deckel des Kessels klettert und den Menschenfresser angrinst. Das alles ist so humorvoll erzählt, daß hier wieder einmal das erlösende Lachen zum Mittel der Angstbewältigung wird (Nr. 22).

Gefressen werden kann man im namibischen Märchen auch von den Löwen (Nr. 18, 36, 39). In Nr. 37 will sich einer von ihnen immer schöne Mädchen als Opfer auswählen. Er verwandelt sich darum in einen anziehenden jungen Mann, geht zum Tanz in die Dörfer, lockt sein Opfer unter einem Vorwand abseits und frißt es dann zusammen mit seiner Mutter auf.

Die pädagogische 'Moral von der Geschichte' ist so eindeutig wie die mahnenden Schlußverse, die Perrault seinerzeit an den Schluß seiner Rotkäppchen-Wiedergabe gesetzt hatte: Mädchen, laßt euch nicht von den Jungmänner-Wölfen ins Verderben locken.

Die Frage allerdings, ob eine Erzählung mit solch erhobenem Zeigefinger zu berichten oder einfach nur zur Unterhaltung zu bieten sei, läßt sich nur von Fall zu Fall entscheiden. Besteht bei einer namibischen Geschichte die Zuhörerschaft größtenteils aus Kindern und Jugendlichen, dann werden deutliche Belehrungen in sie eingefügt. Hören nur Erwachsene zu, kann sie einfach dem vergnügten Zeitvertreib dienen (vgl. S. 245).

Mühelos hatte der genannte Löwe Menschengestalt angenommen. Mit derselben Leichtigkeit wechseln Menschen in eine Tiergestalt über, ebenso mühelos, unbewußt. Da wird beispielsweise ein junger Jäger verfolgt und muß um sein Leben laufen. "Und während er so rannte, wurde er zu einem Wilden Hund (...) und er rannte und rannte." (Nr. 1, S. 13). Ein anderer junger Mann will gerne etwas auskundschaften: Um dabei nicht gesehen zu werden, verwandelt er sich einfach in eine große Fliege (Nr. 3, S. 21).

Eine Frau kann sich in eine Löwin verwandeln: "Während ihr menschlicher Körper schlafend in der Hütte lag, jagte ihr Löwenkörper im Veld umher." (Nr. 29, S. 105). Die Beute schleppt sie immer bis nahe zu ihrer Hütte, wo sie hinterher leicht zu finden ist. Ihrem Ehemann, der sie manchmal geschlagen hatte, jagt sie bei solcher Gelegenheit einen derartigen Schrecken ein, daß er fortan höflich gegenüber einer Frau mit derartigen Fähigkeiten sein wird. In acht der vierzig Geschichten geschehen solche Verwandlungen. Die deutsche Redensart "aus einer Mücke einen Elefanten machen" findet im namibischen Märchen ihr Erzähl-Pendant. Dort braucht ein Mann für die Heimreise dringend ein Reittier. Nichts einfacher als das. Er bittet eine alte Frau um Hilfe, die nimmt eine Laus von ihrem Kopf und verwandelt sie in einen Elefanten (Nr. 18, S. 75). Der Elefant muß zu seiner Herrin zurückgesandt werden, die ihn wieder als Laus auf ihren Kopf setzt. - Wenn alle Transport- und Parkprobleme so märchenhaft zu lösen wären!

Vieles ließe sich noch über unerhörte, lustige oder grausliche Märchengeschnehnisse berichten, etwa über fünf Geschichten, in denen es um

Schlangen geht, oder in acht Fällen von den eingangs erwähnten Wiederbelebungen in einer Kalebasse. Wichtiger jedoch als auf bunte Abenteuer hinzuweisen erscheint die Betrachtung des gesellschaftlichen Hintergrundes dieser Geschichten. Wir wollen uns nicht nur unterhalten lassen, so angenehm das auch sein mag, sondern von den Erzählungen in die Denk- und Lebensweise dieser Menschen eingeführt werden. Wird deren Alltag sichtbar, wird ihr Herzschlag fühlbar? Ein Situationsvergleich mit den europäischen Märchen mag hier weiterhelfen. Im europäischen Märchen wartet auf den Helden oder die Heldin am Schluß eine Heirat, eine Krone oder zumindest ein Sack voll Gold, alles so wörtlich oder symbolisch zu verstehen wie man will. In den Märchen der Damara und Nama ist man froh, wenn man unversehrt nach überstandenen Gefahren zu den Seinigen zurückkehren kann. Da ist Glück und Lohn genug. Auch von dieser Regel gibt es Ausnahmen, etwa den jungen Mann, der nach großen Helden- und Rettungstaten vom König eine Tochter und die halbe Viehherde erhält (Nr. 15, S. 66).

Wie den ersten Band derselben Reihe, so hat Frau Dr. Schmidt auch diesen in drei Abteilungen gegliedert. Der erste Teil umfaßt auf den Seiten 11 bis 146 die vierzig Märchentexte. Teil 2 ist überschrieben: Aufnahme, Präsentation und Analysen. Darin wird in jedem der vierzig Anmerkungsabschnitte mitgeteilt, wer diese Geschichte berichtet hat und woher die Erzählerin selbst die Märchen kennt (nur vier der Stücke wurden von Männern erzählt: Nr. 13, 25, 28, 32). Das gibt ein Bild noch ungebrochener Erzähltradition. Ferner wird die Verbreitung des betreffenden Stoffes angegeben und dessen Variantenfülle. Frau Dr. Schmidt hat nicht (wie es seinerzeit die Grimms taten) aus passenden Teilen solcher Varianten die 'ideale' Geschichte zusammensetzen versucht, sondern aus der Zahl der ihr vorliegenden Spielformen die am besten geeignete ausgewählt. So bleiben trotz Übersetzung ins Deutsche dennoch Wortwahl und Satzbau der Erzählerperson in jeder einzelnen Geschichte erhalten. Ferner werden jedesmal Vergleiche und sonstige Hinweise beigelegt. Einen solchen wissenschaftlichen Apparat kann nur erstellen, wer wie die Verfasserin über Kenntnisse verfügt, die weit über das eigentliche Sammelgebiet hinausreichen.

