

DEUTSCHUNTERRICHT

IM

SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1992

Band 23 / Heft 1

April 1992

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 31. August 1992.

DIE REDAKTION**Herausgeber:**

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Hans-Volker Gretschel
(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-Sekretäre:

Dr. P. Buchholz (UNISA)
Dr. U. Klingmann (UCT)

Schatzmeister:

Dr. A. Blumer (US)

Beisitzer:

Dr. E. de Kadt (UN, Dbn)
Herr H.-V. Gretschel (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)
Prof. Dr. J. Meister (WITS)

Herausgeber DUSA:

Dr. K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 23

Jahrgang 1992

Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
	Tagungen, Seminare, Kurse, Konferenzen - Vorankündigungen und Berichte:	
	Bericht Fachkongreß DaF: Kap	2
R. Kuhlmann	Vorankündigung: Fachkongreß DaF	6
A. Worbs	Kommunikative Ansätze und daraus sich ergebende Probleme (Unter besonderer Berücksichtigung der Situation im süd- lichen Afrika)	9
M. Keim	Ich war in Mitchells Plain ...	18
G. Oberprieler/ A. Engel	Interkulturelle Kommunikation im Fremd- sprachenunterricht: Theorie und Praxis	27
P. Buchholz	Deutschabteilungen stellen sich vor (IV): Universität von Südafrika	45
K. von Delft	Literaturdidaktische Materialien für den DaF-Unterricht (III): Heym "Der Gott der Stadt"	51
E. Steyn	Verzögerung des Subjekts im deutschen Satzbau - ein Problem für Afrikaans- sprachige Deutsch-Studenten	59
A. Worbs	Conrad Ferdinand Meyer: Die Füße im Feuer - Ein Unterrichtsvorschlag	70
K. Chubb	Einige empfehlenswerte Jugendbücher	78
	Rezension:	
E. Funcke	Sigrid Schmidt: Aschenputtel und Eulen- spiegel in Afrika: Entlehntes Erzählgut der Nama und Damara in Namibia	81

Vorwort zu diesem Heft

"Continuing in-service teacher training is as important as initial training in the process of bridging between theory and practice and ensuring that new ideas are widely disseminated." (KILFOIL, 1991, 87)*

Die Redaktion hält es für eine wesentliche Aufgabe, Lehrerfortbildungstagungen anzukündigen und über deren Verlauf zu berichten. Aus solchen Tagungen können sich auch unter Umständen Einsichten über wichtige Aspekte der Aufgabe des Deutsch (als Fremdsprache bzw. Muttersprache)-Lehrers ergeben, die es verdienen, einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht zu werden. Wir hören darum gern möglichst früh von geplanten Lehrerfortbildungstagungen im südlichen Afrika. In der Kapprovinz fand die letzte Lehrerfortbildungstagung (DaF), wie wir bereits in einem vorigen Vorwort festhielten (2/91, 4-5), 1981 statt. Umso mehr freut es uns, in dieser Nummer von zwei Lehrerfortbildungstagungen berichten zu können, die dieses Jahr in der Kapprovinz stattfinden.

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

(* KILFOIL, W.R. (1991): The Reading Habit: From Practice To Theory To Practice. In: Journal for Language Teaching 3/91, p. 78-90.)

Tagungen, Seminare, Kurse, Konferenzen
- Vorankündigungen und Berichte

Inhalt: 1. Bericht: Fachkongreß DaF: Kap
2. Vorankündigung: Fachkongreß DaF

Bericht: Fachkongreß DaF: Kap
Report on the in-service training course for teachers of German (Third Language) offered by the Cape Education Department at the Parow Teachers Centre from 3-4 February 1992

Compiled by members of the Cape Town
and Parow Teachers Centre study groups for German

The following four aims were set out at the beginning of the seminar:

- to furnish relevant information
- to learn from one another
- to strengthen and broaden perspectives
- to submit resolutions to the Cape Education Department of proposals / suggestions / needs with a view to follow-up (through the study committee)

From the outset there was a lack of clarity as to who was keeping the minutes, i.e. no official minutes were kept.

Proposals had been made at the planning session (and accepted) to invite two experts on communicative language teaching from the Goethe Institute. They were prepared to come at no extra cost to the Cape Education Department. This would have been of enormous value to the teachers who have been faced with the problems of the communicative aspect of language teaching and evaluating. Unfortunately, their offer to run workshops at the course was not accepted.

The final program was to a large extent a repetition of the program of the 1981 in-service training course.

The syllabus has since then changed; however, the in-service training course did not address the needs of the teachers. It became apparent that the majority of teachers were still employing teaching methods of the pre-1985 syllabus. Despite the change in

the syllabus the old methods were still considered as being acceptable.

It became clear that there were two very different lines of thought represented by the teachers: those who try to follow the syllabus and use the communicative method and those whose prime aim is to gain good results in the Senior Certificate examination by teaching formal grammatical structures, ignoring the emphasis of communication prescribed by the syllabus.

A most disturbing fact is that although the compilation of resolutions to be submitted to the CED was often referred to as the final important aim, the conference was prematurely closed. Delegates were dismissed without being given the opportunity to propose motions and pass any resolutions at all.

The newly appointed chairman of the study committee indicated that he had taken down notes and would submit them to the CED. This, however, is an undemocratic practice. In addition it must be noted that the minuting of two important motions of regret was openly rejected by the chairman, namely:

that within the next two years 13 schools in the CED would be phasing out German, leaving some 47

that the request for expert input on communicative teaching (by the afore-mentioned representatives of the Goethe Institute) was not acceded to

The following proposals should have been documented as these were raised by delegates and received major support from the floor:

1. A basic vocabulary should be prescribed e.g. as contained in the "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache". (All words appearing in examination papers must be listed in this basic vocabulary, failing which a translation or explanation must be provided.)
2. Alternative proposals for translation
A workshop highlighted some of the difficulties inherent in translating and demonstrated the unsuitability of the trans-

lation exercise as a form of evaluation in third language teaching.

A well received alternative was presented: an adapted "Nach-erzählung" (retelling of a passage using guideline questions to assist the student and facilitate marking. This emphasises the communicative aspect in which the message is important and not the literal translation. This meets the aim of the syllabus of testing the student's ability to understand German.

3. Literature

It is deeply regrettable that no clarification was given to the teachers with regard to the detailed allocation of marks. This was perceived as extremely demotivating and unnecessarily secretive as teachers are urgently seeking guidance in this respect. One can accept that a memorandum remains confidential but not the principles of marking.

Alternatives to the present Paper II (Literature) should be considered, e.g.

- a) oral testing
- b) cumulative year mark
- c) no testing
- d) no prescribed works, i.e. open choice

4. Oral evaluation

An exercise in assessing and comparing/discussing a taped version of Std 10 orals led to a fruitful discussion on examination standards and moderation techniques.

The method implemented in the Cape Town area was presented. (It must be pointed out that there is no subject adviser for German in the CED.) A group of four teachers moderate the Senior Certificate oral results at all schools in this area. This facilitates a constant comparison of standards and re-evaluation of methods. It is accepted that 100% can be awarded to a mothertongue speaker and that a third language speaker should be able to achieve an "A".

As this in-service training course was so unsatisfactory teachers of German will have to look elsewhere for guidance. Despite this

disappointment it is gratifying that many teachers have not given up. We look forward to continued co-operation and sharing of ideas at the Teachers Centre study groups and will have to rely more and more on assistance from the German Embassy and specifically the Goethe Institute. We are also grateful for the ongoing support and guidance provided by the German Departments of the local universities.

**Vorankündigung: Fachkongreß
Fortbildungsveranstaltungen für DaF-Lehrer und -Dozenten**

Eine Vorankündigung von Reimer KUHLMANN
Pädagogischer Koordinator

Der Unterricht im Fach Deutsch (als Fremdsprache) an Universitäten und staatlichen Schulen in Südafrika und Namibia wird seit Jahren erheblich von deutschen Einrichtungen gefördert. Engagiert sind das Auswärtige Amt, das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (BVA-ZfA), das Goethe-Institut und die Kultusministerkonferenz der Länder. Als äußerst erfolgreich erwiesen sich bisher: Fachberatung durch Kräfte des BVA-ZfA, Fortbildungsstipendien für DaF-Lehrer und -Dozenten, Sprachstipendien für Studenten, Schüler- und Studentenaustausch sowie Lehrmittelspenden. Besonderen Zuspruch fanden die Fachtagungen in dieser Region, die vom BVA-ZfA und Goethe-Institut veranstaltet oder unterstützt wurden.

In diesem Jahr engagieren sich beide Stellen sehr intensiv:

- 1) Das BVA-ZfA hält im Mai erneut, diesmal an der Deutschen Schule Kapstadt, einen Lehrgang für Lehrkräfte der deutschen Schulen ab.
- 2) Und das Goethe-Institut hat sich mit umfangreichen Zusagen bereiterklärt, in Zusammenarbeit mit der österreichischen Regierung und von hiesiger Seite der Deutschen Pädagogischen Vereinigung (DPV), dem Fachberater Namibia und dem Pädagogischen Koordinator vom 17. bis 21. August 1992 an den Universitäten Namibia, Western Cape, Witwatersrand und Zululand Tagungen zur Fortbildung von DaF-Lehrern und -Dozenten anzubieten. Das BVA-ZfA prüft Möglichkeiten, anreisenden Referenten und Teilnehmern aus der Region Zuschüsse zu gewähren. An der thematischen und organisatorischen Vorbereitung sind die Universitäten selber und alle Veranstalter beteiligt, wodurch zusätzlich Lehrern und Dozenten Gelegenheit gegeben ist, konkreten Bedarf und Wünsche anzumelden. Nach etlichen Gesprächsrunden einigten wir uns auf das Rahmenthema: *Pädagogische Grammatik ("Lernergrammatik") und Textarbeit im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht.*

Hier die vorläufige Planungsskizze zum Programm:

Lehrerfortbildung des Goethe-Instituts und der DPV (ggf. mit Dozenten des österreichischen Unterrichtsministeriums) in Zusammenarbeit mit dem Fachberater Namibia, dem Pädagogischen Koordinator und den Universitäten Namibia (17.-18.8.92), Western Cape (20.-21.8.92), Witwatersrand (17.-18.8.92) und Zululand (20.-21.8.92):

