

DEUTSCHUNTERRICHT

IM

SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1991

Band 22 / Heft 2

Oktober 1991

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

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Dr. Klaus Menck, Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592403).

Bestellungen des *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Departement Duits, Universiteit van Wes-Kaapland, Privaatsak X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592404).

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

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1992.

DIE REDAKTION**Herausgeber:**

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Hans-Volker Gretsche
(University of Namibia)

Dr. Werner Krüger
(Rhodes University)

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

Wissenschaftlicher Beirat:

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

Andreas Worbs
(entsandter Fachberater (DaF), Namibia)

SAGV-VORSTAND**Präsident:**

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. K. von Delft (UOFS)

Sekretär:

Frau K. Chubb (UWC)

Vize-Sekretär:

Dr. P. Buchholz (UNISA)

Schatzmeister:

Dr. A. Blumer (US)

Beisitzer:

Dr. E. de Kadt (UN, Dbn)
Herr H.-V. Gretsche (U. Namibia)

Lehrervertreter:

Frau H. Serapins (Camps Bay High School)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. W. Köppe (US)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. G. Pakendorf (UCT)
Dr. J. Noyes (UCT)
Dr. J. Meister (WITS)

Herausgeber DUSA:

Dr. K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 22

Jahrgang 1991

Heft 2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
E. Bodenstein	Erschließung und Einsatz von authentischen Texten als Mittel zum interkulturellen Kommunikationsprozeß im DaF-Unterricht an der Unizul	8
K. van Eunen	Deutsch macht Spaß mit Lesen	25
V. Jansen	DaF-Unterricht im südlichsten Afrika	30
R. Rode	Fortbildungslehrgang für DaF-Lehrer/innen an deutschen Schulen im südlichen Afrika: 6. - 10. Mai 1991	38
R. Bertelsmann	Bericht SAGV-Tagung: Johannesburg	41
K. von Delft	Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht (II): Eichendorff "Mondnacht"	50
U. Misch	Deutsch mangelhaft? Wie gut sind unsere Schüler in ihrer Muttersprache?	57
K. Menck	Deutsch als Fremdsprache zwischen Universität und Schule	69
	Rezension:	82
G. Oberprieler	Gudula Mebus et al.: Sprachbrücke	82
	Informationen zur Datenbank Deutsch als Fremdsprache	85

Vorwort zu diesem Heft

Im Vorwort zum letzten Heft (DUSA 1/91) wurde mit Besorgnis festgestellt, daß sich gewisse Tendenzen im Abschlußexamen Deutsch als Fremdsprache in einigen Provinzen bemerkbar zu machen scheinen, die sich in äußerstem Maße belastend auf das Fach auswirken dürften. Was dort allgemein vermeldet wurde, geht u.a. auf Erfahrungen zurück, die der Herausgeber gemacht hatte. Er hatte der Erziehungsbehörde der Kapprovinz zwei Monate vor der Erscheinung des letzten Heftes seine Besorgnis gemeldet; hatte aber bis dann noch keine Antwort bekommen. Inzwischen ist eine Antwort eingetroffen.

Im Vorwort zum letzten Heft wurde um Stellungnahmen (auch anonym) zu diesem Problem gebeten. Es sind leider keine erfolgt. Somit liegt vorläufig nur die Antwort der Erziehungsbehörde vor. Vielleicht sollten wir uns mit dieser begnügen.

Der Redaktion macht die ganze Angelegenheit jedoch nach wie vor sehr zu schaffen. Deshalb wird hier der ursprüngliche Brief an die Erziehungsbehörde und deren Antwort abgedruckt. Sind unsere Bedenken unberechtigt?

Es geht um die Zukunft des Deutschunterrichts an unseren Schulen.

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

The Executive Director
Education
Box 13
8000 CAPE TOWN

29 January 1991

Dear Sir,

As a lecturer in German, involved with the training of teachers of German as a foreign language, as Editor of the journal *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* (Teaching German in Southern Africa) and as a parent, I am very interested in the teaching of German as a foreign or Third Language.

Last night I attended a meeting of the Study Circle of teachers of German in the Cape Town area. The meeting was attended by more than 20 teachers of German as a Third Language, coming from as far away as Paarl.

The meeting was called because individual teachers had been disappointed with the matriculation results of their pupils for German and it had become apparent that this was the case generally. Teachers with many years' experience in the teaching of German, many of them native German speakers themselves, had been called upon by their respective headmasters to explain the obvious difference between marks (symbols) pupils received in the matriculation examination for German and for their other subjects. This difference was reflected inter alia in the fact that for the great majority (three quarters of the more than eighty pupils of the teachers present at the meeting), the symbol for German lay below their average (aggregate) symbol. The teachers were unable to explain this anomaly to their headmasters.

At the meeting the extent of the aberration became clear as did the damage and suffering this has caused to teachers, pupils and the future of German as a subject in our schools.

Allow me to elaborate on the position of German as it emerged from the matriculation examination of the Cape Education Department.

That the examination in German was marked much more strictly than the other (foreign) languages and than befits a third language was borne out by the following:

The aggregate (average %) for German was 57,4%. This is far below the average for the other foreign (third) languages taught: both French and Xhosa averaged in the sixties and Latin in the seventies.

It was determined by the meeting that just over 400 candidates had sat for the examination in German. From the number of A symbols known to have been received it could be deduced that approximately 6% of those candidates (i.e. 24) had been awarded an A.

The meeting was also attended by the teacher of German as a Third Language from the German School, Cape Town (Deutsche Schule Kapstadt). That school had in previous years always written the Joint Matriculation Board examinations. Last year it had for the first time entered 24 pupils for the Cape Senior Certificate (German) examination of whom 17 were German speaking. These 17 had been taught most of their school subjects in German from class one to std 10 and they had taken German as First Language until the middle of their matric year when they switched over to third language and quickly read the relevant set works. Of these 24, 13 received A symbols of which 12 A's were obtained by the 17 German speakers. Four of the German speakers obtained a B and one a C.

From this the meeting deduced

that the German school had obtained half of all the A's given for German in the whole of the Cape Province

and

that five German speaking pupils (mother tongue speakers) had not managed to obtain an A for German Third Language.

The severity of the means adopted by the examiners and markers to reduce the marks to an average of 57,4% can be appreciated when this average is compared to that of the other three foreign languages and it is realised that except possibly to a very limited extent in French, those languages were not written by mother tongue speakers. The high proportion of German speakers (more than 30% of those 80+ pupils of the teachers at the meeting were either completely or partially German speaking (speaking German at home and having at least one German parent)) would in all fairness justify a higher average than that for the other foreign languages.

The severity of the way German was examined (marked) can also be deduced from the figures obtained by the meeting, comparing the individual pupil's symbol for German with his/her aggregate symbol for all six subjects. The apex of the curve produced by determining how many of the 80+ pupils had obtained a better, an equal or a lower symbol for German or for their aggregate lay almost exactly on the column denoting German as lying one symbol (10%) below the aggregate. In numbers this meant that three quarters of these pupils (of whom 30% were German speaking) managed to obtain higher symbols for the majority of their other subjects than for German.

The damage this state of affairs is causing to the teaching of German as a Third Language in this province and in South Africa cannot be overestimated. The numbers of pupils taking German in Std 6 is diminishing year by year. This is not only because of the other foreign languages (recently joined by the indigenous languages such as Xhosa) but also because as one leading headmaster put it to me, German is useless in the market place where book keeping and accounting etc. can be seen to be useful. This attitude is on the increase and such a headmaster must be excused if he decides to phase out German when even his most enthusiastic and dedicated teachers obtain such symbols as were allocated in this examination.

The last in-service course for teachers of German in this province was held in 1981 (I attended it). Since then a new

communicative syllabus has been introduced (1985), new regional German text books of varying quality have come on the market - and almost nothing has come from the Education Department in terms of liaison, guide lines or advice to help teachers with the implementation of the new syllabus or to explain to them how this syllabus would/should be examined and marked.

Many of the difficulties mentioned above are encountered because German is the only subject written by pupils of whom a large percentage are German speakers who are more at ease in the language than many of their teachers. This places the other pupils (the majority of whom are Afrikaans speaking) at a distinct disadvantage. The present situation is inherently unfair.

The problem is not new and not restricted to the Cape Province. Allow me to quote from the journal *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* (2/1990). Mr D.J. Koekemoer, Chief Superintendent of Education, Transvaal Education Department put it this way (as reported by Professor E.W. Funcke) (p. 54):

"(...) unberechtigte Härten sollten gemildert werden, wenn z.B. für ein Fach nur eine bestimmte Menge von Auszeichnungen zugelassen werden kann und in einem Fall von 92 Matrikulanten mit einem A in Deutsch nicht weniger als 45 von Haus aus deutschsprachig sind, so liegt eine Benachteiligung der anderen vor. Um das Fach anziehend zu machen und ungerechte Härten zu vermeiden, sollten (...) in diesem Zusammenhang Neuregelungen getroffen werden."

(Unjust severity should be reduced. If for instance only a certain number of distinctions are conceded in a certain subject and in the case of 92 matriculants with an A in German not less than 45 are German speaking, then the others are being disadvantaged. In order to make the subject more attractive and to avoid unfair severity, the rules and regulations governing the allocation of marks should be reappraised.)

I envisage two ways to ameliorate this problem i.e. to minimise the gross inequalities inherent in the present system of examining/marking German Third Language:

The first possibility is that no statistical curve etc. is applied to "normalise" the results for German. That means it is

marked as befits a third language - giving due credit to the normal efforts of normally intelligent non-German speaking pupils by ensuring that they do not score less in German than they would for their other languages in accordance with IQ etc. It should be ensured here that average scores for German of non-German speaking pupils do not significantly fall below their average for other subjects. It should also be expected and taken as natural/normal that German speaking pupils get a high symbol (generally an A) for German as Third Language. I can speak from experience when I say that such pupils often fare less well in the other main languages (English, Afrikaans) and are actually also disadvantaged in the other subjects offered through the medium of those languages.

The second possibility is that the examinations are marked normally/fairly, whereupon the statistics (normal curve etc.) are only applied to the non-German speakers (the vast majority) who can be deduced from their names, the schools they come from and most importantly from the quality, the inherently non-mother tongue nature of the answers they give in the examination. The German speakers are also fairly marked considering the fact that if German as a means of communication at Third Language level is the aim of the course they have in fact attained this level long ago i.e. they have exceeded the maximum level that can normally be required for this course. The German speakers' results are then added to those of the others after the others have been dealt with statistically.

Let me close by citing my own case as parent of a German speaking pupil (though not mother tongue) who has just written his matric. My son has taken the prize for German since he came to this school in std 7. In the matriculation examination he obtained an A aggregate including A's for Science, Biology and Afrikaans (First Language!) - and a B for German. Should I encourage my other children to take German?

Yours sincerely



DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD
ADMINISTRATION: HOUSE OF ASSEMBLY

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT
CAPE EDUCATION DEPARTMENT

Navrae: Mr CB Gilbert
Enquiries: L.16/10/6/5/1
Verw.: 483-3218
Ref.:
Tel.: (021)

Provinsiale Gebou
Provincial Building
Postbus 13
PO Box 13
Kaapstad 8000
Cape Town 8000

11 April 1991

Mr K Menck
8 Bigonia Road
Vygeboom
7550 DURBANVILLE

Dear Mr Menck

CAPE SENIOR CERTIFICATE EXAMINATION: GERMAN THIRD LANGUAGE

Your letter of 29 January 1991 refers.

The department has taken note of the opinions you have expressed concerning the examining of German Third Language.

While not wanting to enter into a debate with you it would not be fair if we did not point out that many vague generalisations and inaccuracies were mentioned at the meeting to which you refer. Every complaint sent in by schools has been thoroughly investigated and replied to, and from this it is clear that many teachers who attended the meeting came away with a distorted picture.

We delayed replying to you until all such investigations had been completed.

Nevertheless let me assure you that the department is constantly monitoring the situation and had already planned specific steps even before any letter had been received.

Thanking you for your concern.

Yours sincerely

P. EXECUTIVE DIRECTOR: EDUCATION

ERSCHLIESSUNG UND EINSATZ VON AUTHENTISCHEN TEXTEN ALS MITTEL ZUM
INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIONSPROZESS IM DAF-UNTERRICHT
AN DER UNIVERSITÄT ZULULAND

Eckhard BODENSTEIN
Universität Zululand

(Referat gehalten während der Germanistentagung in Johannesburg, April 1991. Der ursprüngliche Text wurde für den Zweck der DUSA-Veröffentlichung an einigen Stellen angepaßt und verändert.)

Das Referat sollte veranschaulichen, wie authentische Texte und Texterschließungsmethoden über den Spracherwerb hinaus interessante interkulturelle "Begegnungen" und Kommunikationsprozesse auslösen können. Das kontrastive Arbeiten, mit für diesen Zweck ausgesuchten authentischen Texten, eignet sich gut, Unterschiede (zwischen z.B. Land, Leuten, Werten, Sitten und Bräuchen usw.) im eigenen Land und in deutschsprachigen Ländern zu vergleichen, und Diskussionen einzuleiten.

Authentische Texte werden als wirklichkeitsnah empfunden, sprechen die Studenten an, wirken motivierend, wecken Neugierde und können zum Nach- und Umdenken Anlaß geben. Beispiele hierfür folgen später.

Sieht man sich die neueren Lehrwerke und Lehrpläne für DaF an, so wird sehr bald deutlich, daß die Aspekte:

- a) Kommunikation,
 - b) interkulturelle Begegnung und
 - c) Beeinflussung des Lerners
- eine wichtige Rolle spielen.

Folgende Zitate aus Lehrplänen spiegeln diese Zielvorstellungen wider:

1.

"The aim in teaching German as a foreign language is to enable pupils to participate in basic communication in the target language, to further acquaint them with relevant aspects of German culture (Landeskunde). Intercultural communication and the opportunity for cultural comparison are a contributing factor towards the pupil's personal and interpersonal development." ¹

2. Der Lehrplan von Baden-Württemberg umschreibt den Erziehungs- und Bildungsauftrag für Englisch und Französisch am Gymnasium folgendermaßen: Der Fremdsprachenunterricht soll

"den Schüler befähigen, die gesprochene Sprache in Alltagssituationen zu verstehen und angemessen anzuwenden.

(...) Die Begegnung mit dem anderen Land eröffnet Möglichkeiten, den Schüler zur Sachlichkeit in der Auseinandersetzung, zum Einstehen für die eigene Meinung und zur Toleranz gegenüber anderen Meinungen anzuhalten.

(...) Schließlich beeinflusst das Unterrichtsgeschehen auch die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers und sein Verhalten anderen gegenüber. So sollten die Bereitschaft zum aufmerksamen Zuhören, zur Höflichkeit und Sachlichkeit sowie die Fähigkeit, Kritik zu üben und zu ertragen, entwickelt werden.

(...) dem Schüler soll ein wirklichkeitsnahes, ausgewogenes Bild von Vergangenen und Gegenwärtigen vermittelt werden.

(...) So kann der Fremdsprachenunterricht (Englisch/Französisch) einen wichtigen Beitrag zu besserem gegenseitigen Verstehen und zu friedlicher Zusammenarbeit leisten." ²

3. Die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts (FU) an anderen Institutionen, weltweit und in S.A., dürften ähnlich formuliert sein. Noble, gute Vorsätze und Ziele, aber wie sieht die Wirklichkeit aus? Und wie kann man mit authentischen Texten den oben angeführten Zielvorstellungen gerecht werden?

Zum Begriff "authentische Texte"

Gemeint sind u.a. Zeitungsausschnitte, Lieder, Werbetexte, Anzeigen, Originalaufnahmen usw. Geschriebenes, gesprochenes oder fotografiertes Textmaterial ist auch dann authentisch, wenn man es z.B. in einer Zeitung, einer Illustrierten, einem Buch, einem Reiseprospekt, einer Speisekarte, auf einem Werbetext oder als Bericht, Dialog, Film, Poster, Postkarte, Fahrplan usw. vorfindet und im Unterricht einsetzt. Zum besseren Verständnis können die Texte auch leicht verändert ("didaktisiert") angeboten werden, z.B. unbekannte Wörter können durch bekannte ersetzt werden.

Weil diese Texte aus der Wirklichkeit/Gebrauchswelt der Fremdsprache stammen und echt sind, ist das Motivationselement groß. Sie sprechen den Lehrer an und vermitteln gleichzeitig Landeskunde. Ferner lassen sie sich gut als Vergleichs- und Diskussionsanlaß einsetzen, wie bereits in der Einleitung kurz angedeutet wurde. Texte zu u.a. folgenden Themen eignen sich besonders gut: Umwelt, Wohnen, Gleichberechtigung, Arbeit und Beruf, Klima und die Rolle der einzelnen Familienglieder innerhalb der Familie, Gesellschaft usw.

Christoph Edelhoff schreibt über Authentizität: (unter der Überschrift) "Die Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts"

(...) Die Suche nach Authentizität - was ist gemeint? Allenthalben wird die Forderung nach Authentizität erhoben; immer mehr authentische Texte tauchen in neueren Lehrmaterialien auf; das Verstehen authentischer Texte erhält einen eigenen Stellenwert; immer häufiger wird zwischen didaktischem und authentischem Text unterschieden. (...) Je nachdem, von wo aus wir die Suche unternehmen, tritt ein anderer Aspekt der Authentizität in den Vordergrund. In unserer Fragestellung unterscheide ich:

- die Authentizität der Sprache
- die Authentizität von Texten
- die Authentizität der Landeskunde
- die Authentizität der Situation und
- die Authentizität der Lernenden und des Lernprozesses.³

Für den Zweck dieses Berichtes beschränke ich mich auf die Authentizität von Texten. Gemeint sind die Texte, die sich eignen als Anlässe zum Verstehen, Diskutieren oder Einstieg in ein neues Thema, z.B. Umweltverschmutzung. Ich gehe davon aus, daß es der Sinn des Unterrichts ist, Lernende auf Lebenssituationen vorzubereiten, in denen Texte verschiedener Sorten verstanden werden müssen. Später wollen wir uns einige solche Texte genauer ansehen.

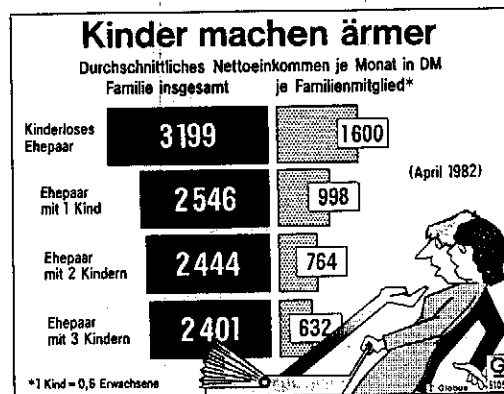
Alle authentischen Texte haben feste Merkmale, die immer wiederkehren und für Didaktisierung von großer Bedeutung sind. Nach Edelhoff handelt es sich um:

- die äußere Gestalt;
- das Medium (oder den Träger des Textes);
- die sprachliche Einkleidung (Kode, Register);

- die Adressaten (Für wen ist der Text geschrieben, gedruckt, gesprochen usw.);
 - den Zweck der Mitteilung.
- Viele Texte des Alltags sind in verschiedenen Medien redundant, d.h. die Informationen werden auf verschiedenen Kanälen und in jeweils typischer sprachlicher Form gegeben.⁴

Z.B. Veranstaltungsanzeigen, Werbetexte usw. Das Medium und der Zweck der Mitteilung bestimmen den Inhalt und die sprachliche Form.

Ist man mit Kindern „arm dran“?
Was meinen Sie?



Text: "Kinder machen ärmer"⁵

Dieser graphische Text kann z.B. als Vorentlastung/Erschließung eines Zeitungsberichtes zum Thema Familie, Stellung der Frau und des Mannes in der Ehe usw. dienen. Er setzt wenig Sprachkenntnisse voraus, da die Zeichen und Symbole meistens ohne solches Vorwissen so gedeutet werden können (- meinte ich zunächst), und es lassen sich gut Vergleiche anstellen. Das Auge kann verschiedenes erschließen:

- 1) Symbole/Analogien: Zahlen = Symbole für Einkommen, Zeichnung als symbolische Schilderung der Textaussage usw.
- 2) Eingrenzung: Überschriften und

- 3) Äußere Form: hier eine graphische Darstellung, die den schriftlichen Teil des Textes erläutert und durch eine Zeichnung illustriert.

(Es sei hier am Rande erwähnt, daß einige unserer Studenten es schwierig finden, diese Art Zeichen/Text zu deuten, da manche nur selten mit solchen Texten gearbeitet haben. Deshalb ist es zunächst wichtig, daß geklärt wird, wie die Symbole und Zeichen interpretiert werden, weil es für die Deutung (bedingt durch den Erfahrungshintergrund) verschiedene Interpretationsmöglichkeiten gibt. So wurde z.B. die ausgestreckte Hand aus dem Kinderwagen (siehe oben) sehr unterschiedlich oder gar nicht gedeutet.)

Authentische Texte aus dem Ausland (z.B. Deutschland) haben den Vorteil, gegenüber Texten aus dem eigenen Land, daß sie zunächst als "neutral" erfahren werden, und der Student sich nicht von dem Text "bedroht" fühlt. Er meint, der Text gehe ihn zunächst (anscheinend) nicht viel an, da die Information aus dem Ausland (weit weg) stamme. Deshalb reagieren die Studenten auch meist spontan und finden sie die Situation (je nach Textinhalt) lustig, komisch, interessant usw., was seinerseits spontane Diskussionen und Äußerungen ermöglicht. Schließt man den Diskussionen dann Vergleiche und Parallelen zum eigenen Land oder zur eigenen Situation an, wird die Diskussion bald sehr viel persönlicher und nicht selten kontrovers, aber dafür auch um so lebhafter und ergiebiger.

Edelhoff schreibt über die didaktischen Möglichkeiten:

Didaktisch bieten solche Redundanzen eine gute Möglichkeit, das schwierige Hörverstehen zu schulen: Während das Auge suchen und verweilen, vorwärts und rückwärts wahrnehmen kann, muß das Hören und Verstehen einzelner Elemente zeitlich nacheinander erfolgen - was eine hohe Anforderung an das Gedächtnis bedeutet. Auch kann das Auge Symbole und äußere Eingrenzungen wahrnehmen und Einzelwörter durch Analogie erschließen. Hier kann es sehr nützlich sein, wenn beim HV eine visuelle Erschließungshilfe durch die parallele, nicht identische, Druck-Textsorte erfolgt.⁶

Daß ein authentischer Text auch als Interaktionsmittel dienen kann, sofern man hier "Interaktion" als Synonym für "Kommuni-

kationsprozeß" setzt, geht auch aus dem folgenden Zitat von Inge Laveau hervor:

Eine Kommunikation d.h. ein Prozeß der Verständigung, des Informationsaustausches, der Nachrichtenübertragung beginnt mit der Absicht, daß jemand einem anderen etwas mitteilen möchte bzw. etwas bewirken möchte. Er muß die Inhalte, die er mitteilen will, den andern Menschen durch Zeichen übermitteln. Und er muß sicher sein, daß sein Partner diese Zeichen versteht und sie mit demselben Inhalt füllt. Gleichzeitig muß der Initiator des Kommunikationsprozesses die Erwartungen, Erfahrungen und Kenntnisse seines Partners miteinbeziehen.