Der dritte Teil trägt den Titel: Vom Wesen des afrikanischen Märchens. Er stellt auf den Seiten 215-256 die Verbindung zur großen gesamt-afrika-

nischen Märchentradition her. Er zeigt, daß das namibische Märchengut zwar eigenständig ist, daß und wie sich aber auch gleichzeitig afrikanisches Leben und Denken in ihm widerspiegeln. Teil 3 gibt nicht nur allen am Märchen Interessierten neue Einsichten und tiefere als vorher, er sollte zur Pflichtlektüre für alle Völkerkundler und Pädagogen erklärt werden. Das ist ja das Besondere an den Märchen Afrikas: Sie können Hinweise auf sonst nicht anders greifbare kulturhistorische Zusammenhänge geben. In einem Raum, der keine schriftlichen Zeugnisse aus der Vergangenheit besitzt und nur wenige Artefakte als Bodenfunde, in einem solchen Raum wie Afrika kommt dem überlieferten Erzählgut weitaus mehr Bedeutung zu als vergleichsweise in Europa oder Ostasien. Keineswegs sollen Märchen und Legenden zu Geschichtsdokumenten hochgelobt werden, dennoch finden sich - verschlüsselt, polarisiert, abstrahiert, verbildlicht und sonstwie verborgen - genügend Hinweise für jene, die diese Geschichten auszuwerten wissen. Solche Kontaktpuren waren vor fast anderthalb Jahrhunderten schon Dr. Callaway aufgefallen und wurden bisher viel zu wenig verfolgt. In unserer Zeit liegt endlich genug gesammeltes Material wie diese von Frau Dr. Schmidt gesammelten Märchen für solche Forschung vor.

An die Teile zwei und drei schließt sich jedesmal ein äußerst gründliches Anmerkungsverzeichnis an (Seiten 205-214 und 254-256). Das Literaturverzeichnis am Schluß (S. 257-269) umfaßt nicht weniger als 202 Titel und meldet auch, ob die genannten Publikationen rein theoretisch sind oder ob in ihnen (auch) afrikanische Volkserzählungen angeboten werden.

Was zum Schluß empfehlend angemerkt werden darf, ist die gute Lesbarkeit des Buches. Sprachliche Gediegenheit zeigt sich nicht nur in den Übersetzungen der einzelnen Märchen, sondern auch in der synoptischen Wiedergabe eines originellen Nama-Textes zusammen mit seiner deutschen Entsprechung ("Aga-abes, die Heulsuse", Nr. 40, S. 134-146). Für das in der Geschichte vorkommende Lied wird ein Notenbeispiel gegeben. Die wissenschaftlichen Erörterungen im zweiten und dritten Teil sind treffend und zugleich so verständlich abgefaßt, daß nicht nur Fachleute auf ihre Kosten kommen, sondern auch Laien alles gut verstehen können. Man kann das Buch beiden Lesergruppen sehr empfehlen: Es ist gut geschrieben, vermittelt neues Wissen, macht Freude und trägt zur Freundschaft und zum Verständnis zwischen den Völkern bei.

Eberhard W. Funcke

Ulrich Klingmann: Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für Anfänger. Frankfurt am Main: R.G. Fischer Verlag, 1995, DM 42,00. (ISBN 3-89501-010-3)

EIN BÜCHERSTREIT: WAS MUSS DER DAF-UNTERRICHT IN SÜDAFRIKA LEISTEN?

Abstract:

Klingmanns Buch ist vor allem den traditionellen Ansätzen des Sprachunterrichts verpflichtet, die für den kommunikativen Unterricht wenig hilfreich sind. Die Grammatik bestimmt den Aufbau des Buches, wobei keinerlei authentisches Material benutzt wird. Die ausgewählten Texte sind im negativen Sinne des Wortes künstlich. Literatur findet keinen Eingang in das Buch. Zugleich reagiert das Buch nicht auf die Herausforderungen, denen sich gerade DaF in Südafrika derzeit gegenüber sieht. Landeskunde, Interkulturalität und Kontrastivität sind nicht integraler Bestandteil der Konzeption.

Südafrika gehört allmählich zur Weltgemeinschaft DaF. Denn es tut sich was im Land, und es gibt ein großes Potential von experimentierlustigen und erfahrenen Fachleuten. So etwas spricht sich mit der Zeit herum. Die vielfältigen DaF-Aktivitäten in S.A. mündeten nicht zuletzt in dem damals modernen (mittlerweile aber wohl schon wieder etwas veralteten) Schulbuch "Deutsch ZA". Wenn dann 1995 (im Jahr der Erziehungsoffensive) wieder ein neues DaF-Buch vom Kap auf den Tisch kommt, dann ist man entsprechend erwartungsvoll.

Ulrich Klingmann, geboren 1941, Senior Lecturer an der University of Cape Town, hat das Lehrwerk (offenbar im Alleingang) verfaßt - und es ist nicht sein erstes DaF-Lehrbuch. Der Titel ist bescheiden und vielversprechend zugleich: "Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für Anfänger". Das Buch wurde in Frankfurt verlegt und gedruckt.