1. Vormittag des 17./20.8.92: theoretische Grundlegung anhand von Referaten
 - 1.1 Leitwort zum Thema Zukunft DaF im südlichen Afrika durch Auslandsvertretung und / oder Referenten aus der Region (ca. 30 Minuten incl. Aussprache)
 - 1.2 Zwei bis drei thematische Grundsatzreferate bzw. workshops u.ä. sowie Vorstellung von Arbeit / Materialien des Goethe-Instituts durch dessen Mitarbeiter, ggf. österreichischen Referenten und / oder Referenten vom Ort (jeweils ca. 90 Minuten incl. Aussprache)
2. Nachmittag des 17./20.8.92
 - 2.1 ggf. Fortsetzung des Vormittagsprogramms
 - 2.2 Umsetzung des Dargebotenen bei konkreter Unterrichtsplanung in ca. 4 parallelen workshops (z.B. mit den Akzenten: Material- und Medieneinsatz, Spiele im Unterricht, Lernzielformulierung und -überprüfung) unter fachlicher Anleitung, wobei die Experten (Goethe-Institut, Orts- u. ggf. österreichische Referenten) evtl. zwischen den Gruppen "springen" werden
3. Vormittag des 18./21.8.92

Zwei bis vier Versuchsstunden auf der Grundlage der gemeinsam erstellten Planungen (z.B. phasenweise gehalten von 2-3 Lehrern/Dozenten pro Gruppe, protokolliert oder aufgezeichnet von Teilnehmern)
4. Nachmittag des 18./21.8.92
 - 4.1 Evaluierung des Unterrichts
 - 4.2 Abschlußbesprechung / Seminarkritik

Anträge auf Dienstbefreiung für Lehrer liegen allen Unterrichtsbehörden vor, die DaF anbieten. Universitätsdozenten können sich bei Interesse direkt an die Veranstalter wenden. Die Teilnehmerzahl kann jedoch angesichts der praxisnahen Tagungsstruktur 40 nicht weit überschreiten. Diejenigen Interessenten, die bedauerlicherweise wegen des begrenzten Platzangebotes keinen Zugang finden, laden wir automatisch mit Priorität zu einer nächsten ähnlichen Veranstaltung ein.

Mit den vier Seminaren verfolgen wir vor allem das Ziel, den Anschluß an internationale Entwicklungen des Faches zu halten, wobei aber gleichzeitig auch die Kräfte am Ort bei Planung und Durchführung weitestgehend beteiligt werden sollen, um die Probleme und Tendenzen der Region im Auge zu behalten. Die vier Universitäten erhoffen sich von Lehrern und Dozenten eine tatkräftige und inspirative Mitwirkung, vor allem bei den workshops und Unterrichtsversuchen.

Über die hier erwähnten Fortbildungsveranstaltungen finden Sie Berichte in einer der nächsten Ausgaben des DUSA.

Die regionalen und lokalen Veranstalter sind sich einig in der Wertschätzung der Bemühungen des Goethe-Instituts und des BVA-ZfA, mit den im südlichen Afrika tätigen DaF-Kräften in einen hoffentlich lebhaften Austausch über Belange des Faches einzutreten. Auf dem Hintergrund der sich rasch wandelnden kultur- und bildungspolitischen Landschaft ist damit hiesigen DaF-Lehrern und -dozenten ein Angebot gemacht, im Kontakt mit deutschen Partnern den DaF-Unterricht attraktiv und zukunftsgerecht auszurichten.

**KOMMUNIKATIVE ANSÄTZE UND DARAUS SICH ERGEBENDE PROBLEME
(UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER SITUATION
IM SÜDLICHEN AFRIKA)**

Andreas WORBS
Fachberater (DaF) Namibia

1975 meinte der amerikanische Psychologe CAROLL¹, daß es ernüchternd sei, festzustellen, daß vieles, was heute im Fremdsprachenunterricht (FU) als neu erscheine, schon vor Jahrhunderten irgendwo auf der Welt gemacht wurde.

Die bekannte amerikanische Lehrerin FINOCCHIARO¹ meint, sie habe in den letzten 50 Jahren an ihrem Unterricht nichts Grundsätzliches ändern müssen. Sie sah offensichtlich keine Veranlassung. Vieles ist also nur Etikettenschwindel und zudem wird im FU das Rad immer wieder neu erfunden, die weltweite, sprachübergreifende Zusammenarbeit läßt leider sehr zu wünschen übrig. In Literaturverzeichnissen finden sich kaum Autoren, die nicht der eigenen Sprachgruppe angehören. Ich versichere Ihnen, daß ich heute weder das Rad neu erfinde noch Etikettenschwindel betreiben möchte. Ich möchte lediglich aus der Sicht des Praktikers einige Puzzleteile zusammenfügen, in der Hoffnung, FU im südlichen Afrika besser zu legitimieren.

H.E. PIEPHO² hat die Diskussion über den kommunikativen FU in Deutschland nachhaltig geprägt. Von ihm stammt aber auch der Begriff der post-kommunikativen Phase, der andeutet, daß man dabei ist, jedenfalls im wissenschaftlich-theoretischen Bereich, eine Phase, die große Hoffnungen weckte, die jedoch vielerorts in der Praxis höchstens teilweise oder zumindest halbherzig umgesetzt worden ist, zu überwinden.

Das letztere gilt auch für das südliche Afrika, obwohl hier der Ansatz sehr lebendig ist. Das Lehrwerk *Deutsch ZA* dürfte zu den reinsten kommunikativen Lehrwerken überhaupt gehören, der Lehrplan ist kommunikativ ausgerichtet, im akademischen Bereich gibt es viele Verfechter dieses Ansatzes.

Ich werde also versuchen, den Ansatz, der in Europa unter ganz konkreten sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen entstanden ist, auf das südliche Afrika zu übertragen, wobei die entscheidenden Fragen sein werden, was unter den geänderten Vor-

aussetzungen brauchbar bleibt, was dann zu nahezu unüberwindlichen Problemen führt und was am Ansatz generell zu kurz greift.

Die Geschichte des FUS ist sehr lang, die Geschichte des Unterrichtens von modernen, lebendigen Sprachen in der Schule dagegen schon sehr viel kürzer, sie beginnt erst vor ca. 150 Jahren. Ich möchte auf die einzelnen Phasen und Methoden, die seither im FU angewandt worden sind, nicht näher eingehen. Sie können vielerorts nachgelesen werden, etwa bei Gert HENRICI³ oder in Englisch bei FINOCCHIARO/BRUMFIT⁴. Es läßt sich jedoch feststellen, daß die entsprechenden Methoden den Stand der Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung zum jeweiligen Zeitpunkt widerspiegeln, wobei auffällt, daß theoretische Erkenntnisse häufig erst sehr viel später in die Praxis umgesetzt worden sind. So ist die Grammatik/Übersetzungsmethode schon sehr früh scharf kritisiert worden, aus vielerlei Gründen hat sie sich aber in der Schulpraxis, zum Teil auch in Südafrika, bis heute gehalten.

Die Ursachen für dieses Auseinanderklaffen von theoretischer Erkenntnis und praktischer Umsetzung sind sicher in den politischen, sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Bedingungen zu suchen. Erst mit der größer werdenden Mobilität von immer mehr Menschen, beginnend mit der industriellen Revolution, also mit der Entwicklung von Massenverkehrs- und -kommunikationsmitteln, sowie mit der Demokratisierung der Staatswesen, wird die Beherrschung von modernen Fremdsprachen wichtig und dann vor allem auch die Beherrschung der gesprochenen fremden Sprache, was fundamentale Änderungen erforderte. Schule aber, die ganz bestimmte und spezifische Ziele verfolgt, die in keinem Lehrplan stehen, z.B. das der Selektion; Ziele, die eher von der politischen Administration, der überall auf der Welt ein gewisses Trägheitsmoment eigen ist, und von deren grundsätzlichen Bildungszielen bestimmt werden, und die auf ihre Klientel kaum Rücksicht nehmen muß, reagiert nur dann auf wissenschaftliche Erkenntnisse, wenn die sozio-ökonomischen Bedingungen es unbedingt erfordern, um etwa wettbewerbsfähig zu bleiben.

Und nun zu den kommunikativen Methoden. Angesichts des bereits gesagten, ist es kein Wunder, daß die Theorie in Europa in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurde.

Einmal spielte die Entwicklung der Pragmalinguistik eine Rolle. Die Pragmalinguistik stellte endlich fest, daß Sprechen in der Regel mit Handeln verbunden ist und daß ein Sprechakt und die dazugehörigen Redemittel und die wiederum dazugehörigen sprachlichen Mittel unterschiedliche Dinge sind.

Zum zweiten war es jedoch die beginnende Vereinigung Europas (die jetzt in den 90ern ihrer Vollendung zustrebt), die die Mehrsprachigkeit der dort lebenden Menschen erzwang. D.h. Spracherwerb in Mitteleuropa ist tatsächlich sehr häufig mit einer nahezu unmittelbaren Anwendung dieser Sprache im eigenen Land oder dem Land der Zielsprache verbunden, und ist vor allem auch für Erwachsene aus beruflichen Gründen von größter unmittelbarer Bedeutung.

In der Kontaktschwelle Deutsch heißt es, VAN EK⁵ erforschte

die sprachlichen Handlungen, mit denen der Lernende je nach seinen kommunikativen Bedürfnissen voraussichtlich konfrontiert wird, wenn er in einem anderen Land Alltagssituationen zu bewältigen hat und persönliche und soziale Beziehungen aufzubauen beginnt.

Weiter heißt es, sie sei ein

wirksames und praktisches Werkzeug für einen auf *direkte Kommunikation ausgerichteten Sprachunterricht*. (Hervorhebung von AW)

Ich stelle zusammenfassend fest, hier geht es um klares Nutzendenken und um die rein praktische Anwendung von Fremdsprachen und zwar häufig als Zweitsprache, nicht als Fremdsprache. So wird auch in vielen englischsprachigen Standardwerken zum kommunikativen Unterricht ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es in erster Linie um den Zweitspracherwerb geht.

Dabei zeigte sich, daß die verschiedenen im Sprachunterricht bisher zur Anwendung gekommenen Methoden im Hinblick auf dieses Ziel wenig erfolgreich waren. KRASHEN⁶ spricht vom völligen Versagen des akademischen Sprachunterrichts.

Die Lerner erwarben zwar linguistische Kompetenz, aber kommunikative Kompetenz (das Zauberwort) erwarben sie - in der Regel - nicht.