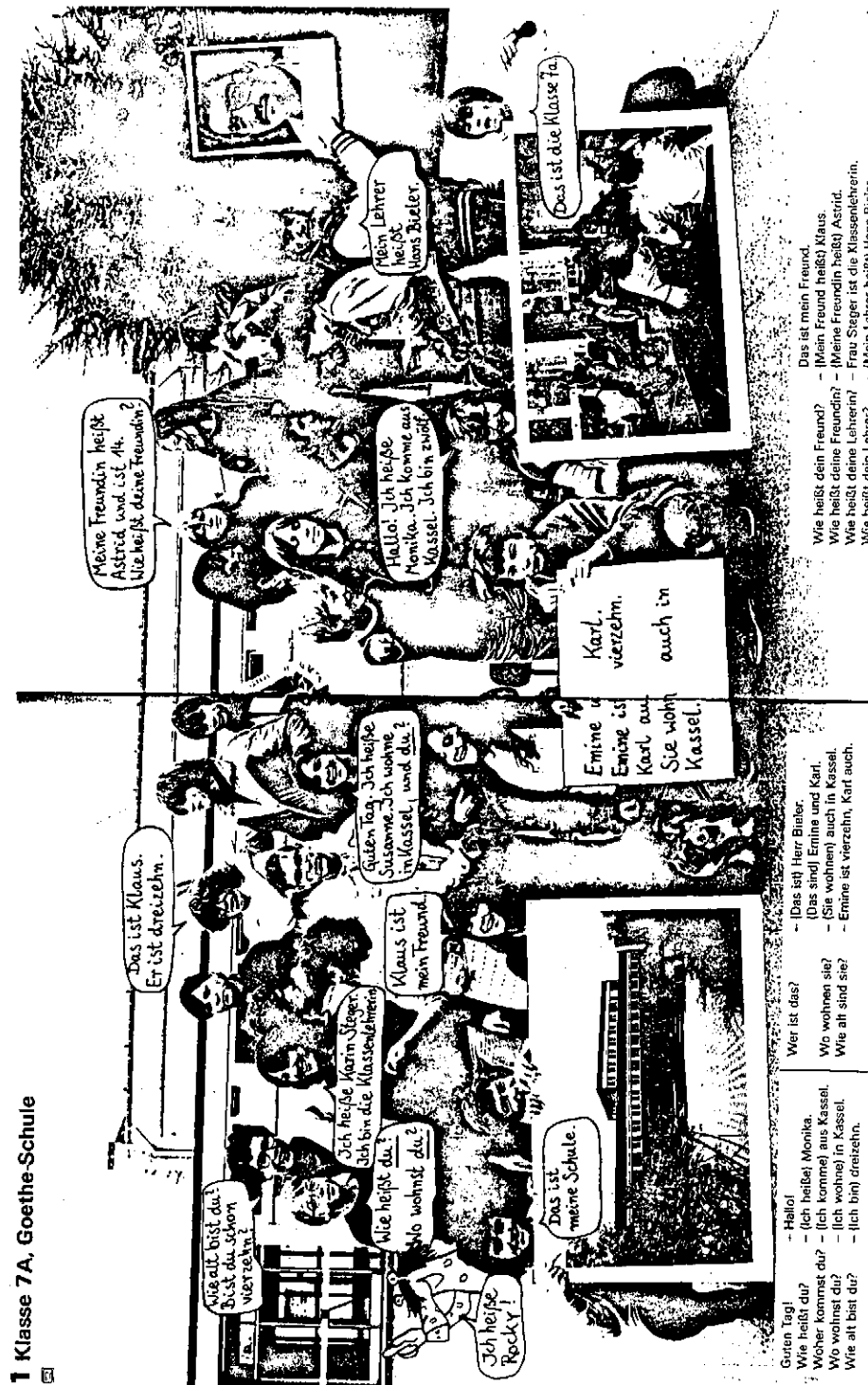
Bezieht man die Erwartungen, Erfahrungen und Kenntnisse unserer Studenten mit in den Kommunikationsprozeß ein, kann man im Unterricht Aufregendes erleben, und bieten sich für den Lehrenden große Herausforderungen.

Die meisten Studenten, die das Fach Deutsch an der Unizul belegt haben, sind Lehrer, die über Teilzeitstudium ihre Qualifikationen verbessern wollen und im Zululand, meist an Schulen auf dem Lande (in ländlichen Gegenden), eingesetzt sind. Da passiert es sehr oft, daß Zeichen, die in authentischen Texten und in Lehrwerken verwendet werden, anders gedeutet werden, als der Autor/Initiator sich das beim Schreiben des Textes gedacht hatte. Gerade diese unterschiedlichen Deutungen der Zeichen können fruchtbringende Diskussionen und interkulturelle Kommunikationsprozesse veranlassen. Hier können Lehrende und Lernende voneinander lernen und Unterschiede zwischen Land, Leuten und Kulturen aufgezeigt werden. Sprachvermittlung, die dann gewissermaßen am Rande geschieht, ist hier ein "süßer Bonbon".

Ein Beispiel: Schulklassenfoto: Klasse 7A, Goethe-Schule⁸

Die Autoren des Lehrwerks "Deutsch Konkret", in dem das Bild erscheint, versuchen eine "normale deutsche" Schulklasse zu zeigen. (Es handelt sich um einen authentischen Text (Foto) mit hinzugefügten Sprechblasen.) Der Lerner soll gewissermaßen gerne und informell mit den Menschen kommunizieren wollen. (Thema: sich vorstellen.)

1 Klasse 7A, Goethe-Schule



Wie reagierten einige Lehrer und Studenten darauf? - Für viele fand zunächst ein Verfremdungseffekt statt. Ihrer Meinung nach konnte es sich nicht um eine Schulklasse handeln, da die Menschen auf dem Bild keine Schultracht tragen und "für Schüler zu alt wirken". Nach einer Erklärung oder einem gemeinsamen Erschließungsprozeß (warum?, wieso?, Alter? usw.), in dem festgestellt wurde, daß es sich tatsächlich um eine Schulklasse (7a) handelt, kamen u.a. folgende Einwände: unordentlich, undiszipliniert, unsympathisch - langes Haar -; "Das Buch darf an meiner Schule nicht benutzt werden", meinte ein Schulleiter, "das könnte die Moral und Disziplin der Schüler und der Schule untergraben." Obwohl einige Studenten/Lehrer persönlich das Tragen einer Schultracht/Uniform in Frage stellten, meinten sie doch, daß man diesen Brauch nicht abschaffen könnte, da die Gesellschaft ihn verlange. (Auf diese Äußerungen will ich im Laufe der nächsten Zeit noch näher eingehen, und das Phänomen genauer untersuchen.)

Das Beispiel soll veranschaulichen, wie wichtig didaktische und methodische Erwägungen bei der Auswahl von Texten sind, wenn der Lehrende wirklich das, was er beabsichtigt, erreichen will. Das Zeichen, hier die "schultrachtlose Klasse", die zum Vorstellen, Begrüßen, Kommunizieren usw. anregen soll, erhält eine Nebenbedeutung, die nicht vom Autor beabsichtigt war, und die er, wie auch in vielen Fällen der Lehrende im DaF-Unterricht, sich kaum oder nie hätte vorstellen können. Solange der Lehrende gegenwärtig ist, kann er helfen, lenken und erklären, sofern sich Fragen und Probleme ergeben. Wird der Lerner jedoch allein mit authentischen (und anderen) Texten konfrontiert, können die Texte große Schwierigkeiten bereiten, da der Lerner nicht nachfragen kann.

Ist das Kommunikationsmittel ein geschriebener oder gedruckter Text, dann, so Inge Laveau:

sehen sich die beiden Partner, die sich mit dem Text beschäftigen, nicht. Der Faktor des Nachfragens fällt weg. Anders gesagt, der Textproduzent/der Autor kennt seinen potentiellen Leser kaum oder nicht. Er möchte natürlich, wenn er einen Text schreibt, daß dieser gelesen wird. Er muß sich seinen potentiellen Leser vorstellen, seinen

"Modelleser" mit seinen Erwartungen an den Text, seinen Erfahrungen, Kenntnissen der Realität, auf die der Autor sich in seinem Text bezieht.⁹

Weil "authentische Texte" aber nicht für Fremdsprachenlerner oder Lehrbücher geschrieben und gedruckt werden, muß der Lehrende Strategien, Methoden und Hilfsmittel entwickeln, die dem Fremdsprachenlerner das Erschließen der Texte erleichtert. Diese Tatsache führt uns zum **Leser/Lerner**.

Der Lerner/Student

Zwei Überlegungen sollten in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden:

- a) Wie kann der Text am besten vorentlastet werden, damit der Lernende die Zeichen auch richtig deutet?
- b) Wie kann der Lehrende feststellen, welche Zeichen im Text falsch gedeutet werden könnten, oder welche Zeichen während der Vorentlastungsphase zu Mißverständnissen führen könnten, sofern der Lehrende die falschen Deutungsmöglichkeiten nicht bereits weiß?

Anders formuliert kann man auch fragen: Welche Voraussetzungen muß der Leser/Lerner für das Textverständnis mitbringen? Dazu I. Laveau:

1. Er muß entweder über dasselbe Regelsystem verfügen wie der Autor des Textes oder über einen Teil desselben, was der Situation des Lerners entspricht.
2. Er muß ausreichende/entsprechende Vorerfahrungen und/oder Vorwissen haben, um die neu erhaltenen Informationen zu verarbeiten. Der Leser kann nur die Informationen aus dem Text herausnehmen, die er in seinen Bestand an Vorerfahrungen, seinen Bewusstseinsstand integrieren kann.¹⁰

Natürlich kann das Ergebnis (das "falsch" gedeutete Zeichen) sehr lustig und interessant ausfallen, wenn das Regelsystem nicht verstanden oder das Vorwissen nicht vorhanden ist, und kann auf diese Weise auch sehr ergiebige Kommunikationsprozesse und interkulturelle Erfahrungen bewirken, wie bereits vorher angedeutet. Ein weiteres Beispiel hierfür: (Diesmal kein authentischer Text)

(Ausgangspunkt ist ein Fragebogen, der zur Vorentlastung zum Thema "Familie und Ehe" dienen sollte - und über den ich mehr Information über die Einstellung der Studenten zu diesem Thema zu erhalten hoffte; - eine der Fragen lautete folgendermaßen:)

"Welche Familie/welches Ehepaar ist Ihrer Meinung nach am reichsten?

- a) R 3000 Monatseinkommen - ohne Kinder;
- b) R 3000 Monatseinkommen - mit 2 Kindern;
- c) R 3000 Monatseinkommen - mit 6 Kindern."

(Den graphischen Text "Kinder machen ärmer" - siehe S. 11 - zeige ich den Studenten erst später.)

Meine Absicht war, zu untersuchen, welche Einstellung die Studenten zum "Reichtum" haben, und was sie als "reich" bezeichnen. Daß die Antworten unterschiedlich ausfielen, wunderte mich nicht. Interessant war jedoch die anschließende Diskussion, während der ich feststellen mußte, daß einige Studenten b) und c) als gleichwertig betrachteten. Grund hierfür war, wie sich herausstellte, daß sie erst 11 und mehr Kinder als "viele Kinder" bezeichnen würden; da der Mann bei der Heirat 11 Kühe für eine Frau als "lobola-Geld" bezahlen muß, und die Frau ihr "Soll" erst ab dem 12. Kind erfüllt hat. (Ein Kind für jede Kuh, und dann möglichst 6 Jungen und 5 Mädchen - im Idealfall.)

Das Beispiel zeigt, daß Sprachkenntnisse nicht allein ausschlaggebend für das Textverständnis sind. Hierzu I. Laveau:

Das soll aber auch nicht heißen, daß dem Lerner grundsätzlich in der Klassensituation bei einem Text alle Vorinformationen gegeben werden müssen, falls der Text Inhalte enthält, die der Lerner aufgrund seiner Vorinformationen noch nicht nachvollziehen kann. Die Inhalte müssen nur so beschaffen sein, daß er sie mittels seiner Vorerfahrung und seines Vorwissens verarbeiten kann. Das Moment der Distanz, des Neuen, Unbekannten wirkt auch im Unterricht sehr motivierend und weckt Neugierde.¹¹

Dieses motivierende und Neugierde weckende Moment gilt in unserem Arbeitsfeld (Unizul und ländliche Gegend Zululands), wo wir es mit so unterschiedlichen sozio-kulturellen Situationen zu tun

haben nicht nur für die Lerner/Studenten, sondern auch für die Lehrenden/Dozenten. Es entsteht eine wichtige Aufgabe für die Lehrenden. Sie müssen sich ausreichend mit dem Hintergrund der Studenten auseinandersetzen und sich so gut wie möglich über die Lerner-situation informieren, wenn sie "geeignete" Texte und Übungen zur Vorentlastung von Texten vorbereiten und einsetzen wollen. Auch für sie findet dadurch ein Kommunikationsprozeß statt, der zu interkulturellem Verständnis führen kann. Aus einem manchmal frustrierenden, kann so ein aufregender, höchst interessanter und lohnender Prozeß werden. Auf diesem Gebiet liegt für uns alle die große Herausforderung!; denn früher oder später (wahrscheinlich früher) werden wir alle mit der Problematik der unterschiedlichen "Vorerfahrung und des Vorwissens" auf allen Ebenen des Zusammenlebens im zukünftigen Südafrika konfrontiert.

Wirklich ergiebige Diskussionen, in denen Studenten auch ihre überzeugte Meinung äußern, hängen sehr von der Haltung und Einstellung des Dozenten den Studenten gegenüber ab. Eine gegenseitige Vertrauensbasis, die für eine offene und freie Diskussion notwendig ist, beruht u.a. auf Gleichberechtigung, Toleranz gegenüber andern Meinungen, unvoreingenommenes Akzeptieren und Respekt dem Andern gegenüber, und auf eine Bereitschaft, Kritik zu üben und zu ertragen.

Eine weitere Voraussetzung ist, daß der Diskussionsort für alle Beteiligten sicher sein muß, das heißt, die Wände dürfen keine Ohren haben, und Meinungsäußerungen der Beteiligten dürfen nicht an die große Glocke gehängt werden oder jemanden in irgendeiner Weise benachteiligen. In einer Zeit, wo Einschüchterung die Äußerungen und das Handeln vieler Studenten so stark zu beeinflussen scheint, sind die Elemente: *Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen* Grundvoraussetzung für ein offenes Gespräch. (Leider ist diese "Sicherheit" nicht immer gewährleistet, da die Studenten einigen Dozenten und Mitstudenten manchmal Mißtrauen.)

Wie sieht nun die Situation an unserer Universität aus?

Natürlich ist das ein sehr umfangreiches Thema, und man sollte sich vor pauschalen Verallgemeinerungen hüten, denn nach dem äußeren Gesamteindruck zu urteilen, scheint die Studentenschaft eine homogene Gesellschaft zu sein. Das ist jedoch nicht so, denn auch unsere Studenten, wie die an anderen Universitäten Südafrikas, vertreten ein breites Spektrum von Ansichten und stammen aus sehr unterschiedlichen sozialen und politischen Verhältnissen. Das Spektrum reicht von "super verwestlicht" (mit allem was man sich darunter vorstellen mag) bis stark traditionell- und kulturgebunden. Nach meiner Einschätzung - einige Umfragen unter den Studenten haben das bestätigt - stammen ca. die Hälfte der Studenten aus mäßig bis stark traditions- und kulturgebundenen Verhältnissen. Auch diese Unterschiede müßten eigentlich bei der Didaktisierung von Texten berücksichtigt werden.

Z.B.

- a) Die Stelle eines Lehrers. Nach Angaben der Studenten nimmt der Lehrer die höchste Stellung in der Gesellschaft ein. Er genießt mehr Status als etwa ein Arzt, Rechtsanwalt oder Universitätsprofessor, weil alle diese Leute (so sagten mir Studenten) durch die Schule des Lehrers gegangen seien.
- b) Die Stellung der Frau und des Mannes in der Gesellschaft. (Gleichberechtigung usw.) Studenten äußerten, daß eine gebildete Frau in der traditionellen Gesellschaft ausgestoßen werde, wenig Männer sich für sie interessierten usw., weil sie wie ein Mann reden würde. Da sich aber Frauen nicht so wie Männer zu verhalten hätten, nenne man solche Frauen "Männer" - ein "Schimpfwort", das die Frauen nicht gern hören.
- c) Die Rolle des Individuums:
Zu Beginn eines jeden Jahres fällt mir auf, wenn ich mit den neuen Studenten über aktuelle Themen diskutieren will oder ich sie bitte, ihre eigene Meinung zu äußern, wie schwer es ihnen fällt, oder wie fremd sie solche Situationen und Aufforderungen finden. Es dauert oft viele Wochen bis das Eis

gebrochen und eine Vertrauensbasis geschaffen ist, und die Studenten sich aktiv an einer freien Diskussion beteiligen. (In solchen und ähnlichen Situationen habe ich viel Erfolg mit authentischen Texten erzielen können.)

Einige Gründe für diese anfängliche "Schüchternheit" haben damit zu tun, daß die meisten Studenten einen Erziehungsprozeß und eine Schulbildung genossen haben, welche das selbständige Denken und die Äußerung der eigenen Meinung eher verbieten als anregen. Der wichtigste Grund jedoch, für das sogenannte "schüchterne Verhalten" hängt wahrscheinlich mit der Rolle des Individuums in der Gesellschaft zusammen.

Folgende Zitate aus einer Ansprache des Rektors der Unizul, Prof. A.C. Nkabinde, zum Thema: "Freedom of thought and expression in traditional African societies"¹² sollen diese Behauptung näher verdeutlichen.

Über "Western Concept of the Individual" sagte er u.a.:

One of the important features of dissimilarities between the Western and African cultures is the concept of the individual. In the West, the freedom of the individual is highly cherished and treasured. It is inviolable. The laws of many western countries find expression in the recognition of the freedom of movement, association, thought, and expression." (Etwas später sagte er:) "The communal aspect of the life of the individual is not always emphasised to a significant extent. (...) (...) On the national level, the political and/or ideological orientation of a country largely determine the social awareness, allegiance, and loyalty of the populace."¹²

Über "The Concept of the Individual in Traditional African Societies" sagte er:

Traditional African societies lay great emphasis on the importance of the family. Allegiance to the family and society are given greater prominence than the freedom of the individual. They are actively supported. (...) For example, the following proverbs illustrate the importance of society over the individual:

- 1) Umuntu ngumuntu ngabantu = a person is a person of other people - a person's worth derives from the worth of others.
- 2) Ukuzala ukuzilungelela/ukuzala ukuzelula = to bear children is to extend oneself - one's offspring is a boon, it often brings welcome relief and help.¹³

Die zitierten Redewendungen zeigen, daß die Rolle des Individuums bei den "Europäern" einen anderen Stellenwert genießt, als bei den traditionellen Schwarz-Afrikanern. (Aus zeitlichen Gründen konnte ich nicht näher auf diesen Punkt eingehen.) Ferner dürfte aus den oben angeführten Zitaten und Beispielen deutlich werden, wie wichtig das Vorwissen des Lehrenden über afrikanische Traditionen ist, wenn er die Mißverständnisse, die bei Studenten aus den ländlichen Gegenden Zululands beim Zeichendeuten entstehen könnten, auszuschalten versucht. Stößt er trotzdem auf unterschiedliche Zeichendeutungen im Text, so können beide, der Lehrende/Dozent und der Lernende/Student voneinander lernen, und es entsteht ein "interkultureller Kommunikationsprozeß", der für Südafrika und seine Menschen positive Auswirkungen haben und zu besserem gegenseitigen Verständnis führen kann.

Da authentische Texte, im Gegensatz zu didaktischen Texten, echte Texte aus der Wirklichkeit sind, denen der Lernende eventuell in der Wirklichkeit begegnen kann, haben sie einen relativ hohen Motivationsgrad. Sie bieten einen Einstieg, nicht nur zum Spracherwerb, sondern auch zur interkulturellen Begegnung und zum besseren Verständnis zwischen den Völkern.

(Zum Schluß wurden noch einige Transparente mit authentischen Texten gezeigt, die besonders interessante Reaktionen von Studenten bewirkt hatten, und die Anlaß zu interkulturellen Kommunikationsprozessen gaben.) Der folgende Text ist ein Beispiel:

Text: "Wann fängt endlich das Retten an?"¹⁴

Vier gigantische Umweltzerstörungen gefährden die Zukunft der gesamten Menschheit



Ozonloch:
UV-Strahlung

Abgabe: Treibhaus
Glashausklima



Abgabe: Treibhaus
Glashausklima



Abholzung:
Erde ohne Luft



Vergiftung:
Kein Wasser

Industrie- und Landwirtschaft
vergiften die Erde
und damit das Trinkwasser
des Menschen

Wann fängt endlich das Retten an?

Von Michael Heinrich

Er ist der Umwelt-Prinz: „Wenn wir nicht wollen, daß uns unsere Enkel verewünschen“, sagte jetzt der britische Thronfolger Prinz Charles bei der Ozonkonferenz in London, „dann müssen wir mit kühnen Entscheidungen die globalen Gefahren für unsere Umwelt bekämpfen“. Er kritisierte, daß das drohende Ozonloch frühestens 1999 wirksam angegangen wird: „Ich fürchte, in zehn Jahren wird es zu spät sein. Aber selbst wenn wir es verhindern, daß sich der Himmel in einen Mikrowellenherd verwandelt, müssen wir immer noch in einer Müllhalde leben.“

Vier Gefahren für die Zukunft der Menschheit haben die Umweltexperten ausgemacht:

Gefahr Nr. 1: Ozonloch

Die derzeit gefährlichste Welt-raumwaffe sind die UV-B-Strahlen. Sie sind ein Teil des von der Sonne ausgesandten ultravioletten Lichtes. Diese energiereichen Teilchen sind tödlich für Menschen, Tiere und Pflanzen. Den Menschen und Tieren zerstören sie das Immunsystem, schädigen sie das Augenlicht, erzeugen Hautkrebs. UV-B vernichtet Pflanzen und Mikroorganismen. Starke UV-B-Strahlung bedroht dramatisch die Bestände des Meeres-Planktons. Diese Mikroalgen sind das unterste Glied einer Nahrungskette, an deren Ende der Magen des Menschen hängt.

Bisher hatte unsere Erde einen mächtigen Abwehrschild gegen diese All-Killer. Die Ozonschicht ist fünf Kilometer dick und schirmte in einer Höhe zwischen 15 und 20



Ach, mein liebes Schnuckiputzl, wie schön, daß es endlich wieder Frühling ist!