Interessiert nimmt man den hellblauen Band im Din-A-5-Format in die Hand und blättert, eine erste natürliche Reaktion, einfach so hindurch. Das wäre die erste Annäherung ... und auch die erste Erkenntnis. Es ist ein textorientiertes Buch. Keine Farbe (vielleicht aus Kostengründen, der Preis

von 42 DM übertrifft andere deutsche DaF-Produktionen jedoch), aber auch keinerlei Illustrationen, Bilder, Zeichnungen (vielleicht nicht nur aus Kostengründen, sondern auch mit Absicht). Selbst die Schrift verändert sich nicht, weder in Schriftsorte noch in Schriftgrad - lediglich ab und zu gibt es Fett-Druck.

Man kennt moderne Lehrwerke wie "Themen neu", "Deutsch Aktiv neu" und "Sprachkurs Deutsch neu", die weltweit eingesetzt werden, und ist deshalb eigentlich ganz anderes gewohnt: Buntheit, Comic-Figuren, exzellente Fotos etc. Warum geht Klingmann zurück zum reinen Buchstaben, zum schwarz-weißen Kontrast auf dem Papier? Ist es der Tribut ans Machbare oder ist es gar eine stille Kritik an der Moderne, dieser oberflächlichen Welt schreiender, greller, meist nur noch bewegter Bilder?

Das Vorwort sagt dazu nichts, sondern beschreibt lediglich: "Das Buch (...) ist als Lehrwerk für erwachsene Lerner konzipiert, die in relativ knapper Stundenzahl eine solide Sprech-, Schreib- und Lesekompetenz in der deutschen Sprache erwerben möchten."

Damit wäre das Hörverstehen bewußt ausgeklammert. Das dürfte mit den Schwierigkeiten einer meist aufwendigen Kassettenproduktion zu tun haben, und erscheint vernünftig. Dennoch geht damit ein heute anerkannter Aspekt des Unterrichts, das Hörverstehen, völlig verloren. Die Einführung von Hörtexten in den Unterricht war ein wesentlicher Bestandteil für zwei neue Methodenansätze (audio-linguale und audio-visuelle Methode) in der Nachkriegszeit.

Beide Ansätze fußten wiederum auf der "Direkten Methode", die schon Ende des 19. Jahrhunderts aufkam. Der Schüler sollte durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und durch Imitation des Lehrers (Stichwort: pattern drills) eine Art Sprachgefühl entwickeln und die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache allmählich selbst entdecken (Stichwort: induktives Lernen). Klingmann klammert solche für den Sprachunterricht äußerst wichtigen Ansätze aus bzw. reduziert sie auf die damals aufgekommene Einsprachigkeit des Unterrichts.

Auf welche Prüfung bereitet sein Buch vor? Das Zertifikat des Goethe-Instituts? Auch dazu finden wir keine Angaben. Wir erfahren lediglich: Es kann als Grundlage für einen 22-Wochen-Kurs benutzt werden. Allerdings

wird nicht gesagt, wieviel Stunden Unterricht eine solche Woche hat: 4, 6 oder 8? Wir wissen auch nicht, ob der Kurs mit einem speziellen Schlußtest abgeschlossen wird.

Klingmann betont, er würde als Ausgangsbasis "die Einübung einfacher Sprechhandlungen in Alltagssituationen" vorsehen. Eine lobenswerte Absicht, denn Deutschunterricht muß heutzutage, gerade in S.A., ein kommunikativ ausgerichteter Unterricht sein, der sich an der Lebenswirklichkeit orientiert. Auch der neue Lehrplan für die Schulen rückt die Kommunikationsfähigkeit in den Mittelpunkt, und zwar so sehr, daß sogar die Prüfungsbewertung zu 50% allein aufgrund mündlicher Leistungen erfolgt. Ist Klingmann mit seinem Buch also ein Streiter für den neuen Lehrplan?

Dies scheint mir nach genauerem Studium seines Buches leider nicht der Fall zu sein. Denn wer zum Sprechen gebracht werden soll, muß wissen, mit welchem Ziel, in welcher Situation, zu welchen Personen. DaF-Fachleute reden nunmehr von den Sprechintentionen. Ein Beispiel wäre mein Aufenthalt auf dem Bahnhof und der Wunsch mit dem nächsten Zug von Johannesburg nach Vic-Falls zu kommen, halt, eine deutsch-typische Sprechsituation: in Deutschland von Frankfurt nach Köln. Und dann möchte ich erfragen, wann der Zug fährt. Ich bräuchte also Redemittel für diese Handlungs- und Sprechabsicht. Typisch ist die Frage nach der Zeit mit "wann"? und die Kenntnis von Zeitangaben jedweder Art.

Oder ich gehe zum Arzt, und möchte seine Ratschläge verstehen und befolgen. Typisch wären Ausdrücke mit Modalverben wie "Sie sollten weniger rauchen", aber eben auch Informationen über einen typischen Arztbesuch in Deutschland (Wartezimmer? Wo anmelden? Schlange stehen?), also letztlich Landeskunde, und auch das Wortfeld Körper, Krankheiten, medizinische Fachausdrücke. Nicht zuletzt die Kenntnis des deutschen Gesundheitssystems mit Krankenkassen usw:

Gehe ich weiter in diese Richtung, dann ermittle ich eine Vielzahl von solchen Intentionen und Sprechakten: nach dem Befinden fragen, jemand einladen, sich entschuldigen, gratulieren, eine Bewerbung schreiben, den Weg erfragen. Und für diese Absichten brauche ich bestimmte Redemittel, Wortfelder, Landeskenntnisse, Situationen - und dann erst auch bestimmte grammatikalische Strukturen, die oft mit diesen Wendungen typischerweise verbunden sind.

Der Europarat hat dazu schon 1980 ein aufwendiges Buch herausgegeben: "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache", in dem von

Sozialen Domänen
Kommunikationspartnern
Kommunikationsräumen
Kommunikationsformen
Sprechakten
Themen

die Rede ist, und wo sich regelrechte Kataloge zu all diesen Begriffen finden lassen.