Was lag näher als sich auf einen neuen Ansatz zu stürzen, der zudem zumindest von einer wissenschaftlichen Disziplin - der Pragmalinguistik - abgesichert schien und der den Bezug zur

außerschulischen Wirklichkeit, zum sprachlichen Handeln oder zum handelnden Sprechen herstellte? Zumal es ein Ansatz sein sollte, der es den Lernenden ermöglichen sollte, die Zielsprache möglichst früh sinnvoll zur Bewältigung von Situationen und Problemen einzusetzen, und durch die Betonung der inhaltlichen Seite die formale Seite praktisch automatisch durch die Hintertür zu erwerben. Vor allem BRUMFIT⁷ und WIDDOWSON⁸ haben dies umfangreich dargelegt. Sie grenzen learning (bewußtes Lernen) und acquisition (unbewußtes Aufnehmen), accuracy (sprachliche Richtigkeit) und fluency (flüssiger Sprachgebrauch) und usage (Anwendung von Regeln) und use (unbewußter Sprachgebrauch) gegeneinander ab. Durch unbewußtes Aufnehmen und unbewußten, möglichst flüssigen Gebrauch der Sprache stellt sich Sprachrichtigkeit mit der Zeit selbst ein und macht die Anwendung von Regeln überflüssig.

Der größte Fortschritt war jedoch der, daß im Zentrum der Überlegungen nicht mehr der Lehrer, sondern die Lernenden standen, ihre Interessen, ihre Ziele, ihre Motivation, die in den Lernprozeß mit einbezogen werden sollten.

Der Sprachunterricht in der Schule in Deutschland in den letzten Jahren hat jedoch gezeigt, daß der kommunikative Unterricht nicht wesentlich erfolgreicher war als seine Vorgänger, der qualitative Sprung hat laut MELENK⁹ nicht stattgefunden.

Woran liegt das?

Hier sind mehrere Gründe zu nennen:

Zum einen wurde die Bedeutung der Pragmalinguistik und -didaktik und die daraus resultierenden Methoden überschätzt, zumindest im Bezug auf das gesteuerte Fremdsprachenlernen in der Schule. Der derzeitige Stand der Spracherwerbsforschung läßt nur den Schluß zu, daß man immer noch zu wenig weiß, wie Sprachen gelernt werden. Eine Übertragung der Erkenntnisse über den natürlichen Spracherwerb auf den schulischen Bereich ist nur sehr, sehr begrenzt möglich.

Zum anderen scheint es mir, daß das bisherige Beharren auf sprachliche Richtigkeit (accuracy), jetzt durch das Bestehen auf sprachliche Angemessenheit (z.B. durch die Wahl der richtigen Sprachebene) ersetzt worden ist, oder daß sprachliche Angemessenheit noch zum bisherigen Ziel hinzugekommen ist. Ich frage mich, wo für den Lernenden der Vorteil liegt, wenn er zwar scheinbar keine grammatische Regel mehr umsetzen muß, aber jetzt

eine Masse von möglichen Redemitteln beherrschen muß (in der Kontaktschwelle findet man unter Zustimmung 25 (!) Einträge, wobei die aktive Beherrschung von zweien auf einer neutralen Ebene (LITTLEWOOD¹⁰) völlig ausreichend wäre. Ich halte es für übertrieben, in der Sekundarschule Lernziele wie stilistisches und semantisches Unterscheidungsvermögen oder Redestrategien verwirklichen zu wollen.

Zum dritten scheint man übersehen zu haben, daß sich die Bedingungen, die zu einem Schulsystem gehören, z.B. Zwangsteilnahme der Schüler, Prüfungen, administrative Eingriffe und Vorgaben etc. nicht im Sprachunterricht aufheben lassen.

Dies vorzutauschen kommt nach KRUMM¹¹ einer Entmündigung des Schülers und wohl auch des Lehrers gleich.

Fazit: Auch für den Schüler in Deutschland ist der Sprachunterricht weder viel einfacher, lustvoller noch sonderlich erfolgreicher geworden, schon gar nicht was die meßbaren schulischen Ergebnisse anbelangt.

Wie aber sieht es im südlichen Afrika aus?

Die Mehrheit der Schüler dieses Landes und auch Namibias verfügt weder über angemessene Schulen noch Lehr- und Lernmaterialien noch über gut ausgebildete Lehrer, ihre Selbstachtung und ihre Chancen für die Zukunft sind, selbst unter geänderten Bedingungen, als äußerst unbefriedigend einzuschätzen.

Wer Deutsch lernt, weiß sehr wohl, daß er kaum einmal Gelegenheit haben wird, die Sprache adäquat in komplexeren Situationen anzuwenden, denn was man für Touristen braucht, läßt sich in kürzester Zeit lernen, die Anzahl der Deutschsprachigen ist gering, außerdem beherrschen diese die offiziellen Landessprachen, Deutschlandaufenthalte sind illusorisch.

Lernziel - nur kommunikative Kompetenz?

Die Schule ist außerdem auf das Erlernen von Faktenwissen ausgerichtet, es geht um Reproduktion, nicht um Produktion, Kreativität und kritisches Denken. Der Schüler soll nicht kommunizieren, schon gar nicht gleichberechtigt, er soll aufnehmen. Die Schule diszipliniert und selektiert. Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin, Ordnung, um nicht zu sagen Unterordnung, Pünktlichkeit werden absolut überbetont.

Die Schüler hangeln sich von einer Prüfung zur anderen, viele davon sind extern, und nicht einmal die Lehrer kennen die Bewertungsmaßstäbe genau. Es ist bezeichnend, daß einem namibischen Schulleiter in Kapstadt gesagt wurde, in der Matrikgeschichtsprüfung sollen die Schüler auf keinen Fall ihre Phantasie einsetzen.

Unter diesen Umständen entwickeln die Schüler selbstverständlich Lernmethoden, die sich den Anforderungen anpassen, d.h. es wird - wie in vielen anderen Ländern - vieles, auch viel Sinnloses auswendig gelernt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Lernstoff kann nicht stattfinden.

Lernziel - nur kommunikative Kompetenz?

Die Lehrer, die dieses System selbst durchlaufen haben, und deren Ausbildung, so ist jedenfalls meine Erfahrung, sich auf das Fachwissenschaftliche beschränkt, so daß eine fundierte, allgemeine pädagogische Ausbildung entschieden zu kurz kommt, perpetuieren das System, da es ja auch viel einfacher ist, wenn die Schüler möglichst still halten.

80% der namibischen Lehrer lehnen nach einer Umfrage vom März dieses Jahres die Abschaffung der Prügelstrafe in Namibia ab, da sie sie für die vernünftigste Methode der Disziplinierung von Schülern halten. Dies offenbart nicht nur eine erschreckend inhumane Haltung, dies zeigt auch in welchem Maße Mangel an erziehungswissenschaftlichen Grundkenntnissen vorhanden ist.

Lernziel - nur kommunikative Kompetenz?

Dazu kommen für die Schüler soziokulturelle und interkulturelle Probleme, die ich nur kurz an einigen Beispielen erläutern möchte, da die grundsätzliche Problematik bereits an vielen anderen Stellen abgehandelt worden ist.

Im Ovamboland ist es äußerst unhöflich, wenn man vor dem dritten oder vierten Nachfragen zugibt, daß es einem nicht so gut geht, daß man Probleme hat. Wird sich ein solcher Schüler, geschweige denn eine Schülerin, äußern, wenn er/sie Probleme hat? Vielfach dürfen Mädchen erst dann sprechen, wenn sich die Jungen geäußert haben. Wie verhält sich ein Mädchen in einem Rollenspiel, wo sie vor dem Jungen reden muß? Meine praktische Erfahrung in

einer Sprachprüfung hat es gezeigt: Sie flüstert bestenfalls und ist nicht zu bewegen, lauter zu sprechen. Über bestimmte Themen, wie z.B. Sexualität darf öffentlich so gut wie gar nicht gesprochen werden. Überhaupt scheint es üblich zu sein, einer öffentlichen Diskussion so oft wie möglich auszuweichen.

Lernziel - nur kommunikative Kompetenz?

Mein Fazit: Das Lernziel kommunikative Kompetenz ist offensichtlich schon in Europa im Fremdsprachenunterricht nur schwer zu verwirklichen. Unter den Bedingungen, die ich gerade für das südliche Afrika knapp umrissen habe, muß es scheitern, und - damit komme ich zu meinem Schlußteil - es ist auch die Frage, ob es überhaupt als wichtigstes Lernziel wünschenswert ist, denn aus dem Gesagten geht hervor, daß damit die Legitimation für das Fach Deutsch auf sehr schwachen Füßen steht. Wann und wo wird der Schüler im südlichen Afrika seine Deutschkenntnisse direkt anwenden können?

Also, weg mit dem kommunikativen Ansatz!

Nein, keineswegs, aber er muß modifiziert werden.

Wenn ich mich am Lerner orientiere, dann muß ich die üblichen Lernweisen in den anderen Fächern zur Kenntnis nehmen und einbeziehen, d.h. ich muß dem Schüler Grammatik anbieten, wo er sie haben will und u.U. wie er sie haben will. (Stichwort pädagogische Grammatik). Ich muß dann übersetzen, wenn es der Schüler sowieso tut, oder es zumindest heimlich tut. Das Vorhandensein von Muttersprache und weiterer Zweit- und Fremdsprachen, in die bei Bedarf ausgewichen werden kann und wird, ist einfach nicht zu leugnen.

Aber ich versuche dies mit Inhalten, die den Schüler interessieren und mit authentischen Materialien, wo dies möglich ist und in einer entspannten Atmosphäre, die Lernen begünstigt. Und ich halte mich, zumindest im Anfangsunterricht, an die vier Grundfertigkeiten. Dies setzt einen souveränen Lehrer voraus, der auf Grund einer fundierten pädagogischen Ausbildung über verschiedenste Methoden verfügt, diese unter Einbeziehung seiner eigenen Erfahrung einsetzt, erprobt und immer wieder modifiziert.

Und dies setzt ein Ziel voraus, daß nicht nur auf die Fähigkeit zur direkten Kommunikation ausgerichtet ist.

Gerade im FU böte sich in besonderem Maße die Möglichkeit, die Mängel des hiesigen Schulsystems langfristig zu überwinden. Die Aufgaben in der modernen Informationsgesellschaft, die sich ständig ändert, und die immer wieder neue, andere, komplexere Anforderungen stellt, können nämlich mit diesem rigiden Schulsystem kaum bewältigt werden.

Wo sonst, wenn nicht im FU lassen sich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Teamarbeit, Kreativität, Kritik, Kontaktfreude und Risikobereitschaft und das Lernen als solches lernen, das über das Anhäufen von Faktenwissen hinaus zum Finden, Auswählen und Kombinieren von Fakten führt, die eigene Schlüsse, Entschlüsse und selbstbestimmtes Handeln zulassen?

Wo sonst, wenn nicht im FU bestünde die Möglichkeit, durch das Fenster der Sprache auf fremde Kulturen zu blicken, diese als anders, aber nicht als besser oder schlechter zu erfahren, also Toleranz zu lernen, und durch einen Spiegel damit auch seine eigene Kultur und Sprache, die man sonst kaum beschreiben kann, zu erfassen und zu verstehen und vielleicht auch zu lieben.