Kilometer die Erdoberfläche lückenlos gegen die tödlichen Strahlen aus dem All ab. Lückenlos? Das stimmt nicht mehr: Seit zwanzig Jahren wird dieser Schutzschild massiv durchlöchert. Weltweit sank die Ozonkonzentration in der Stratosphäre zwischen drei und neun Prozent, mit zunehmender Tendenz. Ein riesiges komplettes Ozonloch klappt bereits über der Antarktis.

Ozon-Killer Nr. 1 ist FCKW: Die Fluorchlorkohlenwasserstoffe werden als Treibgas in Spraydosen, bei der Kunststoffverschäumung und in der Kälte- und Klimatechnik verwendet. Und zwar massenhaft: Die jährliche Weltproduktion von FCKW (ohne Ostblockländer) liegt bei 800 000 Tonnen. Vor zwei Jahren haben sich zwar 31 Staaten in Montreal verpflichtet, ihren

FCKW-Ausstoß bis 1999 zu halbieren, doch ist dies, so die Enquete-Kommission, keine auch nur annähernd ausreichende Maßnahme zur Rettung der Ozonschicht. So können wir unsere Haut nicht retten.

Gefahr Nr. 2: Treibhauseffekt

War es nicht angenehm, daß dieser Winter kaum Frost und Schnee gebracht hat? Doch Vorsicht! Die viel zu warmen und trockenen letzten Monate gaben uns einen kleinen Vorgeschmack auf eine Klimakatastrophe schrecklichen Ausmaßes – den Treibhauseffekt, die Aufheizung unserer Atmosphäre.

Das Szenario ist erschreckend; in weniger als 100 Jahren kann sich die Durchschnittstemperatur auf

In den Texten (Zeichnung, Fotos und Schrifttext) geht es um Umweltfragen, was ja auch für Südafrika ein sehr relevantes Thema ist. Interessant war, daß die Studenten zunächst wenig mit dem Text, einschließlich der Zeichnung, anfangen konnten. Die Pointe ging an ihnen vorbei, und sie hatten Schwierigkeiten die Zeichen und Symbole richtig zu deuten. Nachdem sie den Text verstanden, und wir die Situation mit Zululand verglichen hatten, folgte eine lebhaft Diskussions. Später teilte mir ein Lehrer mit, daß er während der Besprechung dieses Themas zum ersten Mal in seinem Leben über diese Probleme nachgedacht hätte, und daß er sich in Zukunft an seiner Schule für eine saubere Umwelt und ein sauberes Klassenzimmer einsetzen wolle.

ANMERKUNGEN

1. Zitiert wird nach dem "Core Syllabus for German as Third Language" (Natal Education Department) Std. 8-10.
2. Zitiert wird nach dem "Bildungsplan für das Gymnasium", Baden-Württemberg, Lehrplanheft 8/1984.
3. Edelhoff, Christoph : "Authentische Texte im Deutschunterricht". München: Hueber 1985, S.24.
4. Ebd., S.29.
5. Graphischer Text aus "Mittelstufe Deutsch" (VfD), (Globus 1982) Ismaning/München 1985, S.10.
6. Edelhoff, Christoph: "Authentische Texte im Deutschunterricht". München: Hueber 1985, S.30.
7. Laveau, Inge: "Sach- und Fachtexte im Unterricht", Goethe-Institut, München 1985, S.21.
8. Das Schulklassenfoto stammt aus "Deutsch konkret" (Lehrbuch 1), Berlin und München: Langenscheidt 1985, S.8/9.
9. Laveau, Inge: "Sach- und Fachtexte im Unterricht", Goethe-Institut, München 1985, S.26.
10. Ebd., S.31.
11. Ebd., S.31.
12. Zitate stammen aus einer Ansprache des Rektors der Universität Zululand, Prof. A.C. Nkabinde, anlässlich des Jahresdiners der SADK in Pretoria 1989 zu dem Thema:

"Freedom of Thought and Expression in Traditional African Societies".

13. Ebd.

14. AZ-Journal (Aktuelle Texte aus der Abendzeitung), München 1990, S.105.

Viel lesen und nicht durchschauen
ist viel essen und nicht verdauen

oder

DEUTSCH MACHT SPASS MIT LESEN
Kriterien für ein zeitgemäßes, lernergerechtes Leseprogramm

Kees VAN EUNEN
Hogeschool Gelderland, Niederlande

Lesen macht Spaß. Natürlich soll der Lesestoff unterhaltsam und spannend sein ... und Schüler müssen lesen können. Das gilt auch dann, wenn sie in der Fremdsprache lesen: die Phantasie wird angeregt, und das Gefühl, die Fremdsprache, wenn auch nicht jedes Wort, verstehen zu können, motiviert sehr. Es ist deshalb sehr wichtig, Schülern von Anfang an Leseerfahrungen in der Fremdsprache zu ermöglichen. Ein Problem dabei ist, in einer möglichst frühen Phase des Fremdsprachenunterrichts geeignete, altersgemäße Lesestoffe zu finden und die dann so aufzubereiten, daß der faktische Leseprozeß ohne allzuviel Verständnisblockaden ablaufen kann. Wer aber ein bißchen sucht und kritisch liest, wird bald Texte und Bücher finden, die tatsächlich schon früh einsetzbar sind. Man sollte nicht warten, bis die Schüler in der Examenklasse für "die Liste" lesen. Für die Entwicklung von Lesespaß in der Fremdsprache ist es dann meist zu spät.

Natürlich - das was hier festgestellt wird, ist wie das Eintreten einer offenen Tür. Aber daß man dieses so entstandene, gähnende Loch auch wirklich mit kreativen Leseaufgaben auffüllt, ist nicht überall und immer schon selbstverständlich. Obwohl sich im Bereich des fremdsprachlichen Lesetrainings seit bereits mehreren Jahren eine stille Revolution vollzieht, auch im Bereich Deutschals-Fremdsprache: Neben dem traditionellen, intensiven Wort-für-Wort-Lesen werden immer bewußter andere Arten von Leseverstehen geübt, und zwar die die im normalen - auch fremdsprachlichen - Alltag die übergroße Mehrheit unserer Leseaktivitäten darstellen:

- *orientierendes, suchendes* Lesen: aus einem umfangreichen vielschichtigen Texte-Angebot (z.B. Zeitung oder Zeitschrift) wird auf der Basis bestimmter Suchkriterien (z.B. Interessen) ein näher zu betrachtender Text ausgesucht;

- *globales, extensives* Lesen: einen Text durchlesen, ohne allzuviel auf Detailebene zu gehen - unsere Standard-Lesetechnik im Alltag, auch in fremdsprachlichen Gefilden, sowohl wenn es kurze Texte betrifft (z.B. Zeitungsnachrichten, Anzeigen) wie lange (z.B. Romane).

Das ist durchaus keine wirklich neue Einsicht - im Gegenteil. Nur setzt sich im Unterrichtskontext auf diesen Gebieten erst in jüngster Zeit Einiges durch, langsam noch, aber nicht mehr nur bei experimentierfreudigen Einzelgängern. Auch Verlage bieten da teilweise interessante Neuigkeiten. Erwähnt seien hier besonders die unter der Regie des Verfassers dieses Artikels entstandenen, kopierfähigen "Lesebogen" (Langenscheidt, München 1990). Auch Lehrwerke schwenken immer deutlicher auf einen Lesekurs. Als richtungweisend kann da das weltweit erfolgreiche "Deutsch aktiv neu" (bekanntlich auch bei Langenscheidt, München erschienen, in einer zwei- und dreibändigen Fassung) angesehen werden. Hochinteressante Leseabenteuer für Deutschlernende also!

Sehr wichtig für das gute Gelingen solcher Leseabenteuer ist es, Schüler in ihren fremdsprachlichen Leseversuchen zu ermutigen, ihre - vorhandenen, weil in der Muttersprache entwickelten - Kenntnisse und Fertigkeiten auch im Umgang mit der Fremdsprache anzuwenden. Nicht selten zeigt sich, daß unbekannte Texte so - partiell - geknackt werden können. Eine Fähigkeit, die man nicht brachliegen lassen sollte.

Wesentliche Voraussetzung dabei ist die Überwindung der Angst vor dem Unbekannten. Schüler sollten am eigenen Leib erfahren, daß mit gezielten 'Text-Knack'-Prozeduren oft ein weitreichendes Globalverständnis erreichbar wird. Auch wenn sie nur 5 oder 10 Prozent dieses merkwürdigen fremdsprachlichen Wörterbreis irgendwie einzuordnen vermögen, mit Hilfe schon vorhandener Kenntnisse. Über Internationalismen, Kontext, Layout, Illustrationen, Fett- und Kursivdruck, Titel etc. ist Manches auch ohne viel faktische Deutschkenntnisse ableitbar.

Dabei handelt es sich um Strategien, die jeder Schüler, ob lernschwach oder superbegabt, üben und sich aneignen kann. Wobei der Lehrer eine sehr zentrale Rolle spielt. Der gezielte Einsatz dieser Strategien erleichtert es dem Schüler, wichtige Leselernziele, auch Teilziele, zu erreichen, u.a.:

- die kommunikative Funktion eines Textes bewußt festzustellen;
- 'funktionelle' Texte (z.B. eine Gebrauchsanleitung) soweit zu verstehen, daß keine irreparablen Fehler gemacht werden;
- wenn nötig, ein Wörterbuch effizient zu Rate ziehen zu können;
- den Kontext bewußt zu benutzen, um Unbekanntes zu entschlüsseln;
- gezielt Informationen im Text zu suchen/finden;
- Haupt- und Nebensachen voneinander unterscheiden zu können;
- auch längere Texte selbständig bewältigen zu können.

Für ein wirklich zeitgemäßes Leseprogramm hat das u.a. folgende Konsequenzen:

- Das Texte-Angebot soll maximal variiert sein: Fiktion neben Sachtexten, Landeskundliches neben Funktionellem, Poesie neben Prosa.
- Die Texte sollen altersgemäß sein und die Interessen und Erfahrungen der Schüler berücksichtigen.
- Schüler sollen 'Lese-Kilometer machen' können, also z.B. auch die Möglichkeit haben, selbständig längere Texte, auch Romane, zu lesen.
- Die verschiedenen - oben dargestellten - Formen von Leseverstehen sollen im fremdsprachlichen Leseunterricht bewußt berücksichtigt werden.

Nicht nur die Textauswahl, auch das Übungsangebot soll Minimal-kriterien genügen, in Lehrwerken sowieso, aber grundsätzlich auch, wenn man als Lehrer selber Materialien aufbereitet:

- Die Übungen sollen unter sich logisch gruppiert sein. Die schon vor mehr als 10 Jahren entstandene Übungstypologie bietet da nach wie vor die beste Basis: vom Rezeptiven hin zum Produktiven, und nicht umgekehrt.

- Die Instruktionssprache soll möglichst einfach sein: schließlich soll das Leseverstehen am Text, nicht an der Übungssprache geübt werden.
- Variation in Arbeits- und Sozialformen ist sehr erwünscht.
- Layouttechnisches ist bei der Übungsgestaltung sehr wichtig, weil potentiell verständnisunterstützend.
- Als Lehrer bietet man Aufgaben an, aber die eigentliche Interpretationsarbeit liegt beim Schüler: *learning by doing* bedeutet für den Lehrer eine oft ungewöhnliche, begleitende Rolle.

Die hier aufgeführten Kriterien gelten für jedes fremdsprachliche Lesen, sowohl kurzer wie längerer Texte. Das Lesen längerer Texte, besonders von Romanen und/oder Jugendromanen (Karin Chubb hat in vorigen Nummern dieser Zeitschrift gerade in diesem relativ unbekannten Bereich viele interessante Titel präsentiert!) stellt jedoch noch einige besondere Anforderungen. Namentlich wenn man solche Texte nicht innerhalb der Unterrichtsstunden lesen läßt und die Schüler stärker auf sich selber angewiesen sind. Übrigens - daß Schüler einen längeren Text vorzugsweise nicht im Unterricht, sondern zu Hause lesen sollten, liegt aus Gründen der Unterrichtseffizienz eigentlich auf der Hand. Selten jedoch wird ein solches Verfahren auch wirklich praktiziert. Trotzdem hat sich seine Machbarkeit überzeugend bewiesen. Nur müssen dann gewisse Voraussetzungen erfüllt sein. Sehr wichtig ist z.B. - logischerweise neben der Verfügbarkeit des zu lesenden Buches in Schülerzahlen - eine gewisse, systematische Phasierung der Aufgaben:

- a) Einleitende Aufgaben bereiten das Lesen vor, indem sie inhaltlich einführen und die Lust am Weiterlesen zu Hause, als Hausaufgabe, wecken.
- b) Aufgaben, die während des Lesens ausgeführt werden, helfen, den Text zu verstehen, indem sie Ordnung ins Geschehen bringen, Zusammenhänge herstellen usw.
- c) Aufgaben, die nach dem Lesen gemeinsam in der Klasse gemacht werden: Informationen vergleichen, Erfahrungen austauschen, Schlußfolgerungen ziehen.

Diese Aufbereitungssystematik lehnt sich an ein von Bernd Kast entwickeltes Lesephasenmodell an. Das umfassend erprobte Modell stellt Kast ausführlich dar in seinem Buch "Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht" (Langenscheidt, München 1985). Sie wurde - teilweise von Kast selber - in mehreren Versuchen erfolgreich angewandt, u.a. in einem 1984 vom Goethe-Institut publizierten Projekt um den vielbeachteten Jugendroman "Hau ab, du Flasche!" von Ann Ladiges. Im Augenblick entsteht in einem gemeinsamen Projekt des Goethe-Instituts München und des Langenscheidts-Verlags eine für den Deutschunterricht bearbeitete Jugendromanreihe, die nachdrücklich keine zweit- und dritt-rangigen Sachen, sondern gerade Werk von Spitzenautoren enthalten soll. Dabei wird vom Langenscheidt-Verlag jeweils eine vom betreffenden Autor selbst bearbeitete Easy-Reader-Version eines Jugendromans herausgebracht, während das Goethe-Institut parallel zu jedem Band eine Broschüre mit Unterrichtsentwürfen zur Verfügung stellt. Eine sehr interessante Koproduktion also, die mit Christine Nöstlingers "Die Ilse ist weg" gestartet wurde, und die bald mit Mirjam Preßlers Roman "Bitterschokolade" fortgesetzt werden soll.

Wer Materialien wie diese einsetzt, wird immer wieder neu entdecken, daß das 'Knacken' des - authentischen, weil vom Autor selbst verkürzten und vereinfachten - Romantextes jedem Schüler Vergnügen bereitet, egal welchen Schultyps, welchen Alters, welcher Fähigkeit. Und das gilt gleichermaßen für seinen Lehrer: *Deutsch lesen macht Spaß!*

DAF-UNTERRICHT IM SÜDLICHSTEN AFRIKA

"WAREN SIE SCHON MAL IN MITCHELLS PLAIN? ICH LADE SIE EIN ..."

Valda JANSEN
Portland Secondary School

Ungefähr 30 km von Kapstadt entfernt liegt Mitchells Plain mit einer Bevölkerung von amtlich 250.000, aber in Wirklichkeit eher 400.000 Einwohnern. In den 49.000 Häusern wohnen durchschnittlich sechs Leute pro Haus.

Mitchells Plain besteht aus neun Gebieten. Der Lebensstandard in den älteren Gebieten wie z.B. Portland, Rocklands, Westridge und Woodlands ist etwas höher. In den neuen Gebieten wie Tafelsig, Beacon Valley, Eastridge und Lentegour ist der Lebensstandard niedrig.

In ganz Mitchells Plain sind 14 höhere Schulen, zwei technische Schulen und 49 Volksschulen.

Zu den größten Problemen zählen die Tatsache, daß 40% der arbeitsfähigen Einwohner arbeitslos sind, daß zuviele Menschen im einzelnen (kleinen) Haus wohnen und daß es - u.a. auch wegen der Arbeitslosigkeit - viele Banden (Gangs) gibt.

Die Regierung baut in Mitchells Plain keine Häuser mehr. Häuser werden nur von Firmen gebaut - deshalb sind sie ziemlich teuer.

Die Deutsche Schule Kapstadt (DSK) nimmt seit mehreren Jahren einige nichtdeutschsprachige Schüler auf. Es handelt sich dabei u.a. um Schüler aus Mitchells Plain, die auf Einladung der DSK dort erst einige Jahre in Nachmittagsstunden Deutsch lernen ehe sie ganzzeitlich in diese Schule umsiedeln. Früher mußten diese jeden Schultag von Mitchells Plain zur DSK und zurückfahren.

Seit fast drei Jahren unterrichte ich Deutsch in Mitchells Plain. In dieser Zeit verließen mehrere Schüler die DSK. Fünf dieser Schüler sind jetzt (wieder) an der Schule, wo ich unterrichte. Da ich natürlich gerne wissen wollte, warum das passiert war, habe ich die Situation in den letzten Monaten untersucht. Theoretisch

hätte der Besuch der DSK diesen Schülern manches an Wissen, Erfahrung und Aufstiegschancen bringen können. Deshalb war ihre Rückkehr in unsere Schule und unser Milieu ein Zeichen dafür, daß es ernste Probleme in der Deutschen Schule gegeben haben muß.

Ein erster Grund liegt m.E. im akademischen Niveau, das einfach zu hoch für die meisten 'unserer' Kinder ist. Und das liegt wiederum an unserem Schulsystem, das, im Apartheidssystem eingebettet, geplant zu sein scheint, dem nicht-weißen Kind eine minderwertige Schulausbildung zu geben und dieses dadurch zurückzuhalten.

Das Erziehungssystem hat die Absicht, das weiße Kind zu bevorzugen - das merkt man am deutlichsten bei der Geldverteilung. Pro weißes Kind gibt der Staat viel Geld aus, und das wird immer weniger für jede andere Rasse bis zu dem schwarzen Kind, das am wenigsten bekommt.

Kinder aus Mitchells Plain, z.B. haben es deshalb von Anfang an schwierig, es überhaupt zu einer (guten) Ausbildung zu bringen.

Wie sieht das denn eigentlich aus? Physische und psychische Umstände sind miteinander verflochten: Die Schulen sind überbevölkert und karg eingerichtet. Der Lehrplan ist stofflich überfüllt und auf Examen ausgerichtet. Deshalb wird der Lehrer dazu gezwungen, ein reiner Informationsvermittler zu sein bzw. die Schüler mit Informationen in Büchern zu füttern ("spoonfeeding"). Dabei entsteht kaum die Gelegenheit, das Kind als Individuum zu entwickeln.

Meistens können die Eltern nicht viel helfen, weil sie selber nicht gut ausgebildet sind. Beide arbeiten wo irgend möglich, deshalb müssen die Schüler nachmittags auf die kleineren Geschwister aufpassen, das Haus sauber machen und Essen vorbereiten. Wo und wann lernen sie? Privat zu sein ist fast unmöglich, weil zu viele Leute im Haus sind. Dieses Problem gibt es auch in den Bibliotheken - manche Kinder haben auch Angst in die Bibliotheken zu gehen, weil Gangs dort herumlungern.

Viele Kinder kommen zur Schule, ohne daß sie gefrühstückt haben, weil einfach kein Essen im Hause ist.

Erschwerend wirkt auch die Kommunikation (oder deren Mangel) zwischen den Schülern. Sie können sich nicht wirklich unterhalten.

Die fünf Kinder, die aus der Deutschen Schule zurückgekommen waren, hatten sich zwischen den deutschen Kindern manchmal fremd gefühlt. Sie hatten nicht über dieselben Dinge sprechen können, weil die Unterschiede einfach zu groß sind.

Weiße in Südafrika sind privilegiert und deshalb finanziell und sozial auf einer höheren Ebene. Und dessen waren sich diese Schüler sehr bewußt.

Ich habe viele Gespräche mit meinen Schülern geführt:

"Why do you feel out of place?" fragte ich.

"Miss, we can't always talk about the same things. They talk about buying cars and getting an apartment when they're finished with school. We can't talk about that."

"And when they talk about those things, what do you say?"

(Laughter) "What can we say? We just keep our mouths shut."

Ich habe auch mit ihnen über das Austauschprogramm der SADK gesprochen, wo u.a. Gastfamilien in Südafrika gesucht werden. Deshalb habe ich sie gefragt, ob sie bereit wären, jemanden aus Deutschland aufzunehmen.

Anfangs waren sie begeistert. Dann kam der Zweifel:

"No, Miss, I don't think so."

Warum nicht?

"I can't bring somebody from Germany into my home."

"Why not?"

"Miss, this is Mitchells Plain. Those people are used to much better."

"Are you ashamed of where you stay?"

"I'm not ashamed, Miss, but ..."

"Miss", sagte ein anderer, "we don't even have enough space in our house. Where is he going to sleep? And another thing, Miss, I

can't take him to Town Centre (Mitchells Plain Town Centre). I'd rather take him into town (Kapstadt) or Wynberg or so."

"Why can't you take him to Town Centre?"

"Everybody will look at us. I'll rather take him to the Mall in Wynberg or so, where there are a lot of people like him and a lot of people like me, then people won't notice us so."

"Would you feel more comfortable?"

"Yes, Miss."

Damit sage ich nicht, daß kein(e) Schüler(in) jemanden aufnehmen würde; auch nicht, daß alle meine Schüler diese Meinung haben. Das hier von den Kindern Vorgebrachte sind jedoch wichtige Überlegungen, deren man sich nicht immer bewußt ist.

Es ist schon problematisch, wenn ein dreizehnjähriges Kind sich nach sieben Schuljahren plötzlich in einer ganz anderen Umgebung mit anderen Ansprüchen befindet. Daß es schwierig sein muß, alleine damit fertig zu werden, ist klar. Solche Kinder brauchen dabei viel Hilfe.

Das Kind muß man in seiner Totalität sehen. Man kann und darf auch nicht versuchen, es von seiner Herkunft zu lösen (ihm seine Herkunft abspenstig zu machen). Man erwartet jedoch von ihm, daß es, während es aus einer Gesellschaft wie Mitchells Plain kommt (und immer noch dort wohnt und lebt), sich jeden Morgen von dieser kommend auf eine Erste-Weltumgebung umstellt und nachmittags umgekehrt.

Ich bin dafür, daß Kinder aus Mitchells Plain oder woanders die Gelegenheit bekommen, eine Schule wie die DSK zu besuchen. Dadurch hätten sie viel mehr Vorteile, sowohl im akademischen als auch sozialen Sinne, wenn man an die vielen interkulturellen Begegnungen denkt. Man gönnt ihnen diese Chance. Viele haben das Potential, den Anschluß zu finden. Aber dann brauchen sie Hilfe, viel Verständnis und Geduld.

Manchmal ist es notwendig, daß man (in diesem Land) diese feineren Nuancen/Unterströmungen kennt und darauf achtet.