Diese Vorarbeit ist auch wichtig für die Behandlung grammatischen Stoffes: Konjunktiv II ist z.B. typisch für die Höflichkeit: "Könnten Sie mir bitte Ihren Kuli leihen?" Ich setze das grammatische Phänomen in einer entsprechenden Situation bewußt ein und brauche es zur angemessenen Bewältigung der Situation.

Oder der Imperativ. Er wird gebraucht, wenn ich jemand einen Befehl erteilen oder wenn ich eine Aufforderung machen will. Sei es auf dem Sportplatz oder in der Universität. "Sagen Sie Ihre Meinung zu Klingmanns Buch!" Und schon wird es kompliziert: Kombiniert mit einem weiteren Wort, keiner grammatischen Struktur (!), wird der Infinitiv als Imperativ plötzlich wieder mit Höflichkeit versetzt: "Bitte, sagen Sie Ihre Meinung zu Klingmanns Buch!" Und der Konjunktiv kann ebenso problemlos mit einer Aufforderung zusammengebracht werden: "Könnten Sie mir bitte Ihre Meinung zu Klingmanns Buch sagen!" Der Ton macht hier zudem die Musik aus. Das ganze geht aber wiederum auch ohne Imperativ: "Sie sagen jetzt Ihre Meinung zu Klingmanns Buch!" Eine Aussage. Und sie kann dennoch eine knallharte Aufforderung sein.

So hat die Sprache ihre Schattierungen, in denen sich jeder Fremdsprachenlerner zurechtfinden muß. Und die sind abhängig von Zeit, Raum, Ort, Personen, etc. - Grammatik ist demnach nur ein Aspekt unter vielen anderen und ist zudem von den anderen Faktoren abhängig. Da fängt das Lehrbuch-Machen an, interessant und schwierig zu werden. (Ich glaube auch, daß diese Komplexität unter anderem ein Grund ist, daß die Lehrbücher für den Sprachunterricht heutzutage überwiegend von Teams, und

nicht von Einzelpersonen geschrieben werden.) Inhaltsverzeichnisse können da als erste Wegweiser oder Eintrittskarten zum Lehrwerk verstanden werden.

"Deutsch Aktiv neu" z.B. katalogisiert die Lektionen nach:

- Verständigungsbereichen (Notionen)
- Intentionen
- Situationen

kombiniert mit:

- Texte und kommunikative Aufgaben
- Grammatik und grammatische Übungen

Man braucht sie, die Grammatik, sie sollte keinesfalls vergessen werden, aber sie ist nicht die alleinige Richtschnur für Progression und Lektionsaufbau. Und auch nicht für die Auswahl meiner Sprachmaterialien. Schon gar nicht geht man mit der Grammatik im Hinterkopf in den Unterricht rein, um die Texte lediglich im Lichte der Grammatik "auszuwerten". Das tat man früher, als noch Latein und Griechisch den Unterricht der Fremdsprachen generell prägten. Wenn aber jeder Text nur in einer grammatischen Regel und im darauffolgenden Drill endet, dann wird die Sprache zur bloßen Verpackung abstoßender Grammatik. Nein, so soll es nicht mehr sein. Schon gar nicht in diesem so dramatischen Wandlungsprozeß des neuen Südafrika.

Kommunikative Kompetenz ist das Zauberwort. Heute versteht man Gott sei Dank Sprache als etwas Lebendiges, wozu Abweichungen, Variationen, Slang und andere Sprach-Diamanten gehören. Der Lerner soll damit umgehen können. In welche grammatische Struktur wollte man zum Beispiel den Ausdruck (Entschuldigung, etwas provokant, aber es wird ja millionenfach gesagt!) "Beschissen!" pressen. Gewiß, es ist ein Partizip.

Sollte man es überhaupt in den Unterricht einbringen? Ich denke, ja. Wie? Als grammatisches Phänomen? Nein, eher wäre es als umgangssprachliches Wort zu kennzeichnen, welches selbst in der Politik durchaus sprechüblich ist, um Mißfallen auszudrücken. Sprache lebt, Sprache verweist auf soziale Schichten, Sprache wandelt sich, Sprache ist geronnenes Gefühl, bisweilen auch Leidenschaft. Und genau das soll bei unserem Unterricht - sei es an der Schule, an der Uni, in der Erwachsenenbildung -

"rüberkommen".

Klingmann hingegen scheint eher den Modellen der 60er Jahre anzuhängen (Stichwort: Grammatik-Übersetzungsmethode oder auch modifiziert als Schulz/Griesbach). Sprache ist für ihn in erster Linie Form, denn sein Aufbau macht die Grammatik zur Richtschnur des Unterrichts und vernachlässigt wichtige Elemente der Sprachvermittlung. (Und selbst innerhalb dieser Progression geschehen ungewöhnliche Dinge, wenn z.B. die N-Deklination, die man normalerweise erst nach 400 Unterrichtsstunden in der Mittelstufe erläutert bekommt, schon in der zweiten Lektion (!) eingeführt wird. Aber das sei nur am Rande vermerkt.)

Zum Verständnis ein illustrierendes Beispiel für Klingmanns Ansatz - die Lektion 13 in der Inhaltsangabe:

- 13.1 Einführung
- 13.1.1 Jugendliche in Deutschland
- 13.2 Grammatik
- 13.2.1 Modalverben: mögen
- 13.2.2 Vergleichsformen des Adjektivs
- 13.2.3 Wortbildung: un-
- 13.2.4 Pronomen: beides, beide, einzeln
- 13.2.5 Substantivierung: das gleiche
- 13.2.6 Präpositionen mit dem Dativ: seit
- 13.3 Übungen
- 13.4 Vokabular

Typisch ist der immer gleiche Aufbau der Lektionen. Da gibt es am Anfang den längeren und ein paar kürzere Texte. Dann kommen grammatische Erläuterungen zu unterschiedlichen Phänomenen - mit einer eigenwilligen Progression. Danach wird geübt, sehr traditionell zumeist (Fragen zum Text, Lückentexte, und Umformungsübungen überwiegen).