Wo sonst, wenn nicht im FU bestünde die Möglichkeit, zu durchschauen, daß Sprache komplexer und komplizierter ist, als es die meisten Sprachmodelle wahrhaben wollen, daß man mit ihr spielen, experimentieren, aufdecken und verschleiern kann, daß Sprache auch ein Herrschaftsinstrument ist, denn wer eine Sprache nicht beherrscht, der wird auch nicht herrschen, er wird nicht einmal merken, daß er beherrscht wird.

Dies muß jedoch nicht alles überprüft werden. Erst wenn der Wahn von der Notwendigkeit des ständigen Überprüfens und Bewertens über Bord geworfen wird, werden Ziele wie die vorgenannten tatsächlich verwirklicht werden können.

Das Ziel des FUS im südlichen Afrika müßte also weit über die reine Performanz hinausgehen und sich vom Nutzendenken lösen, im Sinne von was kann ich jetzt und hier damit anfangen. Was nicht heißt, daß die praktische Anwendung, so sie denn möglich ist, keine Rolle spielt.

Der FU müßte zur Schaffung eines selbstbestimmten, lernbereiten und lehrfähigen Menschen beitragen, der agiert, der toleriert, der flexibel und kritisch auf künftige Anforderungen reagieren kann,

um in einer zusammenwachsenden Welt die gemeinsamen immensen Probleme zu lösen.
Dann hat der FU auch keine Legitimationsprobleme mehr.
Er wird allgemeinbildend, im positivsten Sinne, und verhindert, daß Schule zum reinen Zulieferanten für Industrie, Handwerk und Dienstleistungssektor verkommt.

ANMERKUNGEN

1. Finocchiaro, M.: *Reflections on the past, the present and the future*. Washington 1982. (dort auch Carroll)
2. Piepho, H.E.: *Einführung in die Didaktik des Englischen*. Heidelberg 1976.

ders.: *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg 1980.
3. Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn 1986.
4. Finocchiaro, M./Brumfit, Ch.: *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford 1983.
5. Van Ek in: Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G.: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Straßbourg 1980, S. 5.
6. Krashen, S.D., Terrell, I.D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford 1983.
7. Brumfit, Ch.: *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge 1984.
8. Widdowson, H.G.: *Teaching Language as Communication*. Oxford 1978.
9. Melenk, H.: *Der didaktische Begriff der "Kommunikativen Kompetenz"*. Kritische Bemerkungen. In: *Praxis* Heft 1/1977. Dortmund 1977.
10. Littlewood, W.: *Communicative Language Teaching*. Cambridge 1981.
11. Krumm, H.J.: *"Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt."* Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden. In: *Zielsprache Deutsch* Heft 4/1983. Ismaning 1983.

ICH WAR IN MITCHELLS PLAIN ...

Marion KEIM
Deutsche Schule Kapstadt
unter Mitarbeit von Valda JANSEN

Als ich im Oktober die neueste Ausgabe von DUSA (Bd. 22, Heft 2) las, weckte ein Artikel darin mein besonderes Interesse:
"Waren Sie schon einmal in Mitchells Plain? Ich lade Sie ein..."
(Valda Jansen)

Der Artikel der jungen Deutschlehrerin von der Portland Secondary School stimmte mich aus verschiedenen Gründen nachdenklich.

Seit Januar 1991 unterrichte ich an der Deutschen Schule Kapstadt (DSK) - hier vor allem im Fremdsprachenbereich - speziell in den Vorkursen. Täglich arbeite ich also mit schwarzen, weißen und farbigen Schülern zusammen, und die Problematik, die Frau Jansen in ihrem Artikel anspricht, ist mir wohl bekannt.

An der DSK werden vorwiegend nichtweiße Schüler nach dem erfolgreichem Besuch von Vorkursen weitgehend in die Standard 6 der Muttersprachenklassen integriert. In diesen zusammengelegten Klassen verhält es sich jedoch oft so, daß die verschiedenen Schülergruppen keinen intensiven sozialen Kontakt untereinander pflegen, was sich u.a. auch in der Sitzordnung widerspiegelt. Die verschiedenen Gruppen bleiben selbst in den Pausen lieber unter sich und einige kennen nach dem 1. Quartal noch nicht einmal die Namen ihrer Mitschüler.

Schon letztes Jahr stellten sich mir folgende Fragen:

- a) Was könnten die Gründe für dieses mehr Nebeneinander statt Miteinanders an der DSK sein?
- b) Welche Möglichkeiten bestehen, die verschiedenen Schülergruppen zusammenzuführen bzw. die Fremdsprachenkinder schneller und intensiver in die Muttersprachenklassen zu integrieren?
- c) Wie erfahre ich mehr über den soziokulturellen Hintergrund der Schüler? Ich weiß zwar, wer aus Langa, Guguletu, Mitchells Plain etc. kommt, bin aber über ihr soziales Umfeld, ihre Familien, ihre Probleme usw. wenig informiert.

Oft kommen weiße Kinder zu mir und erzählen von ihren Wochenenden, ihren Ferien, ihren Familien und Freunden. Die schwarzen und farbigen Kinder tun das nie von sich aus. Selbst bei näherem Nachfragen ist die Antwort meist einsilbig. Besonders auffällig ist die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Gruppen (Mutter- und Fremdsprachenkinder), wenn man die nichtweißen Kinder in den Vorkursen unterrichtet. Mit großen Augen starren einen die Schüler an, wenn ihnen die Anweisung erteilt wird: "Versucht diese Aufgabe einmal allein/mit eurem Nachbarn/in der Gruppe zu lösen." Selbständiges Arbeiten scheint hier unbekannt zu sein. Nähert man sich einem Schüler und fragt ihn nach den Hausaufgaben, so kann es sehr gut sein, daß er zusammenzuckt und einen ängstlichen Gesichtsausdruck bekommt. Die meisten Antworten der Schüler fallen einsilbig aus: "Yes, Miss", "No, Miss". Das Abschreiben von der Tafel erfolgt jedoch sorgfältig, akkurat und langsam. Und im Auswendiglernen sind die meisten Schüler "kleine Meister".

Einige Kollegen sind manchmal frustriert über das Arbeits- bzw. Lernverhalten und die Arbeitseinstellung der Kinder. Vergessene Hausaufgaben, vergessene Arbeitsmaterialien, unregelmäßige Unterrichtsbesuche waren in der Vergangenheit keine Seltenheiten.

Könnten hier auch Gründe dafür zu finden sein, warum einige Fremdsprachenschüler nach ein- bis dreijährigem Besuch der DSK die Schule wieder verließen, obwohl von den Leistungen meistens keine Veranlassung dafür bestand? Schon oft habe ich mir in diesem Zusammenhang mehr Einblick in das Schulsystem, den Schulalltag aber auch in das soziale Umfeld und in die häuslichen Lebensbedingungen der Schüler gewünscht.

All das ging mir durch den Kopf, als ich Valda Jansens Artikel las. Nachdem ich sie im September an die DSK eingeladen hatte, teilte ich ihr nun mit, daß ich gerne ihre Einladung annehmen und ihre Schule in Mitchells Plain besuchen würde.

Zunächst trafen wir uns zu einem Gespräch, bei dem uns viel über die Situation des anderen klar wurde. Das half uns, einen Einblick in die Situation der Schüler in Mitchells Plain und an der DSK zu bekommen, und sie einander gegenüberzustellen.

Gemeinsam nahmen wir uns vor, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, die die innere Integration der Schüler fördern und die Anzahl der Abgänge von der DSK verringern könnten.

Bei einem ersten Rundgang durch die Schule kam es zu folgendem Gespräch:

Frau K.: Was machen denn die vielen Kinder dort auf den Treppen und unter den Bäumen?

Frau J.: Sie haben dort Unterricht, weil die Schule überfüllt ist und wir zu wenig Klassenräume zur Verfügung haben. Die Schule kann maximal 1200 Schüler aufnehmen, zur Zeit haben wir jedoch 1400 Schüler. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt etwa 40 Kinder. Wir mußten unsere Bibliothek ausräumen und die Bücher wegpacken, damit wir ein zusätzliches Klassenzimmer zur Verfügung haben. Ich selbst unterrichte in einem ehemaligen Abstellraum für Sportgeräte. Im Sommer geht es einigermaßen, weil wir nach draußen können, aber im Winter, wenn es regnet, werden wir Probleme bekommen.

Frau K.: Ich stelle es mir ganz schön anstrengend vor, 40 Kinder in solch einem kleinen Klassenraum zu unterrichten. Macht ihr viel Gruppenarbeit?

Frau J.: Einige Lehrer machen dies schon, aber nicht so oft. Der Grund dafür ist, daß, wenn die Klasse lauter wird, der Eindruck entstehen könnte, daß der Lehrer die Klasse nicht kontrollieren kann, und keine Disziplin im Klassenzimmer herrscht.

Frau K.: Welche Unterrichtsmethoden werden denn überhaupt angewandt?

Frau J.: Wir haben das Problem, daß wir jungen Lehrer in unserer Ausbildung zwar verschiedene Unterrichtsmethoden kennenlernen, sie aber in der Praxis nicht anwenden können.

Frau K.: Wie läuft denn der Unterricht dann ab?

Frau J.: Es ist nicht einfach. Unsere Lehrer fühlen sich sehr unter Druck, denn sie müssen sich sehr genau an einen vorgegebenen Lehrplan halten, der selbst schon "überfrachtet" ist. Aufgrund der Klassengröße ist für die meisten Lehrer der Frontalunterricht die geeignetste Unterrichtsform. Hier können die Schüler am besten kontrolliert werden. Dies spiegelt sich auch in der Lehrerpersönlichkeit wider. Man muß streng sein, um nicht den Anschein zu erwecken, die eigene Klasse habe keine Disziplin. Aus diesem Grunde ist auch die Prügelstrafe keine Seltenheit an den nichtweißen Schulen.

Frau K.: Und wie reagieren die Schüler im Unterricht? Was mir bei den nichtweißen Schülern immer wieder auffällt, sind die Probleme, die die Schüler haben, sich an die neue Unterrichtsatmosphäre, an die Arbeitsmethoden der DSK und den Unterrichtsstil der deutschen Lehrer zu gewöhnen. Das fängt schon bei der Mitarbeit im Unterricht an und geht bis zu der Erledigung der Hausaufgaben.

Frau J.: Es gibt einen ganz einfachen Grund. An unseren Schulen haben die Schüler Angst vor dem Lehrer. Sie beteiligen sich nur aus diesem Grund am Unterricht und machen ihre Hausaufgaben - nicht etwa, weil sie motiviert sind. Sie haben meist wenig Selbstvertrauen und halten sich im Unterricht meist sehr zurück.