Es wird von der Deutschen Schule erwartet, auch nicht-weiße Kinder aufzunehmen, damit sie nicht als eine weiße Schule bezeichnet werden kann.

Die Probleme, die die Kinder haben und die dazu führen, daß sie die Schule wieder verlassen, werden kaum angesprochen. Es ist mein Eindruck, daß diese Angelegenheit von seiten der DSK zu sehr auf die leichte Schulter genommen wird. Wenn ich mir überlege, wie viele Schüler diese Schule verlassen und daß eigentlich wenig oder gar nichts dagegen gemacht wird, habe ich den Eindruck, daß 'unsere' Kinder zum 'window dressing' mißbraucht werden. Diese Ausbeutung geht einfach nicht mehr. Davon hatten wir schon genug.

Neulich bekamen wir Briefe von der Deutschen Pädagogischen Vereinigung (DPV) über die DPV-Prüfung. Herzlich wurden wir eingeladen, dieses Jahr endlich daran teilzunehmen. Meine Schüler und ich waren begeistert. Bei Nachfrage aber stellte man fest, daß die Prüfung nur für Muttersprachler gemeint war. Warum diese Briefe dann überhaupt an Schulen in Mitchells Plain schicken? Da war ich böse, denn ich sah das als eine Beleidigung. Daraus kann man nämlich folgern, daß diese Leute keine Ahnung von Mitchells Plain haben. Wahrscheinlich wissen sie nicht einmal, wo dieser Ort ist.

Ich finde, daß viele Deutsche hier am Kap und in ganz Südafrika ein kleines Deutschlandlied singen wollen. Man spürt eine Intoleranz gegenüber der südafrikanischen Realität. Das finde ich sehr schade und halte es für einen großen Fehler. Zu diesen Leuten möchte ich sagen: Wir sind nicht in Deutschland. Sie sind in Südafrika. Kommen Sie runter zu uns.

Als ich vor drei Jahren anfang, Deutsch zu unterrichten, hatte ich Probleme mit meiner Identität als Deutsch-Lehrerin. Denn ich hörte bei fast jeder Gelegenheit, wo wir uns trafen: "Nein, nein, nein. Kein Afrikaans. Kein Englisch. Sie müssen nur Deutsch sprechen." Ich bin nicht damit einverstanden, daß ich mit meiner Freundin, die auch Deutsch unterrichtet, aber selber Afr./Eng. ist, Deutsch sprechen soll, wenn wir alleine sind. Das ist unrealistisch und unnatürlich. Die Situationen im DaF-Unterricht

sind schon simuliert und somit nicht natürlich, aber die Unnatürlichkeit wird durch solche Aufforderungen m.E. zu weit geführt.

Als Nicht-Deutsche bin ich keine Vertreterin von Deutsch/Deutschland/der deutschen Kultur. Ich bin Vermittlerin. Ich bin Südafrikanerin und bitte glauben Sie mir, das ist schon schwierig genug.

Auch meine Schüler brauchen eine eigene Identität, auf die sie stolz sein können. Wir sind damit aufgewachsen, daß alles Nicht-Weiße ignoriert bzw. nicht anerkannt wird. Apartheid hat es geschafft, die Behauptung in jeder Lebenslage zu ermöglichen, daß alles Weiße 'gut' und 'richtig' ist und alles andere unwichtig. Apartheid lebt leider weiter im Verhalten, in den Gedanken und im Unterbewußtsein vieler Menschen.

Irgendwie und irgendwann muß man damit anfangen, diese Situation zu ändern. Und die Tatsache, daß Kinder aus Mitchells Plain nach Tamboerskloof genommen werden (und nicht auch umgekehrt) ändert nichts daran. Die Kinder werden in der deutschen Kultur aufgenommen ohne eine spürbare Anerkennung ihrer eigenen Kultur. Das sollte sich ändern. Die Kinder müssen einander kennenlernen und sehen, wo und wie sie wirklich leben: auf beiden Seiten.

Deshalb könnte die DSK auch mal ab und zu nach Mitchells Plain kommen; anfangs vielleicht nur die Lehrer für den Nachmittagsunterricht zweimal pro Woche. Eine wichtige psychologische Folge wäre dann, daß solch eine Aktion den Schülern zeigen würde, daß sie auch zur Kenntnis genommen werden, und daß sie sich ihrer Umstände nicht zu schämen brauchen.

Ich habe meinen Schülern einmal die Frage gestellt, ob sie damals an der DSK ihre Klassenkameraden zu Hause besucht hatten.

Ja, vielleicht ein- oder zweimal.

Habt ihr sie schon zu euch eingeladen?

Kommentar: Miss, are you mad?

Das war keine Frage.

Mehr Interaktion auch zwischen den Lehrern ist sehr wichtig. Nach einem Besuch an der DSK am 19. September 1991, finde ich es sehr nötig für die Lösung vieler Probleme.

Ich bin froh, daß an dem Tag von der Seite der DSK die Bitte kam, Mitchells Plain besuchen zu dürfen. Wir können viel voneinander lernen. Nur schade, daß wir nicht früher damit anfangen.

Aber alles kann sich ändern.

August 1991.

Drei Studentinnen aus Dresden warten auf dem Flughafen D.F. Malan. Endlich kommt der Gastvater sie abholen. Mit einem ziemlich alten Auto.

Mitten in Crossroads bleibt das Ding stehen. Der Gastvater verschwindet irgendwohin. Die drei Mädchen fragen sich: Ob sie wohl da wohnen werden?

Nach einer Weile kommen der Gastvater und noch jemand zurück und das Auto fährt weiter.

Endlich kommen sie in Mitchells Plain an, wo sie fünf Wochen lang wohnen werden. Eastridge - eine der gefährlichsten Gegenden in Mitchells Plain. Ihr erstes Essen am Kap, eine Erfahrung, die den Rest ihres Aufenthalts kennzeichnen wird. Das Haus ist voller Menschen. Mittagessen. Niemand ist eingeladen worden, sie sind einfach nur mal vorbeigekommen, aber alle bekommen etwas zu essen, es ist genug da. Die drei bekommen ihre Teller auf den Schoß, es wird "Guten Appetit!" gesagt, aber sie bekommen kein Besteck. Die Familie ist moslemisch und deshalb wird mit der Hand gegessen. Die drei machen mit und genießen es. Sie sagten später, sie fanden es toll.

Das Haus ist sehr klein. Drei kleine Schlafzimmer, eine kleine Küche, ein sehr kleines Wohnzimmer. Sie schlafen zu fünft in einem Zimmer.

Ein Deutschdozent, als er das hörte, war schockiert. Sein Kommentar war so etwas wie: "Aber das ist doch Wahnsinn!" Das Haus ist eben sehr klein, sagten wir. "Dann sollte er doch nicht alle drei aufnehmen!", erwiderte er.

In Mitchells Plain sind die Wohnungen in der Regel sehr klein und die Menschen sehr zahlreich. Das ist die Realität.

Vielleicht wußte er das nicht.

Vielleicht hat er das noch nicht gesehen.

Vielleicht ist das Wahnsinn.

Diese Mädchen haben eine südafrikanische Wirklichkeit kennengelernt, die viele Deutsche, die in Südafrika leben, nicht kennen. Mitchells Plain hat jetzt eine Bestätigung bekommen, daß es viel zu bieten hat.

Man könnte sich natürlich fragen, warum alles so gut klappte. Die Mädchen hatten sich anscheinend sehr gut angepaßt. Wieso war das möglich?

Ihre Absicht war gewesen, Land und Leute kennenzulernen; sie wollten einmal selber sehen, wie es wirklich ist. Vielleicht war es für sie ein Abenteuer, weil alles neu und unbekannt war. Doch zum Erfolg des Aufenthalts mag auch die Tatsache beigetragen haben, daß sie aus Ost-Deutschland kommen und an Reichtum/Wohlstand noch nicht gewöhnt sind wie ihre Brüder und Schwestern aus dem Westen.

FORTBILDUNGSLEHRGANG FÜR DAF-LEHRER/INNEN AN DEUTSCHEN SCHULEN IM SÜDLICHEN AFRIKA: 6. - 10. MAI 1991

Ein Bericht von Rudolf RODE
Department of Education and Culture:
House of Representatives

Der vom Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Köln) - durchgeführte Lehrgang wurde dieses Jahr von der Deutschen Höheren Privatschule Windhuk bei sich aufgenommen, nachdem er erstmals im Mai 1990 an der Deutschen Schule Johannesburg abgehalten worden war.

Zielgruppen waren die aus Deutschland vermittelten Lehrer/innen und die Ortslehrkräfte, die in den Fremdsprachenzweigen an den deutschen Schulen in Johannesburg, Pretoria, Kapstadt, Hermannsburg und Windhuk mit dem fremdsprachlichen Deutschunterricht betraut sind. Die Tagungsleitung hatte Dr. Wolfgang Schnitzler, Regierungsschuldirektor und Referatsleiter "Vorbereitung und Fortbildung von Auslandslehrern". Er wurde assistiert von den Referenten Rainer Domisch (ehemals Fachleiter Deutsch an der Deutschen Schule Helsinki, demnächst Fachberater DaF in Finnland), Jochen Lehmann (ehemals Deutsche Schule Teheran und Pädagogische Schule Buenos Aires) und Andreas Worbs, dem aus Deutschland entsandten Fachberater für Deutsch in Namibia.

Das Schwerpunktthema lautete: "Der schüler-, schul- und landesspezifische Einsatz von DaF-Lehrwerken". Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei dem neuen Lehrwerk "Wer? Wie? Was? - Vorwärts International" (Gilde-Buchhandlung) und den Möglichkeiten seiner Regionalisierung geschenkt.

Am Nachmittag des Anreisetages konnten die Kursteilnehmer/innen sich einen ersten Eindruck nicht nur von der Stadt Windhuk sondern auch von den im Fremdsprachenzweig der DHPS Windhuk erzielten Erfolgen verschaffen. In Gruppen eingeteilt wurden sie von Fremdsprachenzweigschülerinnen der Oberstufe durch Windhuk geführt. Die sprachliche Kommunikationsfähigkeit, die Ortskennt-

nisse und das politische Interesse dieser Schülerinnen imponierten.

An den darauffolgenden fünf Tagen gab es Gelegenheit, sich über die Erfolge und die Problematik der Fremdsprachenzweige an allen deutschen Schulen im südlichen Afrika informieren zu lassen, DaF-Unterrichtsbesuche in drei verschiedenen Fremdsprachenzweigklassen zu machen, anschließend den wahrgenommenen Unterricht zu besprechen, eigene Lehrproben in Gruppenarbeit vorzubereiten und am nächsten Tag durchzuführen, in Projektarbeit Defizite von "Wer? Wie? Was?" zu identifizieren und regionalisierte Zusatzmaterialien zu "Wer? Wie? Was?" zumindest im Ansatz zu erarbeiten, die Hausaufgabenbetreuung der F-Schüler/innen der Klassen 10 und 11 (Standard 8 und 9) zu beobachten und sich mit eben diesen Schüler/innen bei Kaffee und Kuchen zu unterhalten.

Das Angebot an Referaten schloß unter anderem folgende Themen ein: "Das methodisch-didaktische Konzept von 'Wer? Wie? Was?'" (Lehmann, Domisch), "Teaching Languages for Communication" (Schnitzler) - zu diesem Referat waren Lehrer/innen von Partnerschulen eingeladen - "Übungsformen im DaF-Unterricht" (Domisch) und "Kommunikative Ansätze im FU und daraus resultierende Probleme" (Worbs). Erläutert und besprochen wurden globale Lernziele für DaF wie Selbstvertrauen, Urteilsfähigkeit, Textsortenbewußtsein, Erschließungstechniken; Methoden im neusprachlichen Unterricht; Prinzipien des kommunikativen Ansatzes im Vergleich zu den Prinzipien der audio-visuellen Methode; die Struktur einer Unterrichtsstunde; Unterrichtstechniken (darunter: Machtübergabe, Tafelenteilung, Echoübungen, Kettenübungen, der Einsatz von Handpuppen, usw.); Lebens- und Erfahrungsbereiche als Grundlage für kontrastive Landeskunde und - nach wie vor - folgende "Grundregel zur Abfolge der Fertigkeiten im DaF-Unterricht für Anfänger": Hören --> Sprechen --> Lesen --> Schreiben.

Herr Worbs ging in seinem Referat auf die kulturspezifischen Probleme ein, die oft dann zu lösen sind, wenn das Ziel kommunikative Kompetenz ist. Er warnte vor einem zu großen Optimismus im Hinblick auf die erhofften Erfolge des kommunikativen Ansatzes

und wies auf die Gefahr einer Überfrachtung des Lernalters mit Redemitteln hin, so wie stellenweise in "Kontaktschwelle Deutsch" vorgegeben.

Wer sich mit dem Lehrwerk "Wer? Wie? Was?" befaßt, stellt fest, daß den Redemitteln nebst den Themen und Situationen ein prominenter Platz eingeräumt wird, seltsamerweise aber nicht den Sprechhandlungen. In den Lehrproben fiel folgendes auf:

- im allgemeinen wurde eine konventionelle Sitzordnung beibehalten
- von positiver Bestätigung wurde wenig Gebrauch gemacht
- eine Deutschlandkarte auf dem Stand von 1937
- wenige visuelle Reize, die der Beschäftigung mit DaF hätten förderlich sein können
- der außergewöhnliche Eifer der Schüler/innen.

Mein Bericht wäre nicht vollständig, ohne Herrn Dr. Klenklers hochinteressanten Lichtbildervortrag über das Land Namibia zu erwähnen. Mit hochwertigen Aufnahmen von der Namibwüste und den im Stammesverband lebenden Himba gepaart mit einem aus eigenem Erleben schöpfenden Kommentar gelang es ihm, seine Zuhörer/innen zwei Stunden lang zu staunendem Miterleben zu veranlassen. Von gleichem Erfolg gekrönt war der von ihm mit viel Umsicht geplante Ausflug nach Katutura, der als Ergebnis der Apartheidpolitik angelegten Vorortsiedlung, in der viele der F-Schüler/innen wohnen. Wiederum in Gruppen eingeteilt konnten die Kursteilnehmer/innen sich von F-Schülerinnen durch Katutura bis hin zum jeweils eigenen Zuhause führen lassen. Mit den hier gesammelten Eindrücken war es möglich, das Bild von den Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit der Öffnung der DHPS Windhuk verbunden sind, zu ergänzen. Aus den Erfahrungen, die auf diesem Gebiet gesammelt werden, können alle DaF-Lehrer/innen im südlichen Afrika Lehren ziehen.

Der Lehrgang war gekennzeichnet von einer optimalen Verbindung von Theorie und Praxis, die allen Beteiligten - auch den im fremdsprachlichen Deutschunterricht erfahrenen Kolleg/innen - viele neue Anregungen bot.

Bericht über die XV. Tagung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika, University of the Witwatersrand Johannesburg, 3.- 5. April 1991

Richard BERTELSMANN
University of the Western Cape

"Geschichtserfahrung" - so lautete das Rahmenthema der 15. Tagung des SAGV, die vom 3. bis zum 5. April dieses Jahres an der University of the Witwatersrand in Johannesburg stattfand. Während Beiträge zum Rahmenthema meist auf literaturwissenschaftlichem oder literaturtheoretischem Gebiet lagen, kamen auch literatur- und sprachdidaktisch interessierte Tagungsteilnehmer auf ihre Kosten: Etwa ein Drittel aller Beiträge befaßte sich mit didaktischen Fragestellungen. Dazu kamen - wie schon bei vorigen SAGV-Tagungen - grundsätzliche Überlegungen zur Lage und Zukunft unseres Faches in einem im Wandel begriffenen südlichen Afrika.

Ein Beitrag zu diesem letzteren Thema war der Startschuß (oder die Startsalve) der Konferenz. Prof. Rainer Kußler (Universität Stellenbosch) bezog sich auf eine Reihe von Versuchen aus den letzten Jahren, Standort und Zukunft des Deutschunterrichts und -studiums in Südafrika zu bestimmen. Diese Bilanzen, so meinte Kußler, beruhten ohne Ausnahme auf unzulänglichen, wenn nicht gar irreführenden Datenerhebungen. Zudem hätten die Autoren versäumt, ihr Erkenntnisinteresse darzulegen, wodurch ihre Ausführungen einen eher ideologischen als wissenschaftlichen Charakter angenommen hätten. Leider hatte Kußler nach der gründlichen und teils scharfen Auseinandersetzung mit seinen Vorgängern auf diesem Forschungsgebiet kaum noch Zeit, seine eigenen Ergebnisse und Prognosen zur Diskussion zu stellen. Nach dem streitbaren Eröffnungsvortrag der diesjährigen Tagung darf man der Fortsetzung dieser Debatte jedoch mit Interesse entgegensehen.

Nicht weniger brisant war der Angriff von Prof. Peter Horn (UCT) auf das, was er "Sauerkrautologie" nannte und was von den Vertretern und Anhängern dieser Richtung als "inter-kulturelle" Germanistik bezeichnet wird. Horn betrachtet diese Richtung insofern als eine "post-koloniale Herrschaftswissenschaft", als die selbsternannten "Kulturvermittler" zugleich die Bedingungen

dieser Vermittlung diktieren. Damit sprächen sie den Kolonisierten implizit die Befähigung ab, ohne eine derartige Vermittlung dem "interkulturellen" Gespräch beizutreten. Dahinter stünde nicht etwa ein allgemeinmenschlicher, sondern eben der ethnisch, territorial und sprachlich gebundene Kulturbegriff, der von den Kulturwissenschaften Ethnologie und Anthropologie im Rahmen des Kulturimperialismus der Kolonialzeit entwickelt worden sei.

Auch nach Horns anregendem Vortrag verblieb nicht genug Zeit für eine eingehende Diskussion. Umso bedauerlicher war es, daß die Aufteilung in verschiedene Sektionen sowie Prof. Horns vorrangig literaturwissenschaftliches Interesse ihn daran hinderten, Workshops beizuwohnen, die seine Bedenken gegen den "interkulturellen" Ansatz vielleicht zumindest zum Teil entkräftet hätten. Dazu gehörten vor allem der auf einem Plenarvortrag aufbauende Workshop "zur Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts" von Frau Dr. Jutta Weisz sowie Eckard Bodensteins Workshop zur "Erschließung von authentischen Texten", der a.a.S. in diesem Heft erscheint.

Frau Dr. Weisz, die dankenswerter Weise vom Goethe-Institut in München zu der Tagung entsandt worden war, hatte in einem Vortrag die theoretischen und pädagogisch-didaktischen Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts erläutert. Ausgehend von den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik und unter dem Leitbild des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts werde ein fremdsprachlicher Literaturunterricht angestrebt, der es dem Lerner erlaube, möglichst unvermittelt, also auch ohne die Vermittlung von literaturtheoretischem und literaturwissenschaftlichem Wissen, auf authentische Texte in der Zielsprache zu reagieren. Dabei werde eine Annäherung an das "private Lesen" mit seinen vorwissenschaftlichen Rezeptions- und Reaktionsweisen angestrebt. Wie das in der Praxis aussehen kann, demonstrierte Frau Dr. Weisz anhand einiger Texte in ihrem Workshop, indem sie auch visuelles Material einbezog. Anstelle der Darbietung einer Interpretation seitens des Lehrenden, die dem Lerner oftmals als die "einzig richtige" entgegenschlägt, sollten die Lerner aufgefordert werden, sozusagen "aus dem Bauch" assoziativ auf Texte und Bilder

zu reagieren. Das anschließende Gespräch über divergierende Reaktionen könne zur Bewußtmachung der eigenen Reaktion (und ihrer Bedingungen) beitragen.

Ähnlich verfuhr Eckard Bodenstein (University of Zululand), der einige Beispiele aus seiner Unterrichtspraxis vorstellte. Auch hier ging es darum, Lerner möglichst unvorbereitet und unvermittelt auf authentische Texte reagieren zu lassen. Besonders einprägsam war das Beispiel einer Meinungsumfrage, die ergab, daß die meisten jungen Deutschen höchstens zwei Kinder haben wollten, weil mehr Kinder einen niedrigeren Lebensstandard bedeute. Dieser Haltung begegneten die meisten Lerner mit Unverständnis und lehnten sie für ihre eigene Situation ab. Gerade ein derartiges Befremden durch fremde Texte bietet Gelegenheit, die Bedingungen der fremden wie der eigenen Meinungen zu reflektieren.

In der Diskussion von Prof. Horns Vortrag war u.a. angeführt worden, daß "interkulturelle" Sprach- und Literaturvermittlung ihrem Anspruch eigentlich nur dann genügen könne, wenn der Lehrende sich zugleich um die Aneignung der Sprache und Literatur der Lerner bemüht, also selbst als Lerner und Empfangender in den Prozeß eingebunden ist. Diese Voraussetzung, die im Fall von Herrn Bodenstein gegeben ist, wird sicherlich in dem vielberufenen "neuen Südafrika" an Bedeutung gewinnen, soweit die Lehrenden tatsächlich an einer geistigen "Entkolonialisierung" interessiert sind.

Die Frage nach dem möglichen Beitrag des "interkulturellen" Ansatzes zu einem neuen pädagogischen Konzept im südafrikanischen Kontext stellten auch Frau Gudrun Oberprieler (Univ. Witwatersrand) und Frau Andrea Engel (Univ. Durban-Westville), die sich u.a. mit dem gegen diesen Ansatz vorgebrachten Vorwurf des "Kulturimperialismus" auseinandersetzten. Der Beitrag versuchte den Argumenten für und gegen den "interkulturellen" Ansatz gerecht zu werden und gewährte überdies anhand eines konkreten Beispiels einen Blick in die Praxis dieser umstrittenen Methode. Der Vortrag erscheint in der nächsten Nummer des DUSA, womit eine ausführliche Wiedergabe an dieser Stelle entfällt.

Ähnlich wie Frau Dr. Weisz leitete auch Herr Andreas Worbs (Fachberater für DaF in Namibia) seinen Vortrag mit einem historischen Überblick über die Entwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ein. Anschließend erörterte er einige Probleme, die sich diesem Ansatz in den Weg stellen und plädierte für ein flexibleres Modell für den FU. Speziell im südlichen Afrika, so meinte Herr Worbs, sei neben der kommunikativen Kompetenz auch eine größere Sensibilität für den Zusammenhang zwischen Sprache und Macht als Lernziel anzustreben. Er betonte auch den emanzipatorischen Wert der Erlernung einer Fremdsprache, die dem Lerner einen Blick aus der Perspektive einer fremden Sprache und Gesellschaft auf seine eigene Umwelt gestatte.