Dann erst bringt Klingmann das Vokabular, das bunt gemischt erscheint - allerdings klugerweise nach Begriffen wie Adjektiv, Verb, Präposition etc. geordnet wird. Ein alphabetisches Gesamtregister der Vokabeln gibt es nicht. Eigentliche Wortfelder kennt Klingmann in der sehr verkürzten Variante "Lexikon", die er manchmal zusätzlich einbringt. Zum Thema Familie (S. 55) beispielsweise sind zwar fast alle wichtigen Verwandten aufgeführt (Vetter/Cousin und Base/Cousine wurden weggelassen). Aber diese Reduzierung auf Kern-Substantive ist meiner Meinung nach ein sehr

enger Begriff von Wortschatzarbeit. Man könnte mit gutem Grund auch noch "heiraten, Geburtsstag, Tod, feiern" (um spontan nur einige wenige zu nennen) zu solchem Oberfeld "Familie" hinzunehmen.

Diese selten themenorientierte Wortschatzarbeit scheint meiner Meinung nach aber ursächlich mit den verwandten Texten zusammenzuhängen. Sie sind ganz offensichtlich (von Herrn Klingmann?) nur für dieses uns vorliegende Lehrwerk und die meist grammatischen Absichten des Autors geschrieben. Da ist nichts authentisch, wahrhaft, echt. Und welcher Wortschatzbestand erarbeitet wird, erfahren wir außerdem nur äußerst vage:

"Der Stärkung der Lesekompetenz dient auch die gezielte und progressive Einführung eines abstrakten Vokabulars aus dem gesellschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Bereich, verstärkt in den späteren Kapiteln." (S. 13) Wie hat Klingmann dieses Vokabular ausgewählt?

Nur der authentische Wortschatz, nur das authentische Material - nicht das künstlich erstellte - macht Sprachunterricht spannend und lebendig. Die Original-Speisekarte aus dem deutschen Restaurant in Südafrika (Hamburger Hof in Pretoria?), der Original-Satz eines deutschen Gast-schülers der SADK vor dem Schultor (und der lautet nicht: "Hallo, Francis, gehst du zur Disco-Party am Freitag?", S. 198), der Original-Fahrplan am Bahnhof, die Original-Eintritts-Karte für das Orchester aus Hannover, das Original-Rezept, der Original-Leserbrief etc, etc. - das sind die Dinge aus dem täglichen Leben, mit denen uns die Sprache ja in Berührung bringen soll. Deshalb muß Wirklichkeit hinein in den Unterricht.

Klingmann hingegen hat lediglich zwei (!) Original-Quellen benutzt: *Die 50 Größten unseres Jahrhunderts*. Hörzu 1980. Axel Springer Verlag. Und: *Tatsachen über Deutschland. Die Bundesrepublik Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann, 1987. (Vgl. Quellenverzeichnis S. 208.) Obwohl er selber Germanist ist, sind überraschenderweise auch keinerlei literarische Quellen dabei.

Klingmann hat aber dennoch etwas wie Authentizität im Hinterkopf. Er läßt nämlich (eine gute Idee!) den ganzen Sprachkurs in einer Sprachschule spielen, praktisch als inhaltliche Klammer des Ganzen. Dies ist zumindest ein Ansatz. Was immer an Texten und Vorfällen eingebracht wird, spielt demnach in der Sprachschule. Leider stimmt das aber doch nicht so ganz.

Denn manche Lektionen stehen plötzlich einfach so im Raum, ohne daß zur Situation "In der Sprachschule" Bezug genommen wird. Der Kunstgriff wird also nicht konsequent durchgezogen.

Zudem: In der gedruckten Welt seines Buches kommt nichts von dem vor, was ich in einer Sprachschule bräuchte und erwarten würde: keine Einschreibung, kein Stundenplan, keine Lehrerkonferenz, keine Studententparty (sie wird nur angedeutet, S. 198, es ist gar von einem Plakat die Rede, leider ist das Plakat nicht abgedruckt), kein Streit. Alles Situationen, die mit einer Fülle von wirklichem Leben und Sprachmaterial gewürzt werden könnten. Die man zudem spielen und sprachlich umsetzen könnte. Live.

Nicht so bei Klingmann: Er bringt beispielsweise (wieder rein textlich, noch nicht mal über aus Comics bekannte Sprechblasen) eine Maus ein, die im Sprachkurs aufgetaucht ist. Einige Zeilen selbst geschriebener Text sind alles, was "passiert".

Auszug: "Alle diskutierten erstmal die Maus und dachten an keine grammatischen Regeln mehr. Wie ist die Maus ins Haus gekommen? Was kann sie denn hier zu fressen finden? Was soll mit ihr geschehen? Francis will etwas Käse für die Maus mitbringen und sie füttern. Der Sprachkurs soll die Maus fangen und adoptieren." (S. 113)

Man fühlt sich an ein braves Kinderbuch der guten, alten Zeit erinnert. Damit hat aber auch die Sprachschule (und die Maus!) als Rahmenhandlung ihre Pflicht getan, sie hat als vorgetäushtes Situationsenvironment schon wieder ausgedient - und die klassische Frage-, Satz- und Übungswandlungs-, Übungsstruktur schlägt wieder zu.

"12.3.6 Fügen Sie passende Wörter in die Leerstellen ein.