Frau K.: Dies erklärt auch das Verhalten der Schüler, wenn sie neu an die DSK kommen und auch später ihre Schüchternheit und die Schwierigkeiten, die sie haben, ihre Meinung frei zu äußern. Weitere Probleme scheinen sie, wie schon erwähnt, auch bei der Umstellung auf die andere Unterrichts- und Arbeitsweise und auf den Unterrichtsstil an der DSK zu haben, aber auch ganz allgemein bei der Differenzierung zwischen Wichtigem und Unwichtigem.

Frau J.: Ja, von ihrer Primary School her sind sie nur "Auswendiglernen" gewöhnt. Mit dieser Methode machen die Lehrer sicher, daß alle 40 Schüler ihrer Klasse auf das Examen vorbereitet sind. Ob sie den Stoff verstehen, ist nicht so wichtig. Sie müssen nur in der Lage sein, ihn wiederzugeben.

Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, unsere ganze Unterhaltung wiederzugeben.

Die folgende Auflistung soll die doch sehr komplexe Problematik zusammenfassen. Es handelt sich hierbei um Probleme, die unserer Meinung nach die Integration der nichtweißen Schüler und der DSK erschweren. Um nur einige zu nennen:

- unterschiedliche Ausgangs- bzw. Muttersprachen der Schüler
- unterschiedliche häusliche Lebensbedingungen
- unterschiedliche Schulbildung aufgrund unterschiedlicher Schulsysteme
- Schwierigkeiten bei der Umstellung der Fremdsprachenschüler auf einen ihnen fremden Unterrichtsstil und damit verbunden auf eine andere Unterrichts- bzw. Arbeitsatmosphäre
- Überbelastung durch das für sie ungewohnte Leistungsniveau
- Identitätsprobleme
- Probleme hinsichtlich Deutsch als 'third language' (besonders bei schwarzen Kindern mit Xhosa als Muttersprache und Englisch und Afrikaans als Landessprache)
- organisatorische Probleme wie z.B. Entfernung zur DSK, Transport u.a.

Probleme können sich aber auch noch in anderer Hinsicht ergeben:

- a) bei den Lehrern der Fremdsprachenklassen durch
 - die unterschiedliche Mentalität der Schüler
 - den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund
 - bestimmte Prinzipien des südafrikanischen Bildungswesens wie beispielsweise den vornehmlich auf Reproduktion ausgerichteten Unterricht in südafrikanischen Schulen
 - die unterschiedliche Arbeitshaltung der Schüler bedingt durch ein autoritäres Schulsystem
 - Englisch als Unterrichtsmedium
- b) bei den Eltern der Muttersprachenschüler durch
 - Bedenken wegen eines möglichen Leistungsabfalls ihrer Kinder nach der Zusammenlegung
- c) bei den Eltern der Fremdsprachenschüler (besonders der schwarzen Schüler) durch
 - Bedenken wegen des möglichen Verlusts der kulturellen Identität ihrer Kinder

Lösungsmöglichkeiten

Wichtige Punkte sind demnach:

1. die Vorbereitung der Schüler auf die DSK
2. die Vorbereitung der Lehrer der DSK auf die neuen Schüler
3. Möglichkeiten der sozialen Begegnung zu schaffen

Zu 1.

Hier ist zu unterscheiden zwischen

- a) der Vorbereitung, die die Primary Schools treffen könnten
- b) und der Vorbereitung der DSK auf die neuen Schüler.

a) Die Stammschulen (Primary Schools) könnten beispielsweise dazu beitragen, daß den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, das Gelernte nachzuarbeiten, indem sie an der Schule einen Raum zur Erledigung der Hausaufgaben zur Verfügung stellen, der es den Kindern ermöglicht, ruhig, ohne Ablenkung oder Störung zu arbeiten.

b) Einmal an der DSK aufgenommen, besteht nun ein Problem in der Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppen. Oft höre ich: "Die haben ja ganz andere Interessen; mit denen kann man ja gar nicht reden ..." - und das von beiden Seiten.

Hier werden zwei Probleme angesprochen. Zunächst das Sprachenproblem, des weiteren die unterschiedlichen Interessen und dadurch bedingt die mangelnde Kommunikation untereinander. Dabei gibt es Möglichkeiten, Voraussetzungen für gemeinsame Gesprächsthemen zu schaffen, z.B. gemeinsame Ausflüge oder einmal im Monat gemeinsame Theater- und Kinobesuche, und zwar sowohl mit den Schülern der Vorkurse als auch mit den Deutschschülern der Secondary Schools.

Die Schüler und Lehrer der Secondary Schools mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache fühlen sich oft abgeschnitten. Kontakte zu den deutschen Schülern, Eltern und Lehrern der DSK wären für sie sehr wünschenswert. Von Vorteil wäre dies auch für die Motivation der Schüler im Deutschunterricht und für ihre Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen.

Was für ein Erfolgserlebnis könnte es für einen Standard 6 Schüler sein, wenn er das im Unterricht Gelernte mit Muttersprachenschülern im gleichen Alter bei einem gemeinsamen Kinobesuch anwenden könnte! Eine weitere Möglichkeit bieten die sogenannten "non-verbal subjects" wie Sport, Musik und Kunst. Vor allem Sport könnte in der Lage sein, als Integrationsfaktor zu wirken. Spiele und Wettkämpfe mit den Partnerschulen (Primary und Secondary Schools) könnten zum Beispiel regelmäßig abgehalten werden. Bei Fächern wie Musik und Kunst tritt die Schwierigkeit auf, daß die Schüler in Mitchells Plain keinen Unterricht in diesen Fächern haben, also keine Vorkenntnisse besitzen. An der DSK könnte hier gleich zu Beginn zusätzlicher Unterricht, in Form von Musik-, Kunst- und Sport-AGs für alle Gruppen angeboten werden - vielleicht im Hinblick auf den Nachhauseweg der Schüler eine oder zwei AGs am Vormittag.

Zu 2.

Nicht nur die Schüler der Partnerschulen, sondern auch die Lehrer der DSK müssen auf die veränderte Situation vorbereitet werden. Für Lehrer aus anderen Ländern wie im vorliegenden Fall aus der Bundesrepublik, die an den Schulen des Landes - ob Privat- oder staatliche Schule - unterrichten, wäre es wichtig, gleich zu Beginn eine Einführung in die verschiedenen Schulsysteme, den Schulalltag, die Lebensbedingungen und das soziale Umfeld der Schüler zu bekommen - und zwar von einer Person, die die Situation der Schüler kennt und sie versteht. Besonders bei Lehrern, die - wie an der DSK - gleich in dem Fremdsprachenzweig eingesetzt werden, wäre dies wünschenswert. Man hat oft keinen rechten Plan, fragt sich nach und nach durch und sammelt Erfahrungen, die vielleicht ein Kollege im Vorjahr oder ein anderer Kollege an einer anderen deutschen Schule schon vor Jahren gemacht hat. Das heißt der Kooperation untereinander und dem gedanklichen Austausch der Lehrer kommt auf diesem Gebiet eine besondere Bedeutung zu. Lehrer von Partnerschulen könnten zu Beginn des Schuljahres Einführungsveranstaltungen geben, um die Situation der Schulen, Schüler und Eltern der Partnerschulen kurz vorzustellen. Die Möglichkeit eines direkten "Partnerlehrers" sollte in Betracht gezogen werden. Z.B. könnte ein Mathematiklehrer der DSK sich mit

seinen Fachkollegen von Mitchells Plain oder Langa, vielleicht regelmäßig zum Meinungsaustausch treffen. Ich bin überzeugt, daß jeder davon profitieren würde (Möglichkeit des Lehrerstammtisches). Sinnvoll wäre es auch, gemeinsam einen genau ausgearbeiteten Lehrplan zu erstellen. Dies sollte für jedes Quartal getrennt geschehen, nachdem man über die Erfahrung des vergangenen Quartals gesprochen hat.

Zu 3.

Neben den Anpassungsproblemen der Lehrer und Schüler gibt es ein weiteres Problem: Argwohn unter den Eltern der Schüler (sowohl der Muttersprachen- als auch der Fremdsprachenschüler) gegen jegliche Neuerungen. Vorsichtig ist man, wenn man etwas nicht kennt. Durch Einladungen der DSK an die Partnerschulen - sowohl Primary als auch Secondary Schools - zu sozialen Ereignissen an der DSK könnte die Möglichkeit des gegenseitigen "Beschnupperns" geschaffen werden. Festivitäten wie Frühlingsfest, Valentinsball, Basar, Olympiade, Sportfeste usw. bieten sich geradezu für Kinder und Eltern der Partnerschulen an, die DSK kennenzulernen, aber auch dazu, den Kontakt der Eltern untereinander herzustellen. Dies wäre besonders wichtig für die Eltern der schwarzen Schüler, deren kultureller Hintergrund sich doch sehr von dem der beiden anderen Gruppen unterscheidet.

Meine Absicht mit dem vorliegenden Artikel bestand nicht darin, eine wissenschaftliche Untersuchung der Situation des Fremdsprachenzweiges der DSK anzustellen, sondern anhand eines Erfahrungsberichts (basierend auf meinen eigenen Erfahrungen unterstützt durch die Erfahrungen von Frau Jansen) einige der Schwierigkeiten, die bei der Integration von nichtweißen Schülern an der DSK auftreten, bewußtzumachen und darüber zu sprechen.

Viele fruchtbare Ansätze wurden in der Vergangenheit und werden im Moment von den deutschen Schulen unternommen, um die Integration nichtweißer Schüler zu erleichtern und Abgänge zu verhindern, so zum Beispiel Einrichtung von Vorkursen in Langa, Treffen der Schulleiter (DSK- Partnerschulen) und Besuch des Fremdsprachenzweigleiters an den verschiedenen Partnerschulen. Für die innere Integration scheint dies jedoch weder Frau Jansen noch mir

ausreichend zu sein. Wir sind der Meinung, daß mehr erreicht werden könnte, wenn alle am Integrationsprogramm Beteiligten aktiv zusammenarbeiten würden.

Damit ist nicht die Kooperation der Schulen im allgemeinen gemeint, obwohl eine engere Zusammenarbeit und ein intensiverer Erfahrungsaustausch der fünf deutschen Schulen im südlichen Afrika in dieser Hinsicht wünschenswert wäre. Worum wir bemüht sind, ist die Zusammenarbeit im kleinen: das Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern der DSK und der Partnerschulen auf sozialer und schulischer Ebene.