Ein weiterer grundsätzlicher Beitrag zur derzeitigen Stellung von "Deutsch als Fremdsprache zwischen Universität und Schule" in Südafrika wird hier nur beiläufig erwähnt, da er an anderer Stelle in diesem Heft vollständig erscheint. Es handelt sich um den Vortrag von Herrn Dr. Klaus Menck (Univ. of the Western Cape), der die Deutschabteilungen an den Universitäten an ihre Pflichten gegenüber den künftigen Lehramtskandidaten unter ihren Studenten erinnerte. Ebenfalls nur erwähnt werden drei weitere Beiträge, die für die nächste Ausgabe des DUSA zugesagt worden sind: Angelika Fleggs (Univ. of the Western Cape) Ausführungen und Anregungen zu "Wortspielen(n) im Fremdsprachenunterricht", Renate du Toits (Univ. of the Western Cape) Frage nach der Möglichkeit "Kommunikative(r) Übungen/Aufgaben" in Unterricht, Tests und Examen und Emma Steyns (Randse Afrikaanse Univ.) Untersuchung zur "Verzögerung des Subjekts im deutschen Satzbau" als "Problem für afrikaanssprachige Deutschstudenten".

Der didaktischen Fragen gewidmete Teil der Konferenz erscheint hier an erster Stelle und nimmt den größten Raum ein. Das entspricht vermutlich den Interessen der DUSA-Leserschaft, die sich hauptsächlich aus Deutschlehrern rekrutiert. Die literaturwissenschaftlichen Beiträge zum Rahmenthema "Geschichtserfahrung" lassen sich m. E. in drei Kategorien zusammenfassen: Referate mit starkem theoretischem Einschlag; Vorträge zu aktuellen Themen

bzw. mit aktuellem komparatistischen Bezug zur südafrikanischen Situation; und Vorträge, deren Fragestellung etwas abseits von aktuellen Diskussionen liegt und auf die hier aus diesem Grunde nicht weiter eingegangen wird.

Zu den theoretisch interessierten (und interessanten) Beiträgen gehörten die Vorträge von Carlotta von Maltzan (Univ. Witwatersrand), Ulrike Kistner (Univ. Witwatersrand), Dr. Jan Christoph Meister (Univ. Witwatersrand) und Dr. John Noyes (Univ. Kapstadt). Wenn mich angesichts der Aufgabe, die Gedankengänge dieser Vorträge zu rekonstruieren, ein leichtes Unbehagen befällt, so liegt das zum einen an eigenen Wissensdefiziten, die ich hiermit gern eingestehe. Zum anderen aber liegt es an der nicht nur subjektiv bedingten Erfahrung, daß komplexe theoretische Zusammenhänge beim einmaligen mündlichen Vortrag dem Nachvollzug durch die Zuhörer erhebliche Widerstände entgegenstellen. Zumindest bleibt der Zweifel, ob das, was man verstanden zu haben glaubt, auch nur annähernd dem entspricht, was geboten wurde. Wenn ich den genannten Beiträgen im folgenden also nicht gerecht werde, bitte ich die Referenten um Nachsicht. Es bleibt die Hoffnung, daß die Beiträge demnächst im Druck erscheinen und eine angemessenere Aufnahme finden.

In ihrem Vortrag über "Geschichte als Diskontinuität: Von der Unmöglichkeit des Subjekts in der Geschichte" wies Frau von Maltzan unter Bezugnahme auf Foucault und Derrida darauf hin, daß sich kausale Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen nur dann herstellen ließen, wenn sich Wirklichkeit außerhalb eines Diskurses erfassen ließe und eine direkte Übertragung von Wirklichkeit zum Text möglich wäre. Dies sei deshalb nicht möglich, weil die Wirklichkeit als Zeichensystem auf die gleiche Weise den Bedingungen der Bedeutungsproduktion ausgesetzt sei. Setze der Begriff des Subjekts Kontinuität voraus, so liege das Wesen der Gewalt gerade in der Unterbrechung oder Zerstörung von Kontinuität.

Die konkrete Anwendbarkeit dieses letzteren Gedanken zeigte sich in dem Vortrag von Anna Kemp (Univ. Natal, Durban), welcher der

Darstellung von "Kriegserfahrung als Geschichtserfahrung in einigen deutschen und afrikaans Kurzgeschichten" nachging. An mehreren der von Frau Kemp angeführten Beispiele fiel auf, daß der Moment der Anwendung oder des Erleidens von physischer Gewalt in den Texten ausgespart war und sich als eine Lücke oder Leerstelle zwischen dem Vorher und dem Nachher ausnahm. Ein wichtiger Unterschied zwischen den deutschen Texten der unmittelbaren Nachkriegszeit und den Beispielen aus der afrikaansen "grensliteratuur" der siebziger Jahre liege darin, daß die deutschen Texte oftmals von einer idealistischen Hoffnung auf einen gesellschaftlichen und moralischen Neubeginn geprägt seien, während die afrikaansen Texte jegliche optimistische Perspektive auf eine künftige Nachkriegszeit vermissen ließen. Der Beitrag scheint mir aus dem Grunde aktuell, weil die Auswirkungen der Kriegserfahrungen junger Südafrikaner in den siebziger und achtziger Jahren noch keineswegs erschöpfend aufgearbeitet worden sind und gerade in ihrer unreflektierten Form eine belastende Hypothek für ein "post apartheid"-Südafrika darstellen könnten.

Dr. Christoph Meisters Überlegungen zum "Anfang und Ende der Geschichte(n)" erschien mir als eine Art Gegenposition zu dem bereits angesprochenen Referat von Frau von Maltzan. Die zur Zeit weithin verbreitete Rede vom "Ende der Geschichte", so Meister, sei im Zusammenhang mit der derzeitigen Diskreditierung marxistischer Philosophie zu sehen und sei die unserer Zeit gemäße Form einer Endzeitvision. Dagegen habe der Geschichtsphilosoph Theodor Lessing bereits 1919 auf den reziproken Zusammenhang der Kategorien "Kausalität" und "Identität" hingewiesen: Das vielberufene "Ende der Geschichte" sei zugleich das Ende eines seiner selbst bewußten Subjekts. Kausale Zusammenhänge seien zwar zugegebenermaßen nicht als vorgegebene in der Realität aufzufinden, sondern als Konstrukte im Rahmen eines Prozesses der Sinngebung anzusehen. Ebenso sei das Subjekt ein Konstrukt, aber eben ein unerläßliches Konstrukt. Das gelte gleichermaßen für das historische wie für das narrative Subjekt. (So jedenfalls habe ich den Vortrag verstanden.)

Der Vortrag von Dr. John Noyes befaßte sich mit der frühromantischen Geschichts- und Romantheorie. Er führte aus, daß der Roman den Frühromantikern einerseits als eine Ausdrucksform gelte, welche die Befreiung des Dichters von der blinden historischen Notwendigkeit ermögliche. Andererseits aber finde das Individuum im Roman - nach Ansicht der Frühromantiker - Zugang zu einer "höheren" historischen Erfahrungsebene, die der Säkularisierung christlicher Kosmologie entspreche. Die Lösung dieses Widerspruchs, so Noyes, sei in dem Versuch der Frühromantiker zu sehen, im Roman narrative "Räume" individueller Erfahrung zu konstruieren und diese von einem mythologischen historischen Kontext zu isolieren. Ich hatte den Eindruck, daß der Raumbegriff sich in diesem Zusammenhang allenfalls metaphorisch, nicht aber als erkenntnistheoretische oder ontologische Kategorie begreifen läßt, weshalb der Bezug auf die Kategorien Zeit und Historie letztlich ungeklärt bleiben muß. Da ich mich aber noch nicht eingehend mit den Theorien der Frühromantiker befaßt habe, ist es durchaus möglich, daß ich den Vortrag mißverstanden habe.

Diese Einschränkung gilt in noch höherem Maße für den Vortrag von Frau Ulrike Kistner, über den ich mich jeglicher Aussage enthalten muß, weil ich ihn nicht verstanden habe. Ich muß mich darum auf die in der Vorankündigung der Tagung veröffentlichte Zusammenfassung von Frau Kistner beschränken. Ausgehend von einigen Aussagen von Adorno, nach denen Kunst, Erziehung und Geschichte "nach Auschwitz" nicht möglich seien, führte Frau Kistner aus, daß es "'nach Auschwitz' kein Subjekt" gäbe, das "sich selbst im Bezug auf diese Erfahrung benennen könnte". Warum das der Fall sein soll, habe ich, wie gesagt, nicht verstanden. Auch den Nachweis dieser These, die Frau Kistner anhand von Tagebuchaufzeichnungen, Autobiographien und dokumentarischen Texten in ihrem Referat erbringen wollte, konnte ich nicht nachvollziehen. Gründe für die mißlungene Kommunikation sehe ich auf beiden Seiten: einerseits in meiner für einen Deutschdozenten skandalösen Unbelecktheit von Themen und Theorien, die zur Zeit die Fachdiskussion bestimmen, andererseits aber in einer Mißachtung der unterschiedlichen textlinguistischen und stilistischen Anforderungen, die an einen mündlichen Vortrag und an

eine wissenschaftliche Dissertation zu stellen sind. Den wissenschaftlichen Wert dieses Beitrags will ich in keiner Weise in Frage stellen, ich bin gar nicht kompetent, das überhaupt zu beurteilen. Daß aber ein Vortrag auf dieser theoretischen und stilistischen Ebene beim einmaligen Anhören für viele Hörer nicht nachzuvollziehen ist, scheint mir ein berechtigter Einwand.

Etwas anderer Art waren die Schwierigkeiten, die sich der Aufnahme des Vortrags von Prof. Jürgen Söring aus Neuchatel entgegenstellten. Entgegen der Vereinbarung, genügend Diskussionszeit einzuplanen, nahm Prof. Söring bei schnellem Sprechtempo für seinen Vortrag die gesamte Dreiviertelstunde in Anspruch, die laut Programm vorgesehen war. Dadurch fehlte jegliche Gelegenheit zur Verständigung und Rückversicherung über das, was er vortragen hatte. Da sein Vortrag außerdem gegen Ende des dreitägigen Programms angesetzt war, steht zu befürchten, daß die analytische und stilistische Brillanz seiner Ausführungen über Dürrenmatts Dramaturgie ein bereits ermüdetes Publikum zum größeren Teil verfehlt hat. Auch in diesem Fall steht zu hoffen, daß der Beitrag demnächst in gedruckter Form auf günstigere Rezeptionsbedingungen stößt.

Von den aktuellen literaturwissenschaftlichen Beiträgen seien neben dem bereits genannten Vortrag von Frau Kemp noch zwei weitere erwähnt. Dr. Gunther Pakendorf (Univ. Kapstadt) kritisierte anhand einer Kontroverse um Christa Wolf die selbstgerechte Art, in der ein Teil der westdeutschen Kritik Schriftstellern in der ehemaligen DDR post festum mangelnde Oppositionsbereitschaft gegen das dortige Regime vorwirft. Dabei werde dem Bekenntnis zu sozialistischen Zielvorstellungen, an dem einige Schriftsteller trotz aller Kritik am (damals) real existierenden Regime festgehalten hätten, jegliche kritische, utopische oder zukunftsweisende Dimension abgesprochen. Nicht nur in dem Vortrag selbst, sondern auch in der anschließenden Diskussion wurden Parallelen zu südafrikanischen Schriftstellern aufgezeigt, die nach Jahrzehnten staatlicher Repression zur Zeit eine - wenn auch nur langsam fortschreitende - Aufhebung von gesetzlichen Einschränkungen erlebten.

Ein vielleicht weniger direkter, aber ebenso aktueller Zeitbezug kennzeichnete den Vortrag von Frau Janina Wozniak (Univ. Port Elizabeth) über das "Geschichtserlebnis der Wolgadeutschen in fünf Erzählungen der dreißiger Jahre". In diesem Beitrag "zum Verständnis eines Abschnitts der auslandsdeutschen Literatur" legte Frau Wozniak dar, wie die betreffenden Texte auf die Zerstörung dessen, was die Wolgadeutschen als "Heimat" betrachtet hatten, reagierten. Angesichts der zahlreichen deutschstämmigen Emigranten aus der Sowjetunion, die zur Zeit in die Bundesrepublik drängen, hat dieses Thema in jüngster Zeit an Aktualität gewonnen.

Es liegt auf der Hand, daß ein dreitägiger Kongreß, der zum größeren Teil in Sektionen aufgeteilt war, in einem solchen Bericht nur unvollständig abgedeckt werden kann. Referenten, deren Beiträge nicht berücksichtigt wurden, mögen dies entschuldigen. Leser, die auch jetzt nach Ablauf des Kongresses noch Interesse an einer vollständigen Liste der Beiträge haben, können diese über die Redaktion des DUSA bekommen. Die subjektive Art der Darstellung meiner Kongreßerfahrung (Gibt es ein Subjekt? Was ist Erfahrung?) möge ebenfalls entschuldigt werden. Angaben zu einigen Workshops, die ich nicht selbst besucht habe, verdanke ich meinen Kollegen Dr. Klaus Menck, Frau Karin Chubb und Frau Renate du Toit; die kritischen Anmerkungen in dem Bericht habe ich selbst zu verantworten.

LITERATURDIDAKTISCHE MATERIALIEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT (II)¹

Eichendorff "Mondnacht"

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

1. Über Eichendorff

Joseph von Eichendorff 1788-1857. Einer der bekanntesten und liedreichsten Dichter der Stilepoche der deutschen Romantik (etwa 1795-1840). Eichendorff ist ausschließlich Lyriker, auch seine Prosaerzählungen sind im Grunde lyrische Dichtung. Neben Goethe und Eduard Mörike gilt Eichendorff als der bedeutendste deutsche lyrische Dichter in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Seine Dichtung ist beispielhaft für jene Gattung (genre), die man allgemein Natur- oder Stimmungslyrik nennt - so unscharf dieser Begriff auch sein mag. Eichendorffs Lyrik ist zudem von einer tiefen christlichen Religiosität getragen.

2. Vorüberlegungen zur Behandlung von "Mondnacht" im Unterricht

- Das Gedicht ist ein reines Stimmungs- und Naturgedicht.
- Es hat somit keinen "Inhalt", den man im Sinne des Lehrplans ("kennis van die inhoud") zusammenfassen könnte: eine Stimmung läßt sich weder "zusammenfassen" noch paraphrasieren.
- Die Erarbeitung der "Inhaltskenntnis" kann demnach hier nur so verstanden werden, daß die Schüler das Gedicht als ein echt lyrisches Gebilde begreifen lernen. Im Falle solcher Gedichte kann sinnvollerweise zwischen "kennis van die inhoud" und "begrip van die inhoud" nicht getrennt werden. (Nebenbei gesagt, der Wert solcher Gedichte liegt gerade darin, daß die Unsinnigkeit der Lehrplanvorschrift, nach welcher zwischen "kennis" und "begrip" ein lernzielorientierter Unterschied bestehen soll, sich in aller Deutlichkeit bloßstellt.)
- Das Lernziel ist somit: die Schüler sollen das Gedicht als ein in sich geschlossenes Stimmungs- oder Naturgedicht, d.h. als lyrisches Gebilde, erfassen.

3. Methodische Schritte

3.1 Durch Fragen im Klassengespräch feststellen lassen, welche Stimmung das Gedicht zum Ausdruck bringt. Wie wirkt so etwas auf den Leser, welches Stimmungs- oder Naturerlebnis soll der Leser hier nachvollziehen (nachvollziehen = die gewaarwording van die digter self probeer ervaar)?

Hilfreich ist dabei zunächst eine genaue sprachliche Erarbeitung des Textes:

(a) Nur der Titel sagt, daß es sich um eine Mondnacht handelt. Nirgendwo wird das Mondlicht etwa auf naturalistische Weise beschrieben.

(b) Alle anderen Aspekte der Stimmung werden ebenfalls nicht ausführlich beschrieben, sondern nur in einfachen Hauptsätzen ganz kurz genannt:

- Strophe 1: Die Erde liegt träumend im Blütenschimmer (was blüht eigentlich: die weißen Blüten von Obstbäumen? Andere als weiße Blüten würde man im Mondlicht kaum erkennen...?); dabei hat der Dichter den Eindruck, als habe der Himmel die Erde geküßt (Personifikation!). Dieses Sinnbild (Metapher) will wohl besagen, daß in diesem Moment Himmel und Erde (Ewiges und Irdisches?) eine Einheit sind - aber vielleicht interpretiert man mit dieser rationalen Erklärung bereits zuviel in das Gedicht hinein: der Dichter gibt ja nur ein Stimmungserlebnis wieder, er stellt keine philosophischen Betrachtungen darüber an. Lyrik ist vieldeutig - aber nicht reflektierend (nicht logisch nachdenkend). Der Dichter erlebt den lyrisch wiedergegebenen Augenblick, er "bedenkt" ihn nicht.

- Strophe 2 besteht aus vier Hauptsätzen (trotz der Kommas!), in denen weitere Stimmungseindrücke einfach aufgelistet werden: ein sanfter Wind über den Feldern, wogende Ähren, rauschende Wälder, leuchtende Sterne. Das ist alles.

- Strophe 3 enthält die eigentliche "Aussage" des Gedichts: die Wirkung dieser Stimmungseindrücke im Gemüt des Dichters ist, daß seine Seele "nach Hause" (=in den Himmel?) zu schweben scheint: "als flöge sie...." (Konjunktiv der Unwirklichkeit)

(c) Das Ergebnis der sprachlichen Texterarbeitung ist somit einfach. Was erzeugt die Mondnachtstimmung im Gemüt des Dichters? Das Erlebnis, daß er irgendwie über die irdische Welt hinausgehoben scheint. Der Dichter hat den Eindruck, als ob sein Inneres ("Seele") sich von der Leiblichkeit löse.

Insofern erfüllt sich in dem Mondnachterlebnis, so lange es dauert, die bei romantisch veranlagten Menschen immer wieder zu beobachtende Sehnsucht nach einer anderen Welt, nach einem anderen Dasein; einer Welt, die man sich irgendwie "besser" vorstellen darf. Auf jeden Fall ist diese Welt nicht wirklich da: man muß sie woanders suchen: im Traum, in der Phantasie, in der stimmungsvoll erlebten Natur (Mondnacht!), in der Religion, in der Liebe, in der Musik, im Fernweh (siehe das Gedicht "Sehnsucht") oder wo auch immer.

In "Mondnacht" wird diese "bessere" Welt nur mit "nach Haus" angedeutet. Was genau damit gemeint ist, wird verschwiegen. Es ist wieder nur eine Stimmungsangabe, die nur eine unbestimmte Vorstellung von Heimat und Geborgenheit heraufruft, ohne genau zu sagen, an welche Art von Zuhause hier gedacht ist. Zwar, aus Eichendorffs Biographie dürfen wir schließen, daß mit "nach Haus" die christlich religiöse Vorstellung der Ewigkeit, des Jenseits, des himmlischen Vaterhauses gemeint sein könnte; aber in dem Gedicht selbst legt höchstens das Wort "Seele" solch eine Schlußfolgerung nahe. Trotzdem, daß das Gedicht im eigentlichen Sinne fromm (=vroom) ist - fromm im Sinne von ehrfurchtsvoll, demütig, kindlich vertrauend - wird niemand leugnen wollen.

Aber so oder so: "nach Haus" bleibt vage und undefiniert. Kein Romantiker würde das, was er außerhalb

der wirklichen Alltagswelt sucht, wirklich definieren können.

3.2 Durch eine kurze Formanalyse feststellen lassen, mit welchen formalen Mitteln die Stimmung gestaltet wird.

(Da Formanalysen im DaF-Lehrplan nicht vorgesehen sind, kann der Lehrer nach eigenem Ermessen entscheiden, wie weit er diesbezüglich gehen möchte.)

Im Unterrichtsgespräch kann man zunächst einfach einmal all das beschreiben lassen, was an der Form dieses Gedichtes auffallend ist:

- Das Gedicht ist formal sehr deutlich komponiert; es hat eine gebundene (geschlossene) Form.
- Vierzeilige Strophen, hier die Volksliedstrophe
- Reim, hier Kreuzreim; regelmäßiger Wechsel von klingenden und stumpfen Zeilenschlüssen
- ganz einfache Hauptsatz-Syntax (=parataktischer Stil)
- iambisches Versmaß
- klangvolle Wörter: "Blütenschimmer", "träumen müßt", "die Ähren wogten sacht", "rauschten leis die Wälder", "sternklar war die Nacht", "als flöge sie nach Haus"; also wohl lautende Musikalität, welche vor allem auch durch den klaren Versrhythmus und den Wechsel von klingenden und stumpfen Endungen verstärkt wird. Das Gedicht bittet darum, vertont zu werden!

3.3 Das Ergebnis von 3.1 und 3.2.: Die "Aussage" des Gedichtes ist fließend, vage, unbestimmt, rational nicht definierbar. Man kann die Aussage des Gedichtes, die Stimmung, nur nachvollziehen, nicht aber erklären, nicht erörtern, nicht mit dem Verstand verstehen. Jeder Leser wird wahrscheinlich aus dem Gedicht nur das nachvollziehen (=auf eigene Weise miterleben) können, was er selbst schon einmal in Mondnächten erlebt, gespürt oder empfunden hat. Wer diese Stimmungen und Erlebnisse nicht kennt, kann vermutlich mit diesem Gedicht überhaupt nichts anfangen. Der Nachvollzug des dichterischen

Mondnachterlebnisses läßt sich nicht rezeptartig verallgemeinern, etwa nach dem Motto: so, jetzt geht einmal, mit diesem Gedicht in der Hand, hinaus und erlebt die Schönheit der Mondnächte.

Aber entgegen der nicht verallgemeinerbaren Stimmung hat das Gedicht eine sehr deutlich komponierte (geschlossene) Form. Die Form gibt dem Gedicht Halt, Festigkeit und deutliche Struktur. Sie bindet das "Fließende" und Unbestimmte der Aussage zusammen. Somit widerspiegelt die gebundene Form die tiefe Ruhe des Gedichtes. Man fühlt sich, wie der Dichter, in einer alles umfassenden Ordnung geborgen. Insofern kann man hier wirklich sagen, daß der Widerspruch zwischen der offenen Aussage und der gebundenen (geschlossenen) Form nur ein scheinbarer ist und daß wir es hier mit einer erstaunlichen Einheit von Inhalt und Form zu tun haben.

4. Fragen zum Verständnis

1. Was bedeutet wohl der Titel "Mondnacht" im Zusammenhang des Gedichtes? Wird der Mond überhaupt irgendwo im Gedichttext erwähnt, und wenn ja, in welchem Zusammenhang?
2. Erläutern Sie die Bedeutung des Bildes "Es war als hätte der Himmel die Erde still geküßt". Und: Können Sie einen Zusammenhang erkennen zwischen diesem Bild und der Aussage von Strophe 3?
3. Kann man das Gedicht ein Naturgedicht nennen, - etwa im Blick auf Strophe 2? Begründen Sie Ihre Antwort.
4. Erläutern Sie, wie Sie die Schlußstrophe verstehen? Was stellen Sie sich vor unter dem Bild "als flöge meine Seele nach Haus"?