(...) 2. ... dem Schrank ... eine Maus sein. Ich ... sie piepsen." (S. 119)

Die anderen Sätze der Übung befassen sich nicht mehr mit dieser Sprachkurs-Maus, sondern mit "Hund, Tieren, Brot, Illustrierten, Mutter". Schade um den Einfall mit der Maus. Was hätte sie die Sprachschule durcheinanderbringen können, nebst Polizei und Presse und schließlich

Kabelbrand - was auch immer.

Und wo bleibt denn das angebrachte Rollenspiel, wenn einer den Lehrer spielt, der sich erschrickt/erschreckt, und einer Lehrerin, die sich nicht erschrickt/erschreckt, und das Tier brutal, aber zupackend zum Fenster rauswirft? (Oder auch die mögliche Arbeitsanweisung: Wie geht die Geschichte weiter? Schreiben Sie Ihre Version - in Gruppen!)

Klingmann hat davon, also von diesen phantastisch-kreativen Ausflügen in die Sprache, offenbar wenig gehört. Er hingegen schreibt nach dem längeren Maus-Text in derselben Lektion so komische Kurztexte wie folgenden:

"Was für einen Hund hat deine Nachbarin denn? - Frau Kokoschka hat einen kleinen Pudel, Maxi. Es ist eine Hündin. Das Tier ist gut trainiert und bellt kaum. Maxi gibt Pfötchen, wenn man sie ruft. Wenn ihre Herrin sie ausführt, läuft sie auch ohne Leine immer neben ihr her. Meistens ist sie jedoch an der Leine." (S. 114)

Interessiert uns dieser Text? Hat er einen besonderen Gag? Oder verbirgt sich daran die Kritik am deutschen Spießer? Ist er für die Situation in Südafrika relevant? Ich glaube weder noch.

Und nach diesem Text? Was bringt das Buch nun? Sie werden überrascht sein: Keine Aufgabe dazu, kein nichts - einfach nur dieser isolierte Brocken Text. Der Pudel Maxi steht hilf- und bezugslos im Lese-Raum.

Dieser ist nur einer von einer Vielzahl von Kurz-Texten, die - wie ich finde - ohne klares Kommunikationsziel in das Buch eingestreut werden. Klingmann behauptet zwar im Vorwort: "Jedes Kapitel bietet hier variiertes Material für die mündliche Arbeit" (S. 13). Mir ist jedoch nicht klar, wie mit diesem Pudel nun im Unterricht mündlich (oder auch schriftlich) weitergearbeitet werden soll.

Solche Texte regen meiner Meinung nach nicht zum Sprechen an, sondern sind im Endeffekt bloß langweilig. Ich frage: Wenn schon Tier, warum noch nicht einmal ein bißchen konkrete Poesie und Witz?

"MIT SICHERHEIT

Tisch wackelt
Schrank wackelt
Hund wackelt
- mit Schwanz.

Foto

Verwackelt."

Bilanz bis hierhin: Ich finde einfach kein Gesamt-Konzept bei Klingmanns Auswahl, also eine Stringenz, wo über Baustein auf Baustein, eingefügt in wirklich interessante Situationen und Texte (und Bilder?), die freie Sprechfähigkeit entwickelt wird. Zudem vermisse ich Lebensfreude.

In den Übungen, die bei Klingmann mit unfehlbarer Regelmäßigkeit nach diesen Texten abgedruckt werden, sind es wieder die üblichen Fragen mit "wer, was, wie, wann, wo", die man zwar im Deutschunterricht durchaus mal machen kann, aber nur eine (!) Möglichkeit von hunderten zur Texterschließung darstellen. Das gesteuerte Leseverstehen z.B. mit ja/nein-Fragen ist für Klingmann kein Thema.

Insbesondere scheint er von der Vorentlastung noch nichts gehört zu haben, was bedeutet, daß in einer gezielten Unterrichtsphase die Schüler zu einem Thema hingeführt und zum freien Sprechen angeregt werden ... bevor das Schulbuch überhaupt eingesetzt wird.

Man könnte ja auch mit den Studenten einen Fragebogen (auf deutsch) entwerfen, der das generelle Verhältnis zu Tieren als Thema hat. Danach gehen bzw. fahren die Studenten in eine deutschsprachige Schule oder zur DaF-Uni UWC, treffen die dortigen Deutsch-Studenten und lassen sich diesen Fragebogen (auf deutsch) beantworten.

In diesem konkreten Fall könnte man sogar direkt eine Maus oder einen Hamster mit in die Klasse bringen und ihn gemeinsam beschreiben, die Körperteile benennen, und dann zu einem weiteren Tier-Thema vorstoßen. (Sofern es in Klingmanns Buch wirklich mal so etwas wie ein "Thema" gibt.)

Man könnte auch Dias von Tierversuchen zeigen und um Stellungnahmen

bitten, sofern man den Lernern eine Sprechstruktur für solche Stellungnahmen/Meinungsäußerungen als Hilfe vorgibt. Oder man listet das Verständnis von "Haustier" im deutschen und südafrikanischen Kontext gemeinsam kontrastiv auf.

Ja, man könnte ... man könnte ... - Vielleicht macht Klingmann solch interessanten Unterricht, wie ich persönlich ihn am liebsten mag, aber in seinem Buch finden wir davon leider kaum etwas, zumal es auch (obwohl heute allgemein üblich) kein Lehrerhandbuch mit weiteren Tricks und Tips gibt.

Vielleicht kenne ich seine Zielgruppe auch nicht gut genug - schließlich schreibe ich als Deutscher in Harare. Dennoch frage ich mich: Sollten diese Studenten und Erwachsenen denn wirklich so langweilige und uninteressierte Menschen sein, wie das Buch vorgibt? Und selbst, wenn das so stimmt: Glaubt Klingmann, sie auf diese Weise zu den mündig-kreativen Bürgern zu machen, die Südafrika doch so dringend braucht?