Wir erheben nicht den Anspruch, Patentrezepte entwickelt zu haben. Unser Anliegen ist es einzig, zu zeigen, daß man vieles besser versteht und vieles erleichtern kann, wenn man miteinander redet, Erfahrungen austauscht und Fragen stellt. Wir hoffen, daß unsere beiden Artikel Diskussionsanstöße in diese Richtung geben werden.

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: THEORIE UND PRAXIS

Gudrun OBERPRIELER
University of the Witwatersrand
und
Andrea ENGEL
University of Durban-Westville

Dieser Beitrag wurde als Workshop bei der SAGV-Tagung im April 1991 in Johannesburg gehalten. Der Workshop bestand aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Im theoretischen Teil wurden kurze Einführungen gegeben in a) das Konzept einer interkulturellen Erziehung generell, b) die Entwicklung des Konzepts einer interkulturellen Germanistik im Bereich Didaktik DaF und c) die mögliche Relevanz eines interkulturellen Ansatzes im südafrikanischen Kontext. In dem darauffolgenden praktischen Teil analysierten die Workshop-Teilnehmer in Kleingruppen Beispiele aus verschiedenen Lehrwerken und diskutierten anschließend, ob und wie diese sinnvoll für den interkulturellen Ansatz im Unterricht nutzbar gemacht werden könnten.

A. THEORETISCHER TEIL

- I. Zum Konzept 'Interkulturelle Erziehung' / 'Multicultural Education' (Gudrun Oberprieler)

1. Allgemeines

Die folgende kurze Darstellung einiger wichtiger Aspekte basiert zum größten Teil auf dem Buch von Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (Darmstadt 1990), da hier m.E. eine detaillierte und umfassende Übersicht gegeben wird.

Auernheimer zufolge kann man von einer internationalen Diskussion über das Konzept interkulturelle Erziehung noch kaum sprechen (Vorwort). Die Termini 'interkulturelle Erziehung' und das englische Äquivalent 'multicultural education' sind neueren Datums, und ihre zunehmende Verbreitung ist das Resultat der wachsenden Einsicht, daß es monokulturelle Gesellschaften an sich nicht gibt. Der Begriff 'multicultural

education' kommt zum erstenmal 1971 in einem kanadischen Regierungsprogramm vor, bald erscheinen dann auch in den Vereinigten Staaten Publikationen dazu. Der Terminus 'interkulturelle Erziehung' wird in der Bundesrepublik erst in den späten 70er Jahren (und da zunächst besonders in der Vorschulerziehung), und erst Anfang der 80er Jahre in einer allgemeineren und programmatischen Bedeutung gebräuchlich (1). In der pädagogischen Fachsprache der Bundesrepublik werden inzwischen sowohl die Bezeichnung 'interkulturell' als auch 'multikulturell' gebraucht, wobei die Unterschiede nicht klar definiert sind.

Interessant ist auch die unterschiedliche Entstehungsgeschichte des Konzepts in verschiedenen Ländern. In der Bundesrepublik sowie in Österreich und in der Schweiz kommt der Gedanke einer interkulturellen Erziehung durch die Arbeitsmigration und deren Einfluß auf die vorher als 'monokulturell' verstandenen Gesellschaften auf (4). In den USA entsteht die Diskussion durch die Bürgerrechtsbewegungen der 60er Jahre; in Großbritannien ist der Anfang einer Besinnung auf kulturelle Unterschiede im Programm 'racism awareness training' oder 'antiracist education' zu sehen (19). In der Pädagogik der sog. Dritten Welt wird in den 80er Jahren "eine Neubewertung der asiatischen, afrikanischen und latein-amerikanischen Lebensformen, Denkstile, Erziehungsmuster etc. angestrebt" (15). Statt der eurozentrischen Orientierung sollen nun auch Anregungen von außereuropäischen Kulturen aufgegriffen werden, und diese sollen 'entromantisert' werden.

2. Kritik unter verschiedenen Gesichtspunkten

Nach Auernheimer wird das Konzept einer interkulturellen Erziehung unter verschiedenen Gesichtspunkten grundsätzlich in Frage gestellt. Zum einen kommt oft der Ideologieverdacht auf, weil durch die 'Pädagogisierung' von den tatsächlichen sozialen Problemen abgelenkt werde. Das Konzept einer interkulturellen Pädagogik diene den herrschenden Gruppen in pluralistischen Gesellschaften als Beruhigungsmittel (29). Kritik kommt auch aus bildungstheoretisch-philosophischer

Perspektive: Aufgabe von Bildung sei gerade nicht die Fixierung auf kulturelle Unterschiede, sondern die 'Transzendenz der Kulturen', die Überwindung kultureller Schranken (30). Von soziologischer Seite wird eingewendet, daß die Betonung kultureller Identität heute ein 'historisches Relikt' sei, das für moderne Gesellschaften bedeutungslos sei und darüberhinaus auch wiederum unter Ideologieverdacht stehe (30). Darüberhinaus gibt es auch kritische Stimmen, die sich nicht so sehr gegen das Konzept als solches richten, sondern mehr gegen seine Entwicklungsform: durch die Fixierung auf das Fremde werde in der Pädagogik die notwendige Beschäftigung mit der eigenen Herkunft und Identität vernachlässigt (31).

Aus all dem ist abzuleiten, daß die Klärung der Grundbegriffe einer interkulturellen Erziehung vielfach noch aussteht oder bisher unbefriedigend ist. Laut Auernheimer muß die interkulturelle Erziehung, will sie nicht zu einer bloßen "shakehands-philosophy" verkommen, die von der sozialen Realität ablenkt, sich mit den sozialen Problemen von Minderheiten sowie mit den Begriffen 'Kultur', 'kulturelle Identität' und Ethnizität beschäftigen. In der Bundesrepublik etwa seien die Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen bisher nicht sehr ausgeprägt.

3. Unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen

Auch wenn man sich auf das Konzept einer interkulturellen Erziehung an sich einlassen will, so müssen doch die Zielsetzungen genauer definiert werden. Das gilt auch für den südafrikanischen Kontext. Soll also das Ziel einer interkulturellen Erziehung sein: Förderung des Verstehens sozialer Prozesse und Zustände, politische Bildung, multiperspektivische Allgemeinbildung, antirassistische Erziehung, Friedenserziehung, Erziehung gegen ein Nationaldenken oder gerade für ein neues Nationalgefühl, Reflexion der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit? Außerdem hängt der Begriff 'interkulturell' auch davon ab, ob man Kulturen und ihre Beziehungen zueinander als Zustände oder Prozesse, d.h. als sich mit den sozialen Gegebenheiten verändernd betrachtet (171). Für unsere Situation in Südafrika kann dies sicherlich nicht unberücksichtigt bleiben.

4. Kritik aus afrikanischer Perspektive

Für den Fremdsprachenunterricht in Südafrika erscheint es besonders relevant, die Bedenken, die Afrikaner gegen das Konzept 'interkulturelle Erziehung' geäußert haben, in Betracht zu ziehen und ernst zu nehmen.

Es sollen hier kurz die wichtigsten Einwände der afrikanischen Germanisten Alioune Sow (Senegal) (1986) und Kum'a Ndumbe III. (Kamerun) (1989) zusammengefaßt werden. Diese Einwände sind verständlicherweise vor allem ideologiekritischer Art. Sie gründen sich besonders auf die Skepsis gegenüber den wahren Absichten europäischer Länder mit der proklamierten Partnerschaft zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, ist doch das Vertrauen durch die kolonialen Erfahrungen grundlegend erschüttert. Man vermutet hinter den Verständigungsbemühungen leicht einen versteckten Kulturimperialismus, der nur als Vorwand dient für wirtschaftliche und politische Interessen vonseiten der europäischen Länder. Gleichzeitig wird auch die Aufrichtigkeit europäischen Interesses an afrikanischen Kulturen, das über Romantisierung hinausgeht, in Frage gestellt. Der Modelltransfer müsse auch von Afrika nach Europa gehen, denn die afrikanische Lebensweise habe dem Leistungsprinzip und dem übertriebenen Individualismus und Materialismus der westlichen Welt viele positive Werte entgegenzusetzen und könne dadurch befruchtend wirken. Der Alleinanspruch Europas auf Modernität und Effizienz und die damit einhergehende Arroganz und das Herrschaftsdenken müßten aufgegeben werden. Außerdem müsse die koloniale Vergangenheit gemeinsam öffentlich bewältigt und nicht totgeschwiegen werden. Eine wirkliche Partnerschaft könne nur dann zustande kommen, wenn Afrika eine eigenständige Kulturpolitik entwickle und die politischen und wirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnisse abgebaut werden könnten. Wirtschaft, Technik und Technologie dürften nur zum Fortschritt, aber nicht zur Zerstörung beitragen - das sei eine gemeinsame Aufgabe.

II. Interkulturelle Kommunikation und DaF-Unterricht (Andrea Engel)

Der Begriff der interkulturellen Kommunikation bezeichnet ein Konzept, das den Deutschunterricht für Ausländer in den letzten Jahren nachhaltig beeinflusst hat.

1. Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Germanistik

Paradigmawechsel: Deutsch als Fremdsprache

Die Entstehung des Konzepts ist gekoppelt an die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Es handelt sich hierbei um einen wichtigen Paradigmawechsel, der zuerst ausführlich begründet wird in dem Doppelband *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* (hg. von Wierlacher, 1980). Herausgeber und Verfasser erläutern die Notwendigkeit, Deutsch an Nicht-deutsche nicht mehr wie bisher aus der Inlandperspektive (der sog. Binnengermanistik) zu vermitteln, sondern sich auf eine Fremdperspektive einzustellen. Das bedeutete Entwickeln neuer theoretischer Ansätze sowie praktischer Methoden, eine Fülle von Konferenzen und Publikationen (z.B. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache), das Einrichten verschiedener neuer Institute und Kursprogramme im Inland (z.B. München, Bayreuth), das Konzipieren von neuem Lehrmaterial in Deutschland sowie regionaler Lehrwerke im Ausland.

Adressatenorientierung

Die Notwendigkeit umzudenken wird vor allem mit der ungünstigen Situation des Faches Deutsch begründet, nämlich einem drastischen Rückgang der Zahl der Deutschlerner im Ausland, sowie Kommunikationsschwierigkeiten mit Ausländern in der BRD. Durch einen neuen Ansatz hofft man, der Fremdsprachenphilologie mehr Auftrieb zu geben, primär also aus sprachpolitischen Erwägungen. Zu den wichtigsten Aspekten dieses Paradigmenwechsels gehört die Adressatenorientierung. Man will sich von nun an mehr auf den nichtdeutschen Rezipienten des Deutschunterrichts einstellen und versuchen, den Unterricht adressatenspezifisch zu gestalten.