5. Lösungsvorschläge zu den Verständnisfragen

Vorbemerkung: Die folgenden "Antworten" sind nur als Anregung für den Lehrer gedacht, um ihm Hinweise zu geben, in welche Richtung er das Unterrichtsgespräch mit den Schülern etwa lenken könnte. Es ist wichtig, das Gespräch so zu lenken, daß die Schüler selbst Lösungsvorschläge machen. Das Unterrichtsziel ist nach wie vor,

beim Schüler die eigene Verständnisfähigkeit zu entwickeln. Es sollte beim gemeinsamen Erarbeiten der Lösungen auch mehr auf die Qualität der Argumentation ankommen, als auf ein Falsch-Richtig-Schema. Deshalb sind die nachfolgenden "Antworten" auch **alles andere als** ein "Memorandum", das für Examenszwecke auswendig gelernt werden könnte oder sollte. Im Interesse eines möglichst vielseitigen (plooibare) Unterrichtsgesprächs sind die "Antworten" auch sehr viel ausführlicher ausgearbeitet worden, als man sie billigerweise im DaF-Unterricht von unseren Schülern erwarten darf.

Zu Frage 1:

Nur im Titel, sonst nirgends im Gedicht, wird gesagt, daß der Dichter eine Mondnacht erlebt hat. Vermutlich geht es also in dem Gedicht gar nicht darum, eine Mondnacht realistisch zu beschreiben, sondern mehr darum, die Empfindung (Stimmung), die eine solche Nacht im Dichter auslöst, dichterisch einzufangen: die Empfindung nämlich, die in Strophe 3 ausgesagt wird.

Zu Frage 2:

Es ist ein sehr poetisches Bild (Stilmittel der Personifikation), das die Begegnung von Himmel und Erde (von Ewigem und Irdischem) zum Ausdruck bringt. Diese Vorstellung lebt auch in dem zweiten Bild, daß die Erde nun vom Himmel träumt: das Irdische träumt vom Ewigen. Insofern passen beide Bilder (Metaphern) zur Aussage der dritten Strophe, in welcher der Dichter das Gefühl hat, als flöge seine Seele (von der Erde) nach Haus (in den Himmel?).

Zu Frage 3:

Man kann das Gedicht kaum ein Naturgedicht nennen, wenn man darunter einen Text versteht, in welchem die Natur wirklich beschrieben wird. Hier wird jedoch mehr eine Stimmung eingefangen als eine Beschreibung gegeben. Auch Strophe 2 enthält anstelle von genauen Einzelheiten nur sehr allgemeine Aussagen. Es sind Aussagen, die vor allem den Eindruck "schwebende Ruhe, stille Nacht, Einsamkeit, Geborgenheit" vermitteln (oordra): "die Luft ging" (also nur ein ganz sanftes Wehen, kein starker Wind), "die Ähren wogten sacht", "die Wälder rauschten leise", "die Nacht war

sternklar". Es ist jene Nachtstimmung, in welcher der innere Mensch sich von seinem Körper zu lösen scheint. Strophe 2 bereitet somit Strophe 3 vor.

Zu Frage 4:

Aus der Mondnachtstimmung, wie sie in den ersten beiden Strophen zum Ausdruck kommt, entsteht beim Dichter das Gefühl (die Empfindung, der Eindruck, die Vorstellung), von der Erde losgelöst zu sein. Die Seele (der innere Mensch) trennt sich vom Körper. Der Dichter ist einer anderen Welt nahe.

Daß seine Seele zu fliegen beginnt, legt die christliche Deutung nahe, daß mit "nach Haus" das ewige Leben gemeint sein könnte. Wie auch immer, die alte menschliche Sehnsucht nach einem anderen ("besseren", geborgeneren, außerirdischen, ewigen) Dasein (bestaan) scheint hier für einige Zeit - wenigstens solange die Mondnachtstimmung dauert - in Erfüllung gegangen zu sein.

Der Konjunktiv Irrealis "als flöge" sagt deutlich genug, daß dieser wunderbare Eindruck nicht lange dauern wird. Der Mensch bleibt, solange er als irdisches Wesen lebt, der Erde verhaftet. Trotzdem wird hier - aus christlicher Sicht? - angedeutet, welche Hoffnungen der Dichter - und mit ihm der Leser? - auf ein Dasein im Jenseits (die hiernamaals) hegt.

ANMERKUNG

1. Hier die zweite in einer Serie von Gedichtbesprechungen. Die erste - zu "Archibald Douglas" von Theodor Fontane - erschien in DUSA 1/91, 36-44.

**DEUTSCH MANGELHAFT?
WIE GUT SIND UNSERE SCHÜLER IN IHRER MUTTERSPRACHE?**

Ulla MISCH
Deutsche Schule Johannesburg

1990, nach dreizehnjähriger Tätigkeit als Deutschlehrerin an der Deutschen Schule Johannesburg, entschloß ich mich zu dem Versuch, einen Aufsatz über die muttersprachlichen Fähigkeiten der DSJ-Schüler zu schreiben. Auf Vorarbeiten konnte ich nicht zurückgreifen. Zwar gibt es eine Reihe von Büchern, Artikeln und anderen Quellen über Probleme des Muttersprachenunterrichts und des Zweitspracherwerbs, doch geht es ihren Autoren um Dinge, die mein Thema nicht berühren oder nur von ferne streifen: um allgemeine linguistische oder psycholinguistische Fragen, den Entwicklungsstand des Deutschen auf den sogenannten Sprachinseln, um zum Teil anekdotenhaftes Geplauder über Einzelaspekte des "Verfalls" der deutschen Sprache in englisch- und afrikaanssprachiger Umwelt oder um Klagen über diesen Verfall. Besonders letztere haben im südlichen Afrika und an unserer Schule eine alte, überwiegend mündlich tradierte Geschichte. Gelegentlich sind sie aber auch zu Papier gebracht worden. So wird z.B. in dem Protokoll einer DSJ-Schulvorstandssitzung aus dem Jahre 1935 beanstandet, es werde "auf dem Spielplatz (der DSJ) zwischen den Kindern durchschnittlich viel zu viel englisch gesprochen und somit das Deutsch als Unterhaltungssprache vernachlässigt".¹ Ähnliche Beschwerden sind immer wieder geäußert worden. Und nicht zu Unrecht. Denn daß viele unserer Schüler außerhalb des Unterrichts oft englisch sprechen, ist eine Tatsache und für Deutschlehrer eine ständig sprudelnde Quelle des Verdrusses.

Erstaunlicherweise hat man nun bisher versäumt, einige Fragen, die sich aus der "Vernachlässigung" der Muttersprache zugunsten des Englischen (und Afrikaanses) geradezu aufdrängen, näher zu untersuchen²: Wirkt sich diese "Vernachlässigung" auf die muttersprachliche Kompetenz in signifikanter Weise aus? Sprechen, lesen und schreiben unsere Schüler ein schlechteres Deutsch als deutsche Kinder und Jugendliche, die in Deutschland zur Schule gehen? Wenn ja, gilt das allgemein, oder sind bestimmte Sprachbereiche

stärker als andere betroffen? Welche Sprachbereiche sind das? Und weiter: Inwiefern müssen Lehrpläne, Methodik und Didaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts evtl. modifiziert und DSJ-Erfordernissen stärker angepaßt werden? Das sind Fragen, die uns alle angehen.

Der Allgemeine Deutsche Sprachtest

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, haben meine Kollegen und ich im März 1990 an insgesamt 287 Schülern aus je zwei Klassen der Standard 3 - 9 den *Allgemeinen Deutschen Sprachtest (ADST)* durchgeführt. Dieser ist Anfang der siebziger Jahre von Joachim Steinert entwickelt und 1973/74 in 170 Klassen aller Schultypen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen erprobt worden. Steinerts Ergebnisse sind also nicht ganz frisch. Da es aber ziemlich unwahrscheinlich ist, daß in weniger als zwanzig Jahren ein grundlegender Wandel der muttersprachlichen Fähigkeiten von nordrhein-westfälischen Schülern stattgefunden hat, ist ein Vergleich zwischen unseren und den in der Bundesrepublik erzielten Resultaten durchaus möglich und aufschlußreich.

Der Test ist so konzipiert, daß alle Schüler, die jüngeren wie die älteren, dieselben Aufgaben zu Bewältigen hatten.

Gliederung des ADST

1. Es werden folgende sprachliche Ebenen unterschieden - der Schwierigkeitsgrad wächst von Ebene zu Ebene:

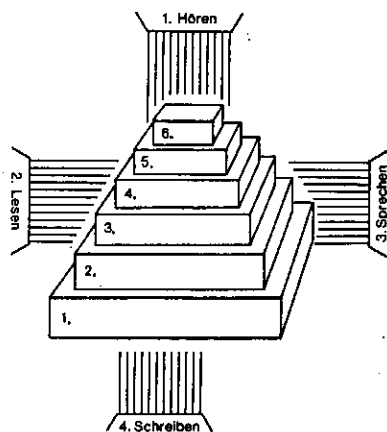
1. Textematik (Textverständnis)
2. Lexematik (Wortschatz)
3. Morphematik (Wort-Grammatik)
4. Syntagmatik (Satz-Grammatik)
5. Phonematik (Erkennen von Klangbildern)
6. Prosodie (Betonung)

2. Diese Ebenen werden jeweils in folgenden sprachlichen Fertigkeiten erfaßt, wobei der Schwierigkeitsgrad von Fertigkeit zu Fertigkeit wächst:

1. Hören
2. Lesen
3. Sprechen
4. Schreiben

Die folgende Abbildung soll veranschaulichen,

- daß alle 6 Ebenen jeweils unter dem Aspekt der Fertigkeiten zu sehen sind,
- daß die Ebenen von 1 bis 6 zunehmend spezieller, abstrakter und schwieriger werden,
- daß alle Ebenen auch integriert und in wechselseitiger Abhängigkeit (Interdependenz) zu sehen sind.



(Abbildung entnommen aus: J. Steinert, ADST, Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation, S.11)

Auf den Testteil, der die Fertigkeit "Sprechen" prüft, mußte aus Zeitgründen verzichtet werden.

Wie sah das Ganze nun praktisch aus? Welche Aufgaben hatten die Schüler zu lösen? Um das zu verdeutlichen, lasse ich hier eine kurze Testbeschreibung folgen:

Testbeschreibung

Ebene 1 (Textematik/Textverständnis): Das Textverständnis der Schüler wurde so überprüft: Wir lasen ihnen einen

kurzen Text vor und stellten im Anschluß daran Fragen, die mit Ja oder Nein beantwortet werden mußten. Eine ähnliche Aufgabenstellung war im Anschluß an das eigenständige Lesen eines kurzen Textes gegeben.

Ebene 2 (Lexematik/Wortschatz): Im Wortschatztest mußten gehörte Wörter einem Oberbegriff zugeordnet und im gelesenen Satz durch inhaltlich ähnliche oder gegensätzliche ersetzt werden.

Ebene 3 (Morphematik/Wort-Grammatik): Im gehörten Satz sollten die Schüler erkennen, ob eine Wortendung richtig oder falsch war. In einem zweiten Schritt ging es darum, festzustellen, ob eine Reihe zusammenhängender Wörter mit den jeweils richtigen Suffixen (Wortendungen) versehen war (z.B. kostbar oder kostlich).

Ebene 4 (Syntagmatik/Satz-Grammatik): Die Schüler sollten aus unzusammenhängenden Wörtern sinnvolle Sätze bilden. Grammatikfehler in vorgegebenen Sätzen mußten gekennzeichnet und die zeitliche Kongruenz in Satzgefügen ermittelt werden.

Ebene 5 (Phonematik/Erkennen von Klangbildern): Getestet wurde die Fähigkeit, Konsonantengruppen zu unterscheiden. Die Schüler hörten jeweils vier Wörter, die sich im Anlaut, Inlaut oder Auslaut unterscheiden, und markierten die Reihenfolge der gehörten Wörter durch Ziffern.

Ebene 6 (Prosodie/Betonung): Wir wollten ermitteln, inwieweit die Schüler Betonungen in gehörten und gelesenen Wörtern und Sätzen erfassen und in vorgegebenen Sätzen die Satzzeichen richtig setzen können.

Eine Sonderstellung nimmt die letzte Aufgabe ein. Um festzustellen, welche sprachlichen Fehler in freien Gestaltungsübungen besonders häufig gemacht werden, ließen wir die Schüler zu einem Bild eine kurze Geschichte schreiben.

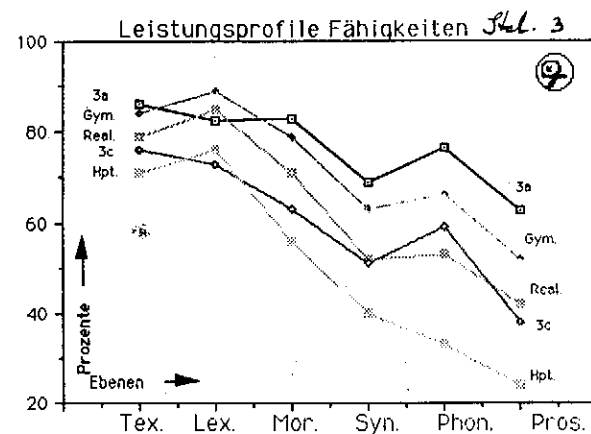
Ergebnisse

Die Resultate der insgesamt 17 Testbereiche, bestehend aus je 10 Einzelaufgaben, sowie der Bildgeschichte wurden unter den folgenden Fragestellungen betrachtet:

1. Wie schneiden unsere Schüler im Vergleich zu nordrhein-westfälischen Gymnasial-, Real- und Hauptschülern ab?

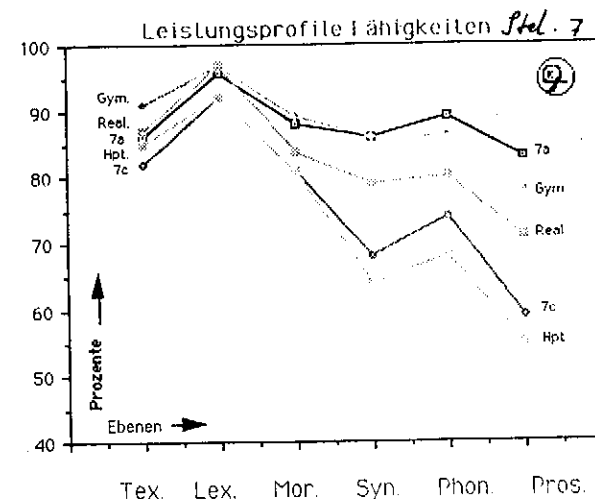
Die Antwort: Die Schüler der DSJ zeigen, verglichen mit Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen, auf der Ebene der Lexematik (des Wortschatzes), erhebliche Schwächen, d.h. der Wortschatz unserer Schüler ist wesentlich begrenzter, eingeschränkter als der von Schülern in der Bundesrepublik. Die Fähigkeit, etwa bedeutungsähnliche oder inhaltlich gegensätzliche Wörter zu finden, ist stark reduziert. Nach der schlechten nun die gute Nachricht: Denn insgesamt gesehen, können sich unsere Schüler durchaus mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland messen. Die Ergebnisse im A-Zug entsprechen auf fast allen Ebenen in etwa denen der Gymnasialklassen. Die B-Zug-Leistungen liegen meist zwischen Real- und Hauptschulniveau.

Dies veranschaulichen die folgenden Graphiken:



Leistungen in %

Test	Lex.	Mor.	Syn.	Phon.	Pros.
3a	85	82	82	68	62
Gymnasium	84	89	79	63	52
Realschule	79	85	71	52	42
3c	75	72	63	51	37
Hauptschule	71	76	56	40	33

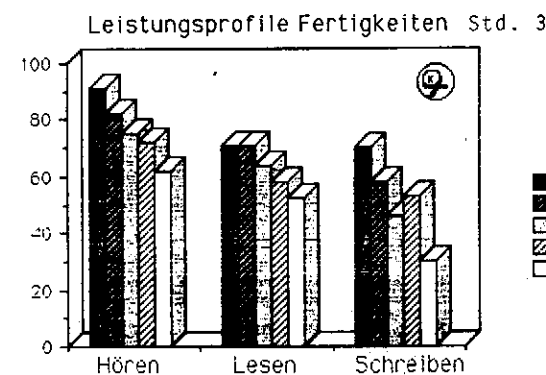


Leistungen in %

Test	Lex.	Mor.	Syn.	Phon.	Pros.
7a	86	96	83	86	80
Gymnasium	91	97	89	86	86
Realschule	87	97	84	79	80
7c	82	92	81	68	74
Hauptschule	85	92	81	64	68

Unsere Schüler liegen im Hinblick auf die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben in allen Klassenstufen z.T. über Gymnasialniveau, z.T. nur knapp darunter. Das trifft allerdings nur auf den A-Zug zu. Die Testergebnisse der B-Zug-Schüler bleiben zwar meist unter Realschulniveau, sind aber wesentlich besser als die der Hauptschüler.

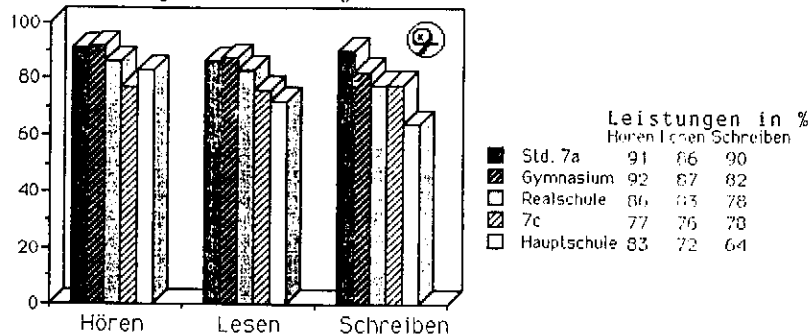
Das läßt sich an folgenden Graphiken ablesen, die die Leistungsprofile der St. 3 und der Std. 7 wiedergeben:



Leistungen in %

Fähigkeit	Std. 3a	Gymnasium	Realschule	3c	Hauptschule
Hören	91	71	70	58	46
Lesen	82	71	58	46	30
Schreiben	75	64	46	53	30

Leistungsprofile Fertigkeiten Std. 7



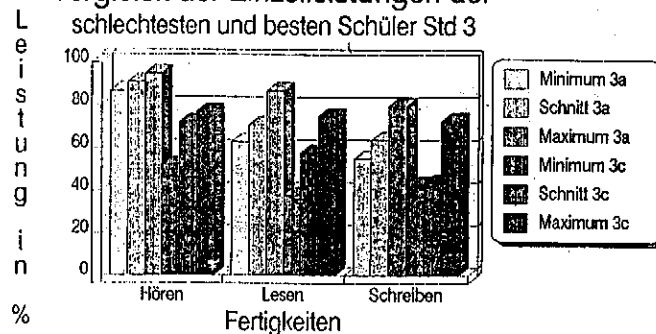
2. Welche Unterschiede im Leistungsniveau bestehen zwischen den Schülern der A- und B-Kurse eines Standards?

Die Antwort wird niemanden überraschen: Die Testergebnisse des B-Zuges bleiben auf allen Klassenstufen unter denen des A-Zuges.

In den A-Zug-Klassen nimmt die Fehlerzahl mit steigender Klassenstufe erwartungsgemäß kontinuierlich ab. Diese Entwicklung ist auch in den B-Zug-Klassen der Std. 3 - 5 zu beobachten. In Std. 6 stagniert dieser Prozeß, in Std. 7 verringert sich die Fehlerzahl gegenüber Std. 5 und 6 leicht, doch liegt sie noch immer **über dem Durchschnitt der Std. 3 des A-Zuges**.

Innerhalb der einzelnen Klassen bestehen oft beträchtliche Niveauunterschiede. So ist in der Std. 3 (B-Zug) zwischen dem schlechtesten und dem besten Schüler eine Leistungsdifferenz von 33% festzustellen. In Std. 7 (A-Zug) beträgt diese 31%.

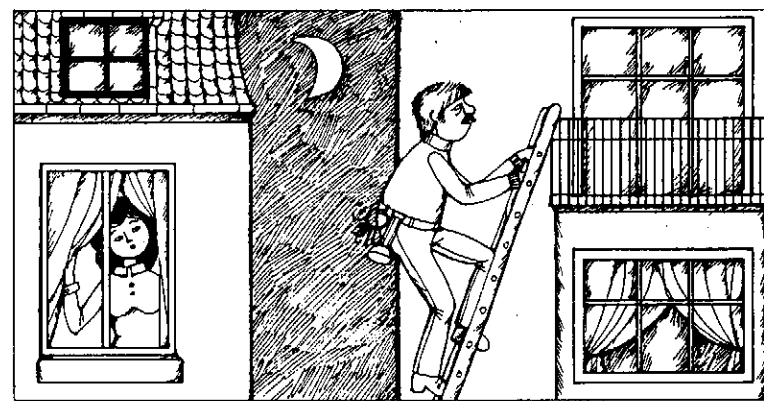
Vergleich der Einzelleistungen der schlechtesten und besten Schüler Std 3



Läßt man jedoch die Extreme, die leistungsstärksten und die leistungsschwächsten Schüler einer Klasse, unberücksichtigt und betrachtet nur die Spannweite, die zwei Drittel aller Schüler einschließt, so zeigt sich, daß die Klassen recht homogen sind. Das Leistungsgefälle zwischen den genannten zwei Dritteln aller Schüler einer Klasse liegt in allen Standards zwischen 10 und 13% (Ausnahme: Std. 3 des B-Zuges: 19%). Das Ziel, mit der Differenzierung in A- und B-Züge leistungshomogenere Klassen zu gewinnen, um möglichst vielen Schülern eine ihnen gemäße und damit bessere Förderung zukommen zu lassen, scheint also, was das Fach Deutsch betrifft, im großen und ganzen erreicht worden zu sein.

3. Welche Fehler unterlaufen unseren Schülern besonders häufig, wenn sie eigenständige Schreibversuche machen?

Um die am häufigsten vorkommenden Fehler zu ermitteln, ließen wir die Schüler eine Geschichte zu diesem Bild schreiben:



Hier ein Ausschnitt aus der Arbeit eines Standard-6-Schülers (B-Zug):

"Am 30 April, brach ich bei herr Posen, ein Millioner ein. Als ich die leiter, die zum Fenster im 2 Stock hinführte, hochklettert, merckte ich wie im Nachbarhaus, wie jemand den Forhang aufmachte. Eine schöne junge Frau schaute raus und bemerkte mich sofort. Erstarrte Schaute sie mich an. Ich kletterte sofort schneller hoch und hatte die Idee, um Plan B auszuführen. Der Plan war so aus gedacht, das ich von dem 2 Stock auf Dach kletter würde, und spiele als ob ich ein Schornsteinfeger wäre. Die Frau viel aber nich auf diesem Trick rein und rannt zu ihr Telefon. (...)"