Die Texte regen nicht zum Sprechen, nicht zum Lernen, nicht zum Diskutieren, nicht zum Denken an - auch wenn hier mal etwas über Freud und dort über Brecht erzählt wird.

Auch die Übungen wirken oft wie wild durcheinandergewürfelte Sätze, ohne daß man den Eindruck hätte, die Satz- und Wortmaterialien der zuvor benutzten Texte würden aufgegriffen und "gefestigt". Klingmann hat allerdings einen Übungstyp recht oft benutzt, den ich ganz gut finde: Er gibt Sätze vor, wobei in Klammern ein Ausdruck, z.B. das Verb, erst noch in die richtige Form zu bringen ist. ("Geben Sie den eingeklammerten Worten die korrekte Form.")

Wenn dann aber Sätze hintereinanderstehen wie: "Und der Wein war ausgezeichnet. - Was ist denn geschehen? Warum siehst du denn so blaß aus? - Veronika hat sich um die Goldfische gekümmert." (S. 119, schon von mir richtig eingesetzt), dann kommt einem Sprache wie ein gigantischer Steinbruch von Beliebigkeiten vor. Deutsch erscheint kalt, tot, leblos und überaus willkürlich.

Und so ganz plötzlich, der Engländer würde sagen "all of a sudden", so als wüßte Klingmann um diese Probleme, gibt es dann eine mündliche Übung:

"Erzählen Sie einen Witz!" (S. 207) - ohne daß die Struktur des Witzes zuvor ein- oder herbeigeführt worden wäre oder in irgendeinem engeren Zusammenhang mit all dem anderen stünde.

Warum so kompliziert? So künstlich? Hat es damit zu tun, daß Klingmann die Lerner letztlich auf den traditionellen (und auch längst überholten) Literaturunterricht der Germanistik hin trainieren will - es scheint fast so, spräche dann aber auch gegen die Germanistik-Vermittlung an der UCT.

Im Buch kommt nämlich, wie eine Bestätigung meiner Vermutung, auch wieder unser alter Goethe, nein, eher sein Faust, zur Geltung. Letzte Lektion: "Faust-Gestalt und Faust-Motiv" (S. 197). Erste Übung (S. 207) nach diesem Text ist erstaunlicherweise der schon oben angesprochene Witz. "Können Sie einen Witz auf deutsch erzählen? Versuchen Sie es!"

In diesen Aufgaben steckt Klingmanns Anerkennung (oder sagen wir besser: Wahrnehmung) der neuen DaF-Methodiken, der Wille, die Lerner zum Sprechen zu bringen und sie sprechen zu lassen. Vielleicht auch: Die Anerkennung des produktiven Faktors Kreativität. Man muß Klingmann zugute halten: Er möchte wohl, daß im Unterricht gesprochen wird, scheint aber nicht, den goldenen Weg dahin zu wissen.

So heißt es einmal: "Beschreiben Sie eine/Ihre Wohnung." (S. 118), ohne daß der Wortschatz "Haus/Wohnung", die hier typischen Wechselpräpositionen oder andere Texte/Dialoge zu diesem Komplex ausreichend eingeführt worden wären. Und Grammatik? Die gibt es: Eine Lektion zuvor bringt er "während, wegen" als Präpositionen mit Genitiv, "um" als Präposition mit dem Akkusativ und "vor" als Wechselpräposition überraschenderweise gleichzeitig ein. (Andere Lehrbücher bevorzugen den Weg, alle neun wichtigen Wechselpräpositionen im Block zu erklären.)

Zudem gibt es keine eigentliche Wortschatzarbeit, keine Hinführung auf das Thema "Wohnung/ Haus/ Stadt/ Stadtplan/ Richtungen/ Wegbeschreibung/ Auskunft erfragen/ Ausflug/ Verben stehen/stellen etc." Mit lückenhaften Vorgaben solche mündlichen Aufgaben wie hier mit der Wohnung zu stellen, ohne daß man zuvor das nötige Vorwissen gebracht hätte, scheint mir ein äußerst mühevolleres (und für die Schüler/Studenten oft unverständliches) Unterfangen zu sein.

Ein anderes Mal heißt es: "Beschreiben Sie, wie man telefoniert." (S. 91) Hier war der Vorlauf lediglich ein erfundenes Telefonat (S. 88, Titel: "Ruf doch mal an!"). Eine Abbildung von einem Telefon oder eines öffentlichen Münzfernsprechers sucht man vergeblich. Telefonieren ist als wichtiger Sprechakt nur halbherzig in das Buch gekommen. Das Potential wird nicht genutzt. (Meine Frage: Wie meldet man sich eigentlich in Deutschland üblicherweise am Telefon? Wie in Südafrika?)

Ein Vorschlag: Man könnte doch im DaF-Unterricht selbst direkt "live" zum Telefon gehen und eine deutschsprachige Stelle, z.B. aus dem Adreß-Verzeichnis des neuen "Afrika-Kurier", anrufen. Allerdings auch mit einer klaren Aufgabe! In Südafrika gibt es nämlich, ganz anders als in Zimbabwe, genügend Möglichkeiten authentisch Deutsch zu sprechen. "Rufen Sie die deutsche Tourismuszentrale in Johannesburg an und erfragen Sie Urlaubsmöglichkeiten in deutschen Mittelgebirgsregionen!" wäre eine Möglichkeit.