Das Fremde und das Eigene, Theorie der Hermeneutik

Durch diesen Sichtwechsel wird der Begriff der Fremde in den Mittelpunkt gerückt, in der Erkenntnis, daß die vermittelten Fachinhalte (deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde) dem Lerner fremd sind und besonderer Vermittlungsprozesse bedürfen. In diesem Zusammenhang zieht man die Theorie der Hermeneutik heran, der es um die Analyse von Auslegungs- und Verstehensprozessen geht. Der Begriff des Fremden wird mit dem des Eigenen kontrastiert, wie etwa in dem Band *Das Fremde und das Eigene* (hg. v. Wierlacher, 1985), und es wird postuliert, daß in der Begegnung mit dem Fremden das Eigene klar erkannt wird.

Interkulturelle Kommunikation

Die Wechselwirkung zwischen Eigenem und Fremdem soll zu interkultureller Kommunikation führen, zwischen den Lernern und ihrem Kontext einerseits und den Vermittlern der deutschen Sprache und Kultur bzw. den deutschen Lehrinhalten andererseits. 'Inter' bezeichnet, laut Scheiffele, das Miteinander (1985:38). Hexelschneider spricht von Prozessen des Verstehens, die zur "interkulturellen Verständigung führen" (1987:265). Göhring meint, daß interkulturelle Kommunikation auch als eine Art "Kulturschockprophylaxe" für den Ausländer dienen könne (1980:80), als Vorbereitung für einen Aufenthalt im Zielland. Dieser neue Ansatz zielt auf einen effektiveren Unterricht für Nicht-Deutsche ab (didaktisches Ziel), soll aber ohne Zweifel gleichzeitig dem Fach Deutsch sowie der deutschen Kultur im Ausland mehr Geltung verschaffen, sowie einen reibungsloseren Umgang mit den im Ausland lebenden Ausländern garantieren (kulturpolitisches Ziel).

Interkulturelle Germanistik

Auf der Basis dieser Überlegungen wird der neue Fachbereich 'interkulturelle Germanistik' entwickelt, der laut Wierlacher "fremdheitswissenschaftliche und komparatistische Perspektiven auf Deutsches und die Deutschen" berücksichtigen soll.

Wierlacher beschreibt diese Entwicklung als eine Bewegung von der "internationalen" zur "kulturkontrastiven" Germanistik (1985b:14). Über die wissenschaftliche Arbeit der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik sagt er: "Im Zentrum ... steht die literarische Komponente ... weil der Literatur in der Ausbildung interkultureller Verstehenskompetenzen eine besondere Rolle zukommt" (1985a:X). Neu ist in diesem Zusammenhang etwa die Ablösung des traditionellen Literaturkanons durch eine mehr adressatenrelevante Auswahl.

2. Kritik am Konzept der interkulturellen Kommunikation

Das Konzept der interkulturellen Kommunikation hat ohne Zweifel dem Fach Deutsch als Fremdsprache viele positive Anstöße gegeben, die noch auf lange Zeit hin wirksam sein werden. Es ergeben sich aber auch eine Reihe kritischer Fragen.

Problematik des Kulturbegriffs

Vor allem ist der Begriff 'Kultur' problematisch wegen der unterschiedlichen Definitionen, die möglich sind. Bausinger (1980) weist darauf hin, daß gerade im deutschen Bereich 'Kultur' lange eine einseitige Bedeutung hatte, im Sinne eines geistigen Überbaus und eines Reservoirs an Traditionen im Gegensatz etwa zu 'Zivilisation', und daß auch teilweise eine starke Betonung des Nationalen damit verbunden war, die den Begriff fragwürdig macht. Andererseits erscheint ein weiter gefaßter Begriff von Kultur auch international akzeptabel, wie etwa der "dynamische Kulturbegriff", den Pommerin vorgeschlagen hat (1988:143):

1. Kultur ist nicht homogen, sondern vielgestaltig.
2. Kultur ist nicht statisch, sondern verändert sich historisch.
3. Kultur umfaßt den gesamten Lebensraum von Menschen.
4. Die verschiedenen Kulturen sind prinzipiell gleichwertig.

Als fragwürdig wird von mancher Seite eine Unterscheidung in 'Kulturen' betrachtet, die auf Trennung, nicht auf Verbindung aus ist. Gleichzeitig sollte aber, laut Pommerin, die

Realität unterschiedlicher Einstellungen anerkannt werden, weil nur daraus Konfliktlösungen resultieren können (1988:147).

Problematisch ist auch die Frage der Definitionsperspektive. Wer definiert eine Gruppe als einer bestimmten Kultur zugehörig, die Gruppe selbst (Innensicht) oder Außenstehende (Außensicht)? Wer entscheidet, was typische Merkmale dieser Kultur sind, also etwa in Bezug auf Deutschland: Bier und Sauerkraut, Militarismus, Philosophie, Musik, Ungastlichkeit? Bedenklich, aber verständlich ist dabei die Tendenz zur Stereotypenbildung (Bausinger 1988:161), die vor allem aus der Außenperspektive stattfindet.

Sehr ironisch äußert sich Steinmann (1991) über die "Mode" der interkulturellen Kommunikation und meint, daß es viel sinnvoller wäre, zunächst die Vorurteile verschiedener Kulturen zu analysieren.

Deutscher Kulturimperialismus in Südafrika?

Von verschiedenen Seiten wird behauptet, daß unter dem Deckmantel interkultureller Germanistik auch in Afrika bzw. Südafrika Kulturimperialismus betrieben werde (Sow: 1986).

Aus der Sicht vieler Deutschabteilungen und Schulen in Südafrika ist davon jedoch wenig zu spüren. Die direkte finanzielle Unterstützung durch die BRD ist minimal. Statt sich als Vertreter einer "Großmacht" zu fühlen (Benjamin, zitiert bei Kußler 1990:49), kämpft man ums Überleben. Pragmatische Überlegungen halten Studenten von einer Wahl des Faches Deutsch ab. Und das wird sich, entsprechend Voraussagen von Neville Alexander (1989), auch so schnell nicht ändern.

Hingegen übt Deutschland einen erheblichen Einfluß aus in Bezug auf Fachorganisationen, Fachzeitschriften, Fachliteratur, Unterrichtsmaterial. Ein positives Zeichen dafür ist die Versorgung mit Lehrmaterial durch Inter Nationes, Goethe-Institut, Deutsche Forschungsgemeinschaft, negative Beispiele sind die Schwierigkeit, in Deutschland zu publizieren, sowie etwa die Nicht-Aufnahme einiger südafrikanischer Germanisten bei der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik.

Im wesentlichen ist unser Unterrichtsbetrieb in Südafrika bestimmt von der politischen Situation im Land, der Art der

Institution, an der wir unterrichten, sowie der maßgeblichen Unterrichtsbehörde und den hier im Lande zur Verfügung stehenden Geldern.

3. Interkulturelle Kommunikation als didaktisches Konzept in Südafrika

Im folgenden möchte ich Probleme, Vorteile und Möglichkeiten einer didaktischen Anwendung des Konzepts in unserem süd-afrikanischen Kontext besprechen.

Probleme

Der Prozeß einer interkulturellen Kommunikation ist erschwert durch Heterogenität multilingualer und multikultureller Lernergruppen. Die politische Instabilität des Landes macht eine offene Diskussion schwierig. Lehrende gehören vielleicht einer privilegierten Gruppe an und genießen wenig Vertrauen bei den Studenten. Lerner und Lehrende sind sehr stark von ihrem jeweiligen ideologischen Standort bestimmt. Der Prozeß ist also sehr komplex.

Oft fehlt es den Lehrenden an Kulturkompetenz, indem sie mangelnden Einblick in die Kulturen ihrer Lerner haben. Falls sie andererseits selbst nicht deutsch sind, mangelt es ihnen an direkter Erfahrung im deutschen Kulturbereich. Sie sollten eigentlich auch über Kenntnisse in Nachbardisziplinen wie Soziologie, Anthropologie und Kulturwissenschaft verfügen, wenn sie einen Prozeß der interkulturellen Kommunikation sinnvoll steuern wollen.

Es ist fraglich, wie stark das Interesse an deutscher Kultur in Südafrika überhaupt ist, da es schon so viele einheimische Kulturen gibt. Deutschland ist weit entfernt und hat unter Umständen auch ein negatives Image wegen seiner Vergangenheit. In der Literatur besteht eine Neigung zur Kopflastigkeit. Lerner interessieren sich vielleicht nur für den praktischen Spracherwerb und weniger für kulturelle Fragestellungen.

Vorteile

Trotz der erwähnten Einschränkungen bleibt interkulturelle Kommunikation in unseren Augen nützlich als Prinzip. Entsprechende Ansätze im DaF-Unterricht sind eine gute Vorbereitung für internationale Kontakte, an denen viele junge Südafrikaner heute interessiert sind. Das Eingehen auf die Lernerkultur(en) wird ohne Zweifel Verstehensprozesse im Unterricht fördern. Der DaF-Unterricht kann Katalysatorfunktion haben, indem durch Beschäftigung mit Fremdkultur Diskussionen im südafrikanischen Bereich ausgelöst werden. Kompetenz in der Fremdsprache sollte nicht nur darauf abzielen, mit einem anderen Kulturbereich vertraut zu werden, sondern mindestens ebenso sehr darauf, die fremde Sprache zur Reflexion über die eigene Lebenswirklichkeit und -erfahrung zu benutzen.

Es wäre allerdings zu überlegen, ob man den Begriff "Kultur" etwas entlasten bzw. erweitern könnte.

Intertextuelle Kommunikation

Aus diesem Grund möchte ich den verwandten Begriff der interkontextuellen Kommunikation vorschlagen, angeregt durch eine Arbeit von Pfaffe (1990) über "Kontextualpädagogik". Damit meine ich eine Interaktion zwischen verschiedenen Kontexten von Lehrenden und Studenten, Lernern untereinander, Lesern und Text bzw. Autor, DaF-Lernern und Deutschen. Dieser Begriff hat den Vorteil größerer Neutralität, er läßt Raum für Überschneidungen und Gemeinsamkeiten. Zum Beispiel bin ich als ursprünglich deutsche Dozentin mit meinen nicht-deutschen Studenten durch den gemeinsamen südafrikanischen Unterrichtskontext verbunden, ich denke als Frau in vielem ähnlich wie meine Studentinnen, oder stimme politisch mit einem Teil der Studenten überein. Auch in Bezug auf das Textstudium lassen sich Beziehungen und Unterschiede zwischen Ausgangskontext und Zielkontext aufzeigen.