Dieses schöne Stück deutscher Prosa enthält gehäuft Fehler, die charakteristisch für DSJ-Schüler aller Altersstufen sind, seien sie nun im A- oder im B-Zug:

Fehler in der Rechtschreibung:

- Groß- und Kleinschreibung
- Zusammen- und Getrenntschreibung
- Falsche Schreibung von Vokalen und Konsonanten

Fehler im grammatikalischen Bereich:

- Falsche Konjugations- und Deklinationsendungen
- Fehlerhafte Bildung der Vergangenheitsform
- Falsche Fälle nach Präpositionen

Typische Fehler, die in anderen Bildgeschichten auftraten:

- Gebrauch falscher Vorsilben
- Fehlende oder falsche Präpositionen
- Verwendung von Wörtern in falschem Zusammenhang
(Beispiel: Sie schnellte zum Telefon.)
- Satzbaufehler
- Fehlende Umlautzeichen
- Fehler in der Zeichensetzung
- Übernahmen aus dem Englischen und Afrikaansen
(Beispiel: Er führt sich sehr distant auf.)
- Lehnübersetzungen

(Beispiel: Die Telefonlinie ist geschnitten.)

Falsche Bildung des Genetivs

(Beispiel: Herrn Winter's Haus)

Natürlich genügt es nicht, das Vorhandensein bestimmter Sprachschwächen festzustellen. Die Aufgabe des Deutschlehrers besteht u.a. darin, die Fehlertypen bei jedem einzelnen Schüler aufzudecken und gezielt zu bekämpfen. Eine Aufgabe, die mitunter mutlos werden läßt, weil sie der Arbeit des Sisyphus gleicht.

Oft drängt sich der Verdacht auf, daß die Einflüsse der beiden dem Deutschen so nah verwandten Sprachen Englisch und Afrikaans das Problem zwar noch verschärfen, daß der Ursprung des fehlerhaften Sprachgebrauchs jedoch anderswo gesucht werden muß. Denn viele Mängel scheinen bereits fossil zu sein, das heißt, auf die Anfänge des kindlichen Spracherwerbs zurückzuverweisen. Oft finden sich Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn damit ab, daß sie in den Sprachen schlecht sind. Damit aber gleiten sie immer mehr in das ab, was Sprachforscher als Semilinguismus bezeichnen, ein Sprachengemisch, das dann entsteht, wenn mehrere Sprachen gleichmäßig schlecht beherrscht werden.

Schlußbemerkung

Deutsch mangelhaft? Das Ergebnis unseres Sprachtests stimmt nicht unbedingt froh, bietet aber auch keinen Anlaß zur Panik. Die A-Zug-Schüler können sich im Hinblick auf muttersprachliche Kompetenz meist mit Gymnasialschülern messen. Die Schüler der B-Kurse liegen in der Regel leistungsmäßig etwas unter Realschulniveau, doch meist deutlich über dem der Hauptschule. Schwächen treten vor allem in den Bereichen des Wortschatzes und der Grammatik auf.

Was könnte nun über das hinaus, was die Schule ohnehin tut, unternommen werden, um vorhandene Sprachdefizite zu vermindern? Hier einige Vorschläge. So muß man wohl gezielter als bisher versuchen, den Wortschatz zu erweitern, nicht unbedingt nur durch

Pauken, sondern auch durch spielerisches Gestalten. Freude am Lesen, Erzählen, am selbständigen Formulieren zu erwecken müßte vom ersten Schultag an erklärtes Ziel des Unterrichts sein, um Kreativität und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Gebrauch der Muttersprache zu fördern.

Diese Überlegungen gelten für den A- und B-Zug. Im Hinblick auf letzteren erhebt sich die Frage, ob wir die Schüler - trotz langsameren Vorgehens im Unterricht und trotz verstärkten Übens - nicht noch immer mit einer Erwartungshaltung konfrontieren, durch die sie sich überfordert fühlen müssen. Hierüber sollte noch einmal gründlich nachgedacht werden. Und zwar nicht nur in der Schule. Denn ohne Mithilfe der Eltern werden sich entscheidende Defizite nicht ausgleichen lassen. Die Eltern müßten mit ihren Kindern wesentlich mehr sprechen, sie müßten Geschichten erzählen oder vorlesen oder sich später von ihren Kindern vorlesen lassen. Denn "Lesen läßt Flügel wachsen", wie der Kinder- und Jugendbuchautor Willi Fahrman mit Recht nicht müde wurde zu betonen, Flügel der Phantasie und des Geistes.

Freilich wurden bei der Testauswertung Mängel deutlich, die nicht nur etwas mit dem Fach Deutsch zu tun haben. Vielen Schülern, so zeigte sich, mangelt es an ernsthafter Arbeitshaltung, an Konzentration und Ausdauer. Bestimmte Verhaltensweisen müßten von klein auf eingeübt werden: Zuhörenkönnen, intensives Versenken in ein Thema, innere Disziplin. Kinder und Jugendliche sollten zu einer Haltung erzogen werden, die sie aus innerem Antrieb, aus Pflichtgefühl sich selbst gegenüber dazu veranlaßt, nicht nur dann sorgfältig zu arbeiten, wenn Noten, also Sanktionen, drohen.

Bei allen weiterführenden Überlegungen muß man von der Frage ausgehen, worin die DSJ ihren Bildungsauftrag, die deutsche Sprache und Kultur betreffend, sieht. Ginge es nur darum, einige Kenntnisse in Literatur und Kultur zu vermitteln, so könnte man leichten Herzens auch Deutsch als Fremdsprache für diejenigen Schüler anbieten, die zwar noch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sich im Gebrauch der Muttersprache aber schwertun. Soll hingegen so etwas wie ein "Heimatgefühl" hervorgerufen werden,

ein Gefühl der Geborgenheit und des Aufgehobenseins im deutschen Kulturkreis, gleich, wo man lebt, und soll, wie es in der Festschrift der Deutschen Schule heißt, die DSJ nach wie vor "ein Hort deutscher Sprache und deutscher Kultur für die deutschsprachige Gemeinschaft" sein (H. Gerstenberg. In: Festschrift der Deutschen Schule zu Johannesburg. 1990, S. 254.), so würde die Schule ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, suchte sie nicht nach Mitteln, den vielfältigen Gefahren zu begegnen, die der deutschen Sprache in fremdsprachiger Umwelt drohen.

Ich danke meinen Kollegen für die Durchführung des Tests in den Klassen und die Auswertung der Bildgeschichte. Besonderer Dank gilt meinem Kollegen vom Fachbereich Mathematik, Herrn Klaus Tank, der viel Zeit und Mühe aufwandte, Auswertungsprogramme zu erarbeiten und die aufschlußreichen Graphiken zu erstellen.

ANMERKUNGEN

1. Bericht über den Verlauf einer informellen Konferenz, gehalten auf Wunsch des Vertreters der deutschen Gesandtschaft am 20.9.1935.
2. Klaus Althoff, Deutsche Schule Kapstadt, unternahm 1989 einen ersten Versuch, diese Fragen für die Schüler der Standard 2 - 4 der DSK zu beantworten. Er beschränkte sich dabei auf einen Wortschatztest. Veröffentlicht im Jahrbuch der DSK 1989, S.70 ff.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ZWISCHEN UNIVERSITÄT UND SCHULE¹

Ein Beitrag zur Frage des Selbstverständnisses der Germanistik im heutigen Südafrika²

Klaus MENCK
University of the Western Cape

Die vraag ontstaan (...) of die onderwyser altyd die vreemde taal so magtig is dat hy kan beantwoord aan die eise wat die nuwe metode aan hom stel. Is sy uitspraak so perfek dat dit vir die leerlinge as voorbeeld kan dien? In die nuwe metode is die onderwyser die middelpunt, en moet hy 'n groter bekwaamheid en kennis van die taal aan die dag lê. Voorsien die opleiding van die onderwyser aan die nuwe behoeftes? Het die opleiding van die vreemdetaalonderwyser gelyke tred gehou met die veranderde doel en metodes van onderwys? (KOTZÉ 1930, 46)

Diese Fragen wurden 1930 in Hinsicht auf den Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen gestellt. Sie hätten ebenso gut heute gestellt werden können. Ich möchte sie etwas abwandeln und fragen:

In welcher Weise machen sich die Deutschabteilungen an den Universitäten die Ausbildung von zukünftigen Deutschunterrichtenden an den Schulen zur Aufgabe?

Zur ersten Beantwortung dieser Frage wurden die Unterrichts- bzw. Kursprogramme des Fachbereichs Deutsch (Jahrgang 1989/1990) an südafrikanischen Universitäten anhand ihrer Jahrbücher d.h. ihrer Vorlesungsverzeichnisse untersucht.³ Das geschah unter dem Vorbehalt, daß der im Jahrbuch enthaltene Überblick über das jeweilige Kursangebot und die Kursbedingungen notwendigerweise unvollständig ist, da es, wie auch die Vielfalt der Formen und Inhalte zeigt, keine verbindlichen Richtlinien für die Aufstellung derartiger Kursprogramme gibt.

Allgemein konnten den Kursprogrammen des Fachbereichs Deutsch der Universitäten folgende Einsichten entnommen werden:

In nahezu allen Universitäten

- wird nicht "Textwissenschaft" betrieben, sondern findet eine Trennung zwischen Sprachlehre und Literaturvermittlung statt, die quantitativ zugunsten des Literaturunterrichts ausfällt.

Literaturvermittlung "in (der) philologisch-literarisch-hermeneutischen Tradition", wie WILSS das bezeichnet (1989a, 459), als Hauptinhalt des Deutschstudiums.

- ist ein wesentlicher Teil der im Unterricht behandelten Literatur der früherer Epochen.

Alle Universitäten bieten außerdem jedoch auch Sprachlehre[?] bis ins dritte Jahr an, obwohl ihr Anteil am Gesamtprogramm fast immer im Laufe der drei Studienjahre abnimmt. Alle Fachbereiche Deutsch machen somit - oft stillschweigend - Zugeständnisse, aber eher geringe, an die Tatsache, daß Deutsch für das Gros ihrer Studenten eine Fremdsprache ist.

In etwa der Hälfte der Universitäten schließt fertigkeitsbezogene Sprachlehre dabei auch inhaltsbezogene Einführungen in die germanistische Sprachwissenschaft, in Geschichte der deutschen Sprache und/oder in Mittelhochdeutsch ein.

In jeder zweiten Universität wird im Unterrichtsangebot (Deutsch als Hauptfach) besonders im ersten Jahr (Deutsch I) zwischen Muttersprachlern und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache im Anschluß an den Deutschunterricht auf der Schule studieren wollen, unterschieden. Diese Rücksicht auf die unterschiedliche sprachliche Ausgangsposition ist jedoch mit Wahrscheinlichkeit auf die Voraussetzungen für Literaturvermittlung zurückzuführen.

Andererseits ist in der Hälfte der Universitäten festzustellen, daß Deutsch auch vom Anfängerkurs her unter gewissen Bedingungen in drei Jahren als Hauptfach studiert werden kann. Dadurch können auch Studenten, die Deutsch nicht bereits als Schulfach hatten, Deutschlehrer werden - eines der wesentlichsten Neuerungen im Kursangebot einiger Universitäten.

In einigen Universitäten verlaufen Unterricht und Prüfung (bes. der Literatur) teilweise auf englisch/afrikaans. Die meisten Universitäten, die zwischen Muttersprachlern und DaF-Studenten

differenzieren, versuchen Niveau-Unterschiede mit zusätzlichem Sprachunterricht auszugleichen.

Einige Universitäten erwähnen Deutsch-Methodik im Kursprogramm des Fachbereichs Deutsch; in einem Fall - dem der U. Natal (PMB) - mit Einzelheiten, die die besonderen Bedürfnisse der Studenten berücksichtigen. In einigen Fällen wird Deutsch-Methodik zwar nicht im Kursprogramm des Fachbereichs Deutsch, dagegen aber ausführlich im Jahrbuch der Erziehungswissenschaften aufgeführt. Ich zitiere dazu die Universität Witwatersrand (1989, 49):

GERMAN-METHODOLOGY: (...) Aims, content and techniques of foreign language teaching at high school level. Different types of lessons in the frame-work of the syllabuses for German as a foreign language in South African Government high schools, language, comprehension, composition and setworks. Preparation and record of work. The different forms of evaluation.

Die Sprachkompetenz des Lehramtskandidaten nimmt hier eine zentrale Stelle ein. Es wird nicht angenommen, daß sie sich automatisch aus dem vorangegangenen Deutschstudium ergibt:

The Senate may require the head of a department to assess a student's overall language-competence by means of an entry test. A student who does not attain a standard in such a test considered by the Senate to be satisfactory may either be refused admission to the course or be required to complete an appropriate extra component in the methodology course. (ebd.)

In dem erziehungswissenschaftlichen Jahrbuch anderer Universitäten wird Deutsch meist nur als Schulunterrichtsfach aufgelistet.

In einigen Universitäten richten sich Teile des Kursprogramms auch sonst - außer in Hinsicht auf Deutsch-Methodik - teilweise nach den Berufsmöglichkeiten/-absichten der Studenten. Dabei handelt es sich meist um Lesekurse in Deutsch in Fachsprachen (z.B. im Falle der U. Stellenbosch und Natal (PMB) um Deutsch für Naturwissenschaftler und an der U. Western Cape um Deutsch für Theologen).

Für Studenten mit Deutsch als Hauptfach wird anscheinend nur in einem Fall, wie dem Jahrbuch der U. Potchefstroom zu entnehmen ist, im dritten Jahr folgendes angeboten:

Angewandte Linguistik: Rolle der angewandten Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Grammatik und Sprachunterricht, Prozeß des Spracherwerbs, kontrastive Linguistik.

und in zwei Fällen lautet eines der zur Wahl gestellten Themen im Honours-Kurs: "Didaktik Deutsch als Fremdsprache in Südafrika" (an der U.O.F.S.) und "Deutsch als Fremdsprache" (an der U. Rhodes). Die meisten Deutschlehrer schließen ihr Studium jedoch mit dem B.A., nicht mit Honours ab und können deshalb ein solches Angebot nicht nutzen.

Im Kursprogramm der Universität Rhodes ist es zwar nicht verzeichnet, aber laut WELZ (1986, 174),

ist das Fach DaF (German as a foreign language) (seit 1984) als eigenständige Disziplin neben Deutsch als Muttersprache (German) offiziell etabliert. Es wird im Rahmen des B.A.-Curriculums als Haupt- und Nebenfach angeboten. (...) (Dabei) hat sich an dieser Universität die Journalisten- und Übersetzungsausbildung bewährt, (...). Diese Studiengänge insbesondere eröffnen dem Fach DaF viele Möglichkeiten.

(...) Ziel des dreijährigen Sprachunterrichts (für Hauptfachstudenten) ist der Aufbau einer kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache. Als Leitfaden dient das Zertifikat *Deutsch als Fremdsprache*, dessen Grobziele sich erfahrungsgemäß im Rahmen dieses Studiengangs realisieren lassen, wennschon in jeweils unterschiedlicher Form. (...)

Aus den Kursprogrammen der Universitäten geht hervor, daß der schulische DaF-Unterricht nicht oder kaum als Gegenstand betrachtet wird, dem sich die Fachbereiche Deutsch an den Universitäten in Lehre und/oder Forschung widmen.

Tatsache ist: Regionalforschung und -diskussion zu Fragen des Curriculums (der Lehrpläne, der Unterrichtsinhalte), der Lehrwerke, der Unterrichts-, als auch der Prüfungs- und Evaluierungsmethoden findet kaum statt oder wird als Aufgabe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften betrachtet.

Vergleichbar damit ist fehlende Initiative und Zusammenarbeit bei der Erstellung brauchbarer Wörterbücher. Bereits 1984 stellte VON DELFT z.B. fest:

Ein ganz dringendes Desiderat nicht nur der afrikaans-deutschen Linguistik sondern auch des DaF-Unterrichts ist ein neues Deutsch-Afrikaanses, Afrikaans-Deutsches Wörterbuch auf der breitest möglichen kontrastiven Basis. So beachtlich das Trümpelmannsche Wörterbuch als Leistung eines Einzelnen ist, es kann den heute an ein Wörterbuch zu stellenden linguistischen Anforderungen nicht mehr genügen. (1984, 15-16)

Zwar wird die Diskussion um die praktischen Voraussetzungen und Grundlagen des Faches von Zeit zu Zeit in der Zeitschrift DUSA aufgegriffen, aber auch das bestätigt, für wie unwichtig die hiesigen Germanisten Diskussionen über Lehr- und Lernmethoden halten. DUSA ist - im Gegensatz zu ACTA GERMANICA - eine nicht-subventionierte Zeitschrift, die laut Verfassung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika die Aufgabe hat "to serve as a supplement to the ACTA GERMANICA", wobei in ACTA GERMANICA die wissenschaftlichen Diskussionen (vornehmlich Literaturwissenschaft) im Anschluß an die internationale bzw. bundesdeutsche Germanistik ausgetragen werden können, während DUSA Beiträge zur Unterrichtspraxis (vor allem DaF in Südafrika) enthält.

Allem Anschein nach vertreten die Germanisten in Südafrika hier noch weitgehend die Meinung, wie sie von WILSS auch für Verhältnisse an bundesdeutschen Universitäten charakterisiert wurde (1989b, 107),

daß in der philosophisch-philologischen Tradition das Nachdenken über lebenspraktische Fragen nur randständigen Charakter hat. Im Gegensatz zum Forschungsparadigma der Naturwissenschaften dominiert hier die Auffassung, daß wissenschaftlicher Fortschritt in der Suche nach der gesamten Wahrheit besteht und daß dieses Ziel nur durch reines Nachsinnen, ohne Bezugnahme auf praktische Lehr- und Lernziele erreicht werden kann.

Diese Auffassung wird heute laut WILSS in der BRD in Frage gestellt:

Personen und Institutionen, die so denken, zeigen allerdings deutliche Symptome akademischer Verspätung. Sie

verweigern sich einer Modernität, der auch sie letztlich ihren Tribut zollen müssen, wenn sie überleben wollen. Denn für jeden kritischen Beobachter der akademischen Szene ist unabweisbar, (...), daß sich innerhalb der deutschen Universität ein Strukturwandel von der elitären Bildungsuniversität HUMBOLDT'scher Prägung zu einer auf Chancengleichheit bedachten demokratischen Ausbildungsuniversität vollzogen hat. Wissenschaft gewinnt neuerdings ihre Daseinsberechtigung durch ihre gesellschaftliche Relevanz, d.h. ihre Ergebnisse werden nach ihrer konkreten Verwertbarkeit, nach ihrem 'emanzipatorischen Nutzeffekt' beurteilt. So erklärt sich (...) die vielfach zu hörende Forderung nach einem vernünftigen Theorie/Praxis-Bezug im Studium oder nach berufsqualifizierenden (genauer wäre: berufsbezogenen oder berufsorientierten) Studiengängen. (...) (Fast) Alle Wissenschaftsdisziplinen stehen heute unter pragmatischen Sachzwängen. Nur wenn sie diese Forderung akzeptieren, haben Wissenschaften keine Legitimationsprobleme. (ebd.)

Durch die bisherige Einstellung zu Forschung und Lehre bzw. durch die Vernachlässigung von Sprachlehrforschung im Fachbereich Deutsch in Südafrika können die Diskrepanzen zwischen Methoden des modernen FU und der regionalen schulischen Praxis (Abschlußprüfungen, Lehrwerke und (z.T.) Lehrpläne) weiterhin bestehen. Forschung im Fachbereich Deutsch beschränkt sich, wie z.B. aus südafrikanischen Magister- und Doktor-Arbeiten hervorgeht, hauptsächlich auf Literaturwissenschaft. Eine Überprüfung der im HSRC Research Bulletin (1980, 1 - 1988, 4) angemeldeten, im Fachbereich Deutsch abgeschlossenen Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen an südafrikanischen Universitäten ergab: Verhältnis von Arbeiten zur Literatur (aber in keinem Fall Literaturdidaktik) gegenüber Arbeiten linguistischer, sprachgeschichtlicher, sprachdidaktischer Art: Dissertationen: 18 : 1; Magister-Arbeiten: 34 : 5; andere Veröffentlichungen: 6 : 1.

Probleme des (DaF-)Unterrichts werden nur in Einzelfällen in DUSA behandelt, koordinierte Bemühungen sind bisher über allgemeine Verlautbarungen zur besorgniserregenden Lage des Deutschunterrichts an Schule und Universität nicht hinausgelangt.

Es wird, wie bereits anhand der Jahrbücher festgestellt werden konnte, in fast allen Deutschabteilungen scharf zwischen 'Sprachunterricht' und 'Literaturvermittlung' getrennt, eine Unter-

scheidung, die im wesentlichen zugunsten des Literaturunterrichts ausfällt: Als Sprachlehre gilt, was mit Literatur nichts zu tun hat; also eine Trennung der Textsorten und/oder der kulturphilosophischen Gedankenwelt 'Literatur' von dem Medium, in dem diese vermittelt und rezipiert wird, während z.B. KUSLER bereits 1974 behauptet hatte:

Die Integration von Sprachschulung und Texterschließung ist die vordringlichste Aufgabe des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika. (1974, 9)

Das Problem ist m.E. jedoch nicht die Einteilung in 'Sprachunterricht' und 'Literaturvermittlung', sondern die Vernachlässigung der sprachlichen Ausbildung zugunsten der Literatur(wissenschaft). Im DaF-Unterricht an südafrikanischen Universitäten scheint die Auffassung von Sprachunterricht als Einführung in Textwissenschaft zu fehlen. Sprachunterricht wird u.a. als lästiges, aber (leider) notwendiges Hilfsmittel betrachtet, das die Vermittlung deutscher Literatur in deutscher Sprache ermöglicht. Vom Muttersprachenunterricht ausgehend, wird Literaturvermittlung von Dozenten, die oft nur für Literaturvermittlung ausgebildet wurden, als die eigentliche Aufgabe und als einzig qualitativ vertretbares Lehrziel betrachtet. Da die Zahl derer, die Deutsch als Fremdsprache studieren, in den meisten Universitäten zurückgeht, wird in einigen Deutschabteilungen sogar erwogen, bei klein gewordenen Klassen Literaturunterricht in der Muttersprache der Studenten abzuhalten und Sprachunterricht zu reduzieren, z.T. im Rahmen fächerübergreifender Studienprogramme.

Diese Einstellung beruht wahrscheinlich u.a. auf der Tradition englischer Universitäten, die die Einstellung hiesiger Universitäten zu Forschung und Lehre seit ihrer Gründung entscheidend geprägt hat. Ich zitiere Henk KROES:

Eenmaal op universiteit, is die drie jaar wat aan die graadkursus gewy word, geheel en al letterkundig-georiënteerd. In hierdie opsig volg ons universiteite eenvoudig die Britse tradisie na. Studente wat hulle wil toelê op taalstudie skryf in vir die kursus in linguistiek. (1982, 47)

Laut KROES heißt das für Studenten, die (z.B.) Englischlehrer werden wollen:

Die gevolg is dat kandidate wat die kursus in Engelse vakdidaktiek aan universiteite volg (hetsy vir die eerste of tweede taal) 'n onmoontlike agterstand het wat nie in 'n jaar vakdidaktiek ingehaal kan word nie. Trouens, die kursus is nie eers daarvoor bedoel nie. (ebd.)