Was mich jedoch beim Lesen dieses DaF-Lehrbuches am meisten verwundert, ist, wie problemarm, man könnte fast sagen, von allem Tagesgeschehen unberührt, dieses Buch daherkommt. Es gibt zwar Waldsterben, 2. Weltkrieg und Jugendliche - aber nie richtig, nie brisant und umstritten. Niemand kommt im Zitat zu Wort. Alles ist brav. Wer die selbst geschriebenen Kurztexte liest, fragt sich, von welchem Land Klingmann da spricht. Bestimmt nicht von dem Deutschland der 90er Jahre, sondern von dem in Schulbüchern der 60er Jahre vermittelten Deutschland-Bild. Das war eine Zeit, ich nenne sie die Vor-APO-Zeit, als Probleme anzusprechen und die freie Debatte darüber alles andere als erwünscht waren. Ist Klingmann angesichts der langjährigen Isolation Südafrikas vielleicht zeitlich stehengeblieben? Das wäre nicht seine Schuld, aber dennoch ein Mangel dieses Lehrbuches.

Und wo ist überhaupt Südafrika selbst in seinem Buch? Da liegt der gigantische Umbruch des Apartheidssystems vor der Haustür - sei es Taxikrieg, Schulbesetzungen, Verslumung, Arbeitslosigkeit, gigantische Kriminalität, furchterregende Vergewaltigungszahlen, synkretistische Mischreligionen, "tribal" und politische Zusammenstöße und vielfältige Residuen der Apartheid - nicht zu sprechen von den Beschädigungen der Köpfe und Seelen.

Doch Klingmann nutzt die große Chance des Kulturvergleichs, also des

interkulturell-kontrastiven Unterrichts überhaupt nicht. Südafrika hat seiner Meinung nach in einem DaF-Buch wohl keinen Platz. Vielleicht schreibt er auch bewußt für internationale Zielgruppen. Selbst dann: Lediglich der Name "Carlos" oder an anderer Stelle "Francis" verweisen auf das Fremde allgemein (und das wohl gemerkt, in einer angenommenen Sprachschule als Rahmen des Buches!). Dies ist meines Erachtens zu wenig.

Wie schön aber wäre eine Luftaufnahme von einem Township neben den deutschen Kleingärtnersiedlungen. Oder der schwarze, oft Kilometer gehende Jugendliche neben dem deutschen Mofa- oder gar autofahrenden Jugendlichen. Oder Beschneidungsriten der Zulu neben der Konfirmation oder (auch noch praktizierten) Jugendweihe in Deutschland. Dasselbe gilt für Polizisten. Warum nicht deutsche und südafrikanische Polizisten vergleichen (da könnte man dann so nebenbei auch den Komparativ anbringen): Wer sieht friedlicher aus? Wer ist besser ausgebildet? Wer bekommt mehr Lohn? Und nach solchen Debatten bräuchte ich Literatur pur: Ein Text zur Gewalt von Erich Fried oder Hans Magnus Enzensberger. Danach das Märchen von "Rotkäppchen".

Mensch, was könnte man da über die Vermittlung einer Fremdsprache tolle Diskussionen hervorrufen! Eckard Bodenstein hat in seinem Vortrag auf der SAGV-Tagung 1995 in Durban so lebendig und überaus beeindruckend von dieser Funktion des DaF-Unterrichts gesprochen. Und Andreas Worbs erwähnte mal in einem DUSA-Beitrag über "Musik/Lieder im Unterricht" (DUSA 2/1994) die Aha-Erlebnisse, die eintreten und eintreten sollen: "Ach so, so ist das bei euch!" Umgekehrt bleibt ebenso die Erkenntnis: "Ach so, so ist das bei uns!" Klingmann aber wagt diesen Weg (noch?) nicht.

Was aber Südafrika jetzt braucht, gerade, wo das Fach DaF um seine Position kämpft und die Uni-Abteilungen um den Bestand zittern müssen: Es braucht den gewagten, frechen Wurf, der sich natürlich den Lehrtraditionen des Landes anpaßt. Aber diese sind eben nicht nur die langweiligen Possierübungen oft überangepaßter weißer Eliteschüler, sondern auch die lebendigen mündlichen Traditionen der Schwarzen. Und so wie ich diese afrikanische Kultur bislang kennengelernt habe, zielt Klingmann an solchen Schülern/ Studenten mit seinem Buch vorbei. An den weißen, im Umbruch befindlichen, Zielgruppen letztlich wohl auch.

Dabei müßten sie uns jetzt eigentlich alle DaF-Kurse einrennen, weil sie wissen, hier wird Sprache nicht um ihrer selbst willen gelernt, sondern als Tor zur Welt, als Forum für Selbsterkenntnis und Aufbruch in eine ganz neue Zeit.

Ich hoffe und bin überzeugt, daß Klingmanns Unterricht das Buch um Längen schlägt. Ein Buch macht nämlich nicht allein den Unterricht. Ich würde mir dennoch ein weiteres Werk von Klingmann wünschen, eines, das nicht der (DaF-)Geschichte hinterhereilt, sondern Meilensteine gerade im kontrastiven und auch landeskundlichen Arbeiten setzt. Dazu sollte er sich aber unbedingt mit den anderen, erfahrenen DaF-lern der Kapprovinz (z.B. UWC und Stellenbosch) als Team zusammentun.

Es muß kein Video-Clip sein, dieses neue Buch (ich sehe die Gefahren durchaus), aber es soll auch keine Wüste lebloser Buchstaben werden. Text ist eben nicht gleich Text. Und DaF ist nicht gleich DaF. Es wird Zeit, daß die Germanistik das Fach noch ernster nimmt. Man kann nämlich eine Menge aus solchen Debatten um das "richtige" Lehrbuch lernen. Insofern begrüße ich Klingmanns Buch als wichtigen Beitrag zu dieser notwendigen Diskussion.

Klaus JANS