Wo man von Universitätsseite versucht hat, den DaF-Unterricht in der Schule ins Gespräch zu bringen, hat man sich in der Diskussion - u.a. in DUSA - meist um Aspekte und Probleme der Literatur (vorgeschriebene Lektüre) bemüht, obwohl deren Anteil am DaF-Unterricht in Schulen laut Lehrplan und Examen kaum ein Viertel der Gesamtnote ausmacht und z.Z. bei 20% liegt. Auch eine ausführliche Besprechung der neuen DaF-Lehrpläne und deren Verhältnis zum Matrikexamen (DUSA 2/86, S. 1-51) räumt der Literaturdiskussion (80 Punkte) mehr Platz ein als der Besprechung der Sprachlehre (220 Punkte), wobei der mündliche Teil (100 Punkte) übrigens völlig ausgeklammert wird.

Der Deutsch-Methodikkurs

Auf der SAGV-Tagung in Windhoek (1989) hat Prof. Peter HORN festgestellt:

(...) es ist dringend notwendig, darüber nachzudenken, wie man den vollständig unzureichenden Methodikkurs des HDE-Jahres verbessern und durch undergraduate und postgraduate Kurse im Deutschdepartment selbst ergänzen könnte. (1989, 3)

Ein ansehnlicher Prozentsatz der DaF-Studenten an den meisten Universitäten strebt den Lehrberuf an. Der Unterricht im Fachbereich Deutsch wird jedoch von den Erfordernissen des zukünftigen DaF-Lehrers abgehoben, indem das B.A.-Studium (Deutsch) schon im Kursprogramm meist vollkommen vom Lehrerdiplo-Studium (Deutsch-Methodik) getrennt wird. Da Deutsch-Methodik nur hier und da in einem der Kursprogramme des Fachbereichs Deutsch erwähnt wird, muß man annehmen, daß auch kaum zwischen Studenten, die den Lehrberuf ergreifen und solchen, die andere Berufsziele haben, unterschieden wird. Dabei gilt allgemein für das Fremd-

sprachenstudium in Südafrika, was vom Fremdsprachenstudium in der Bundesrepublik behauptet wird:

Das Lehramt war und ist bis heute für die meisten Studierenden neuerer Sprachen das maßgebliche Studienziel, und so ist auch bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Lehrerausbildung für die neueren Philologien deren wichtigste gesellschaftlich relevante Legitimation. (VOGEL 1989, 85)

In der Tat werden die beruflichen Absichten der Studenten im Fachbereich Deutsch (als Hauptfach) in fast keinem Kursprogramm im Jahrbuch berücksichtigt.

Auch im Fachbereich Erziehungswissenschaften wird Deutsch-Methodik meist nur im Rahmen der FS-Methodik allgemein behandelt, ohne Berücksichtigung der speziellen Sprachkompetenz der Lehramtskandidaten (und der Fachdidaktik-Dozenten). Dabei dürfte bekannt sein, daß gründliche allgemeine Sprachkenntnisse, besonders im modernen kommunikativ orientierten FU, die wesentlichste Grundlage einer Ausbildung in der Didaktik des jeweiligen FU ausmachen. Wie SAUER es darstellt (1989, 139):

(in einer) Darstellung der Eigenschaften und Funktionen des Fremdsprachenlehrers (...) kommt stets (besondere Beachtung) der aktiven Sprachkompetenz zu, die im Unterschied zu allen anderen Fächern zentraler Teil seiner Fachkompetenz ist.

Oder wie Dieter ESSLINGER bereits 1984 bei der Germanistentagung in Bellville feststellte:

Für die angehenden Lehrer ist jedenfalls die möglichst einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache oberstes Ziel. (PLÜDDEMANN 1984, 76)

Im Rahmen eines wachsenden Bewußtseins von der Nützlichkeit und Brauchbarkeit von anwendbaren Sprachkenntnissen haben die Fachbereiche Deutsch an einigen südafrikanischen Universitäten ihre Aufmerksamkeit dem Deutsch-Methodikkurs zugewandt. Im engeren Sinne einer Unterscheidung zwischen Sprache lernen und Sprache lehren lernen, fällt letzteres traditionell in den Teilbereich des Lehrerdiplooms: Fachdidaktik Deutsch (German Method), und zwar auf "post graduate" Ebene. Obwohl die Dozenten der Deutschabteilungen z.T. ohne eigene (Schul-)Unterrichtserfahrung bzw.

pädagogische Qualifikationen unterrichten, verfügen sie über die notwendigen Sprach(lehr)kenntnisse DaF im Gegensatz zu Dozenten der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, in der die Deutsch-Fachdidaktik einem Dozenten mit u.U. nicht ausreichenden Deutschkenntnissen übertragen wird, oder einem Deutschlehrer, der zwar in der Praxis des Unterrichts steht, aber meistens nicht genug Zeit und Gelegenheit hat, sich ausgiebig mit der Literatur der Sprachlehrforschung auseinanderzusetzen. Engere Zusammenarbeit zwischen Deutsch-Abteilungen, erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und in der Praxis stehenden Lehrkräften ist notwendig, um alle Aspekte einer soliden Lehrerausbildung zu gewährleisten. Man vgl. dazu KROES (1982, 48):

Veral by universiteite word dikwels die klag gehoor dat daar nie voldoende skakeling en koördinerings t.o.v. die opleiding van taalonderwysers tussen die betrokke taaldepartemente (indien hulle hoegenaamd betrek word) en die Fakulteit Opvoedkunde bestaan nie.

Die für den DaF-Unterricht an Schulen notwendigen Sprachkenntnisse sollten erwartungsgemäß in der Deutschabteilung vermittelt werden. Die Einrichtung und Pflege von Sprachlehrforschung, die den FS-Unterricht im allgemeinen und den DaF-Unterricht im besondern berücksichtigt, ist Voraussetzung dazu. DaF in Schule und Universität sollte (u.U. in Zusammenarbeit mit der Fakultät Erziehungswissenschaften) zu den berechtigten, ja notwendigen regionalen Forschungsaufgaben einer Deutschabteilung in Südafrika gehören. Von der Bundesrepublik stellt VOGEL in diesem Zusammenhang z.B. fest, dort

hat der Praxisdruck (neben der Entwicklung der Linguistik) die philologischen Seminare veranlaßt, sich auch für Fragen des Fremdsprachenerwerbs im Bereich der Forschung zu öffnen. (1989, 87)

Und wie ESSLINGER bereits 1982 für den Deutschunterricht in Südafrika feststellte:

Eine Forschung, die sich nicht der Lehre, d.h. der Unterrichtspraxis, verpflichtet fühlt, baut elfenbeinerne Türme. Die Aufgabe der Hochschulgermanisten besteht auch darin, die wissenschaftlichen Grundlagen zum Unterrichten von z.B. Literatur, zur Frage der Übersetzung, zu neuen Methoden wie close-procedure bereitzustellen. (1982, 35)

Eine kleine Anekdote zur m.E. unerläßlichen Erforschung der Lehrwerke, die im schulischen Deutschunterricht in Südafrika eingesetzt werden, mag das veranschaulichen: Ein bis vor kurzem noch in den meisten Provinzen empfohlenes und heute wahrscheinlich noch viel benutztes einheimisches Deutschlehrwerk enthält bei einer Fülle von fragwürdigem Übersetzungsmaterial auch folgenden Text, der aus unverständlichem Grunde aus dem Afrikaans oder Englischen ins Deutsche zu übertragen ist:

Die volgende verhaaltjie bewys dat die swart jeug nie so dom is as wat die mense dikwels aanneem nie. Die swart bediende, Isak, het sy baas herhaaldelik aanleiding tot ontevredenheid gegee. Derhalwe het die baas hom eendag na die polisie gestuur met 'n briefie waarin gevra is om Isak te straf. Daar Isak nie kon lees nie, het hy hom argeloos na die polisie begewe en 'n deeglike pak slaag gekry. 'n Tyd lank het dit goed gegaan, maar eendelik het Isak weer in sy ou ondeugde verval. Sy baas het hom opnuut genoodsaak gesien om Isak te laat straf en het hom weer na die polisie gestuur met 'n briefie. Na 'n kort tydjie het hy vrolik teruggekom. Daar Isak vir sy baas suspisies gelyk het, het hy navraag gedoen en die volgende verneem: Isak het die briefie vir sy vriend Freek gegee met die opdrag: 'Jou baas het gesê jy moet hierdie briefie na die polisie toe bring.' Die ongelukkige kêrel het gegaan en moes tot sy groot verbasing die pak wat vir sy vriend bedoel was, in ontvangs neem. (ALANT et al. 1979, 210)

Wenn die Deutschabteilungen an den Universitäten unterrichten, ohne die Zustände, Bedingungen und Bedürfnisse des DaF-Unterrichts an Schulen zu berücksichtigen, tragen sie dazu bei, daß Fremdsprachen an Schulen mit Inhalten und Methoden gelehrt werden, die im Widerspruch zu Lehrzielen und -methoden des modernen FU stehen, daß (z.T. deshalb) DaF-Schülerzahlen zurückgehen und daß die Deutschkenntnisse der Schulabgänger, die Deutsch an Universitäten weiterstudieren, als kommunikativ unzureichend betrachtet werden müssen.

ANMERKUNGEN

1. Dieser Artikel als auch ein Referat gehalten auf der 15. SAGV-Tagung, Universität Witwatersrand, 3.-5. April 1991 basieren auf Kapitel III.8 aus Menck, K. Übersetzung als

Übungsform und Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung von Praxis und Möglichkeiten im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen. Diss. (D.Litt) U.W.C., 1991.

2. Im Anschluß an die Aufforderung zur Beteiligung an diesem Thema, die von MEISTER, J.C. und OBERPRIELER, G. ausging (1987): Vom Nutzen und Nachteil der Germanistik für die Bildung des Menschen: Zur Notwendigkeit einer kritischen Reflexion von Selbstverständnis und Funktion der Schul- und Hochschulgermanistik im heutigen Südafrika. In: DUSA 2/1987, S. 1.
3. Erfaßt wurden die Jahrbücher der folgenden Universitäten (1989/1990):
 01. University of South Africa
 02. University of Pretoria
 03. Potchefstroom University for Christian Higher Education
 04. Rand Afrikaans University
 05. University of the Witwatersrand
 06. University of Natal - Durban
 07. University of Natal - Pietermaritzburg
 08. Rhodes University
 09. University of Port Elizabeth
 10. University of the Orange Free State
 11. University of Stellenbosch
 12. University of Cape Town
 13. University of the Western Cape
 Deutsch wird auch an der University of the North, der University of Zululand und der University of Durban-Westville unterrichtet. Diese Universitäten wurden hier jedoch nicht in Betracht gezogen, weil das Gros ihrer Studenten bisher aus Schulen kommt, in denen Deutsch (als Fremdsprache) nicht als Fach unterrichtet wird und die zuständige Erziehungsbehörde also keinen Lehrplan zu erstellen braucht.

LITERATUR

- ALANT, N.G. / MARÉ, H.P.J. / SCHMIDT, A. / VAN AARDE, A.M. (1979): Deutschunterricht für Südafrikanische Schüler, Teil 4, Standerds 9-10 / Standards 9-10. Goodwood: Nasou Bpk.
- DELFT, von K. (1984): Springbo(c)kdeutsch. Methodisch-didaktische Überlegungen zur afrikaans-deutschen Interferenz. In: DUSA 2/1984, 1-22.
- ESSLINGER, D. (1982): Zur heutigen Lage des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika. In: DUSA 1/1982, 30-36.
- HORN, P. (1989): Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophile oder Die Germanisten sterben aus. Vortrag gehalten auf der SAGV-Tagung in Windhoek, Namibia, Juli 1989. Unveröffentl. Abdruck, 10 S.

- KOTZÉ, J.C. (1930): 'n Objektiewe studie van sekere aspekte van die Duitse komposisie op Afrikaanse middelbare skole. M.Ed-thesis (UNISA).
- KROES, H. (1982): Werwing, opleiding en verdere opleiding van taalonderwysers - 'n oorsig van die probleme uitgelig deur die RGN-onderzoek na die onderwys. In: Tydskrif vir Taalonderrig 4/1982, 41-49.
- KUSSLER, R. (1974): Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika. In: DUSA 1/1974, 3-19.
- PLÜDDERMANN, U. (1984): 10. SAGV-Tagung, Bellville, 2.-4. April 1984. Zusammenfassung des Plenumgesprächs zum Abschluß der Tagung im Senatsaal der Universität des Westkaplands am 4. April 1984, ca. 16.00-17.00 Uhr. In: DUSA 2/1984, 73-76.
- SAUER, H. (1989): Der Fremdsprachenlehrer. In: BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 136-140.
- VOGEL, K. (1989): Fremdsprachen an Hochschulen. In: BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 84-90.
- WELZ, D. (1986): Deutsch als Fremdsprache im südlichen Afrika. Ein historisch-kritischer Blick auf das Selbstverständnis des Faches. In: Informationen DAF 2/1986, 161-177.
- WILSS, W. (1989a): Übersetzer- und Dolmetscher-Institute. In: BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 458-462.
- WILSS, W. (1989b): Was ist fertigkeitorientiertes Übersetzen? In: Lebende Sprachen 3/1989, 105-113.

REZENSIONEN

Gudula Mebus/Andreas Pauldrach/Marlene Rall/Dietmar Rösler: Sprachbrücke. München: Ernst Klett Verlag, 1987-1990

Das Lehrwerk *Sprachbrücke* ist konzipiert als "ein Grundstufenlehrwerk, das in zwei Bänden (mit dem entsprechenden Begleitmaterial) zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache führt. Seine Zielgruppe sind Erwachsene und Jugendliche (etwa ab 16 Jahren) aller Ausgangssprachen, die außerhalb der deutschsprachigen Länder (d.h. meist in ihren Heimatländern) Deutsch als erste, zweite oder weitere Fremdsprache lernen" (aus: Allgemeine Einführung im Handbuch für den Unterricht, Band 1. S.10). Das Begleitmaterial zu den beiden Lehrbüchern schließt ein: Handbücher für den Unterricht, Arbeitsbücher (einsprachig und kontrastiv), Audio-Cassetten zu den Lehr- sowie zu den Arbeitsbüchern, Glossare (kontrastiv für Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Griechisch). Davon sind zu Band 2 das Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch sowie die Glossare noch nicht erschienen, aber die ersten beiden sind vom Verlag als Fahnenfassungen erhältlich. Folien für den Overhead-Projektor scheinen bisher leider nicht vorgesehen zu sein.

Wie fast alle Sprachlehrwerke für Anfänger heutzutage ist auch die *Sprachbrücke* stark auf kommunikativen Unterricht ausgerichtet und will in den beiden Bänden den Schülern/Studenten in allen vier Grundfertigkeiten sowie in der Kenntnis von Grammatik und Wortschatz auf die Zertifikatsprüfung vorbereiten. In jedem Kapitel ist auch ein Phonetikteil enthalten, den wir (Deutsches Seminar, Universität Witwatersrand) zusammen mit anderen selbst-erstellten Übungen im Sprachlabor verwenden.

Was das Werk von anderen Lehrwerken wie *Deutsch aktiv neu* oder *Themen* unterscheidet, ist der interkulturelle Ansatz. Die behandelten Themen sowie viele der Übungen geben dem Schüler/Studenten auch schon im Anfängerunterricht reichlich Gelegenheit, durch den ständigen Anreiz zum Vergleich verschiedener Kulturbereiche seine eigene Meinung oder eigenen Kenntnisse über Dinge

in den Unterricht einzubringen, die in seinem oder anderen ihm bekannten Kulturkreisen anders sind (z.B. Begrüßung, Essen und Trinken, Farb- und Zahlensymbolik). Dabei muß in Kauf genommen werden, daß anfangs dann die Diskussion nicht immer auf Deutsch erfolgt. Wir haben aber die Erfahrung gemacht, daß die Sprechfertigkeit der Studenten am Anfang des ersten Jahres sehr viel besser ist als in der Vergangenheit.

Insgesamt liegt der Schwerpunkt bei den behandelten Themen nicht auf der Vermittlung speziell deutscher Landeskunde, obwohl diese durchaus auch mit vermittelt wird. Es wird aber berücksichtigt, daß die meisten Studenten, die im Ausland Deutsch lernen, wahrscheinlich nie nach Deutschland kommen werden. Besonders bei den Themen, die im zweiten Band behandelt werden (z.B. Umweltprobleme, Erziehung und Ausbildung, Heimat und Fremde, Natur und Naturschutz etc.), ist es aber relativ leicht möglich, die Beziehung zu der Situation der Lernenden herzustellen und je nach Interesse der Gruppe zusätzliches Material einzubeziehen bzw. das vorhandene Material selektiv zu behandeln.

Abgesehen von dem interkulturellen Ansatz hat auch die steile Grammatikprogression in der *Sprachbrücke* zur Entscheidung beigetragen, dieses Lehrwerk in unserer Abteilung einzusetzen, da wir von unserer Kursstruktur her im Anfängerunterricht in einem Jahr eine ziemlich umfassende Grundlage schaffen müssen. In *Deutsch aktiv neu* etwa (das wir mit gutem Erfolg in unseren Erwachsenenkursen einsetzen) ist die Progression längst nicht so steil. Auch wäre dies Werk, da es aus 3 Bänden (plus 3 Arbeitsbüchern) besteht, viel kostenaufwendiger für die Studenten, was heutzutage auch ein wichtiger Faktor ist.

Etwas fraglich ist, wie gelungen das von den Autoren geschaffene Konzept "Lilaland" ist, das im ganzen ersten Band vorkommt und einen neutralen fremden Kulturbereich darstellen soll. Unserer Erfahrung nach sprechen die Studenten nicht besonders darauf an, manche scheinen es auch etwas irritierend zu finden. Ähnliches gilt für die Kommentarfikturen. Der größte Nachteil des Werkes ist vielleicht, daß die Grammatikkapitel nicht erklärt werden. Die

Tabellen sind in den seltensten Fällen dem Studenten ohne Erklärungen verständlich, so daß er immer von dem Lehrer abhängig ist und schwer etwas Verpaßtes selbst zu Hause nachholen kann. Das widerspricht etwa der Struktur der Arbeitshefte, wo zu vielen Übungen hinten im Buch die Antworten gegeben werden, so daß der Student selbständig arbeiten kann. Unsere Erfahrung hat allerdings gezeigt, daß nur wenige Studenten davon auch wirklich Gebrauch machen. Leider hat man im Unterricht selbst kaum genug Zeit, von dem sehr variationsreichen Übungsmaterial genügend Gebrauch zu machen.

Insgesamt ist unsere Erfahrung mit der *Sprachbrücke* sehr positiv, da der Lehrer nicht an eine bestimmte Lehrmethode gebunden ist und den Unterricht sehr frei gestalten kann. Es gibt in den Begleitmaterialien mehr als genug Anregungen und Übungen. Aber dadurch ist die Rolle des Lehrers sicherlich wichtiger als bei der Benutzung etwa eines Lehrwerks wie *Deutsch für Ausländer* von Schulz/Griesbach, wo sehr viel weniger Spielraum bei der Unterrichtsgestaltung gegeben ist. Der kommunikative Unterricht steht und fällt oft mit dem Einsatz des Lehrers und seiner Fähigkeit, die Studenten dazu zu bringen, sich am Unterricht zu beteiligen. Das ist bei den durch die Schulen gegebenen Voraussetzungen nicht immer ganz einfach. Die Studenten, die meist daran gewöhnt sind, alles vorgesetzt zu bekommen, sind oft nicht ohne weiteres bereit einzusehen, daß der Erfolg und der Spaß im Unterricht auch von ihnen abhängt. Andererseits muß auch der Lehrer bereit sein, seine dominierende Rolle etwas aufzugeben. Das Kommunizieren will gelernt sein, und so auch die interkulturelle Kommunikation.

Gudrun OBERPRIELER

Informationen zur DATENBANK DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Im Referat 42 des Goethe-Instituts wurde in den letzten beiden Jahren eine umfassende Datenbank zu Deutsch als Fremdsprache aufgebaut.

Es handelt sich dabei um ein "Shareware-Produkt". Dies bedeutet, daß bis Ende 1991 die gesamte Datenbank in begrenzter Auflage kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Ab 1992 kann sie dann auf Wunsch gegen eine geringe monatliche Schutzgebühr weiter genutzt werden.

Hardware-Voraussetzungen sind ein IBM-AT-kompatibler Computer mit Festplatte.

Hier eine knappe Übersicht über die Inhalte der Datenbank:

- Datei Nr. 1: Adressen DaF-Organisationen
- Datei Nr. 2: Adressen Film in der BRD
- Datei Nr. 3: Adressen Museen/Galerien/Kunst
- Datei Nr. 4: Adressen Institutionen A - H
- Datei Nr. 5: Adressen Institutionen I - Z
- Datei Nr. 6: Adressen DaF an Hochschulen
- Datei Nr. 7: Adressen von Personen
- Datei Nr. 8: Adressen von Zeitschriften/Verlagen
- Datei Nr. 9: Adressen Zeitungen
- Datei Nr. 10: Adressen Reisen/Tourismus
- Datei Nr. 11: Auswertung DaF-Zeitschriften
- Datei Nr. 12: Auswertung Landeskunde
- Datei Nr. 13: Auswertung Fachsprachenwerke
- Datei Nr. 14: Auswertung Zeitungsjahrbuch
- Datei Nr. 15: Auswertung Zeitungen
- Datei Nr. 16: Auswertung Diathek Deutschland
- Datei Nr. 17: Auswertung Grundstufenwerke
- Datei Nr. 18: Auswertung Mittelstufenwerke
- Datei Nr. 19: Auswertung Oberstufenwerke

- Datei Nr. 20: Auswertung Sprichwörter/Redewendungen
- Datei Nr. 21: Titel Arbeitsmittel BRD
- Datei Nr. 22: Titel Arbeitsmittel Ausland
- Datei Nr. 23: Titel Fernstudienbriefe
- Datei Nr. 24: Titel zur Landeskunde (DAAD)
- Datei Nr. 25: Titel Bibliographien
- Datei Nr. 26: Titel Graue Materialien
- Datei Nr. 27: Titel von Inter Nationes
- Datei Nr. 28: Titel des Basisbestands DaF
- Datei Nr. 29: Titel Publikationen GI Inland
- Datei Nr. 30: Titel Videoprogramme
- Datei Nr. 31: Titel Fachliteratur
- Datei Nr. 32: Osteuropainformation

Nähere Informationen erhalten Sie vom

Goethe-Institut
Ref. 42 / Dr. Johannes Schumann
Balanstr. 57
D-8000 München 90
Deutschland/Germany