Interdisziplinäre Kommunikation

Ein anderer Ansatz, der gerade in unserem südafrikanischen Kontext sinnvoll scheint, hat sich als Reaktion auf eine

Krisensituation ergeben: der Zusammenschluß mehrerer Sprachabteilungen, das Organisieren gemeinsamer Vorlesungen, das Anbieten von Sprachkursen ohne Literatur, die Beschäftigung mit Literatur in Übersetzung. In diesem Zusammenhang wird besonders die interdisziplinäre Zusammenarbeit betont, auch eine Form der interkulturellen Kommunikation.

4. Unterrichtspraxis

Zum Schluß möchte ich einige praktische Möglichkeiten interkultureller Kommunikation im Unterricht erwähnen.

Auswahl von Themen, Texten und Lehrwerken

Nicht in jedem Unterrichtskontext hat man freie Wahl in Bezug auf Themen, Texte und Lehrwerke, aber wo es möglich ist, sollte man so wählen, daß die Möglichkeit einer Beziehung zwischen den Lernerkulturen- bzw. -kontexten und den deutschen Lehrinhalten gegeben ist.

Manche Lehrwerke sind so angelegt, daß sie mehr Raum für einen Prozeß der interkulturellen Kommunikation lassen. Im anschließenden praktischen Teil werden Beispiele aus dem Lehrwerk *Sprachbrücke* gegeben, das einen solchen Ansatz versucht, indem es regelmäßig Gelegenheit zu Vergleichen verschiedener Kulturen gibt.

In dem südafrikanischen Lehrwerk *Deutsch ZA* werden ausführlich Verhältnisse in Deutschland beschrieben und gelegentlich, meistens am Ende eines Kapitels, die Frage gestellt: Und wie ist das bei euch? Es wäre zu fragen, ob dieser Ansatz etwas mehr ausgebaut werden könnte, um mehr Gelegenheit für das Eingehen auf die Eigenrealität der Lerner zu geben.

Eine weitere Möglichkeit findet sich in dem Lehrwerk *Lernziel Deutsch*, das für ein Land der Dritten Welt konzipiert wurde und einige Texte aus der Außenperspektive enthält, d.h. es wird aus der Sicht von Ausländern über die Deutschen berichtet, teilweise auch unvorteilhaft, z.B. über den deutschen Putzfimmel oder über Ungastlichkeit. Während des Workshops wurde dies kritisiert. Ich meine aber, daß auch das ein legitimer Ansatz ist (falls es nicht überbetont wird),

weil er die Studenten auf eventuelle negative Erscheinungen im Zielland vorbereitet (im Sinne von Göhrings "Kulturschockprophylaxe") und weil er Ausländern eine eigene Perspektive zugesteht.

Man mußte also bei der Auswahl von Themen und Texten für den südafrikanischen Kontext noch stärker nach Berührungspunkten zwischen den verschiedenen Kulturen und Kontexten suchen. Das setzt aber auch eine gründlichere Kenntnis der Lernerkultur von seiten der Lehrenden voraus.

Methoden

Abschließend stellt sich die Frage nach der Verfahrensweise im Unterricht. Sollten interkulturelle Vergleiche bewußt gesteuert und von vornherein explizit gemacht werden? Oder sollte man nur die Stoffauswahl so treffen, daß sich interkulturelle Kommunikation ergeben kann, aber den Prozeß dann dem Zufall überlassen? Ich meine, daß das von der jeweiligen Unterrichtskonstellation und den jeweiligen Lernzielen abhängt und beliebig gehandhabt werden kann.

Schlußbemerkung

Obwohl, wie erwähnt, in letzter Zeit häufiger Kritik am Konzept der interkulturellen Kommunikation geübt worden ist, sollte man das Kind nicht mit dem Bade ausschütten, sondern die positiven Anregungen, die von der interkulturellen Germanistik ausgegangen sind, anerkennen und, wo es sinnvoll erscheint, im Unterricht aufgreifen.

B. PRAKTISCHER TEIL

BEISPIELE AUS SPRACHBRÜCKE (Mebus, Pauldrach, Rall, Rösler / Klett Verlag 1987 und 1989) (Gudrun Oberprieler)

Sprachbrücke 1 (1987)

Lektion 5 (S. 66-69): Thema: Sprachen

In diesem Kapitel geht es allgemein um Sprachen und das Lernen von Sprachen. Auf den ersten vier Seiten (66-69) werden folgende Aspekte angesprochen: Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache, Sprachen in der Bundesrepublik (mit Hinweis auf Ausländer, die in der BRD leben), Deutsche Dialekte.

Didaktisierungsvorschläge:

1. Man bespricht die Information, die über Deutschland gegeben wird und erweitert sie ggf. noch durch zusätzliches Material, z.B. Hinweise auf Ausländerproblematik in Bezug auf Schulen, gesellschaftliche Probleme, Gesetzgebung, Ausländerfeindlichkeit etc.
2. Die Liste A3 *Sprachen in der Welt* kann man auch erweitern, abhängig von den Interessen der Lerner aufgrund ihrer Muttersprachen etc. Wenn Interesse und Zeit da ist, kann auch ein Exkurs über die Sprachen der Welt und die wichtigsten Sprachgruppen unternommen werden.
3. Den Abschnitt A4 *Deutsche Dialekte* kann man sehr verlebendigen, indem man Beispiele deutscher Dialekte vom Tonband vorspielt. Manchmal können auch Lerner, die schon in Deutschland waren und Schwierigkeiten mit den Dialekten hatten, Geschichten darüber erzählen. Man kann auch über die Einstellung der Deutschen zu diesen Dialekten sprechen.
4. Zu A6 muß man erklären, was der Unterschied zwischen Fremdsprache und Zweitsprache ist. Falls Interesse besteht, kann man auch über die unterschiedlichen Schwierigkeiten bzw. Vor- und Nachteile sprechen, wenn

man eine fremde Sprache im Ausland oder im Zielland lernt.

5. Oft wird es im Laufe des Gesprächs schon Anknüpfungspunkte zu der eigenen Situation der Studenten (auch in ihren Herkunftsländern, z.B. Griechenland, Portugal etc.) und zu Südafrika geben. Spätestens aber die Fragen unter A7 geben Anlaß dazu. Man kann zunächst berichten lassen, welche Sprachen in der Klasse als Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache gesprochen werden. Erfahrungsgemäß kommt da eine ganze Menge zusammen. Daran kann man dann Fragen anknüpfen wie: Wie viele Sprachen werden in Südafrika von welcher Zahl von Personen als Muttersprache gesprochen? Welche afrikanischen / europäischen / anderen Fremdsprachen werden gesprochen? Gibt es in SA Dialekte? usw.
6. Von da aus ist es nur ein kleiner Schritt zu einem momentan sehr aktuellen und wichtigen Thema: Sprachpolitik. Man könnte die Lerner zunächst darüber informieren, wie es zu den heutigen zwei offiziellen Sprachen gekommen ist. Dann kann diskutiert werden, wie es mit den Sprachen in Zukunft aussehen soll und was das für Probleme verschiedenster Art mit sich bringen würde.
7. Schließlich kann auch auf Probleme und Konflikte aber auch Vorteile eingegangen werden, die entstehen, wenn man in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft wie Südafrika lebt.

Sprachbrücke 2 (1989)

Lektion 4: Thema: *Erziehung/Bildung/Ausbildung*

In dieser Lektion werden folgende Aspekte des Themas angesprochen: Erziehung und Ausbildung in verschiedenen Ländern, Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland, Lebenslauf (verschiedene Formen), Bewerbungsschreiben, Alphabetentum, (natürlich und funktional), literarische Beispiele: Autoren über ihre Schulzeit.

Didaktisierungsvorschläge:

1. Man kann anhand der verschiedenen Texte Erfahrungen und Erlebnisse der Studenten aus ihrer eigenen Schulzeit erzählen lassen. Was hat ihnen besonders gut gefallen, was nicht? Was gefällt ihnen an der Universität und was nicht?
2. Das im Lehrbuch dargestellte Bildungssystem in der BRD wird erklärt, ggf. auch durch zusätzliches Material. Dann wird es mit dem südafrikanischen System verglichen. Die Lerner können auch versuchen, das hiesige System graphisch darzustellen.
3. Dieser Vergleich wird wahrscheinlich die Diskussion schon zum Thema Bildungskrise in Südafrika hinführen. Man kann Ursachen, Folgen, mögliche Abhilfe und Zukunftsperspektiven besprechen. Dazu können die Studenten gut eigenes Material aus Zeitungen usw. sammeln, das sie evtl. zu einem schriftlichen Aufsatz oder einem mündlichen Referat verarbeiten.
4. Ähnlich ergiebig ist das Thema Analphabetentum, und es läßt sich ebenfalls leicht auf südafrikanische Verhältnisse beziehen. Auch hier können Aspekte wie Ursachen, Folgen für den individuellen Menschen und für die Gesellschaft und mögliche Maßnahmen zur Sprache kommen.
5. Als nützliche Schreibfertigkeit kann hier das Abfassen eines Lebenslaufs (in verschiedener Form, d.h. tabellarisch oder als Text) sowie eines Bewerbungsschreibens geübt werden. Das sind neben dem Brief sicherlich die beiden Textsorten, die die Studenten am ehesten einmal werden brauchen können. Man kann auf authentische Stellungsangebote in einer deutschen Zeitung antworten lassen.

6. Wenn Interesse an literarischen Texten besteht, lassen sich noch weitere Beispiele oder Hinweise finden auf Darstellungen von Schülerlebnissen etc. Diese können auch gut als Hörtexte eingeführt werden.

LITERATURANGABEN

- Alexander, N (1989) *Language policy and national unity in South Africa/Azania*. Cape Town: Buchu Books.
- Auernheimer, G (1990) *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bausinger, H (1980) Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Wierlacher (Hg) (1980), 58-70.
- Bausinger, H (1988) *Stereotypie und Wirklichkeit*. In: Jahrbuch DaF 14, 157-170.
- Gehrighausen, J & Seel, P C (1987) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München*. München: Goethe-Institut.
- Göhring, H (1980) *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation*. In: Wierlacher (Hg) (1980), 71-91.
- Hexelschneider, E (1987) *Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. Was bedeutet das für den Lehrenden?* In: Wierlacher (Hg) (1987a), 259-266.
- Ihekweazu, E (1985) *Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der 'Dritten Welt' am Beispiel Nigerias*. In: Wierlacher (Hg) (1985a), 285-305.
- Ihekweazu, E (1988) *Mit eigenen Augen. Der Blick des fremdkulturellen Lesers auf sich selbst im Spiegel einer fremden Literatur*. In: Jahrbuch DaF 14, 58-74.
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14/1988. München: iudicium Verlag.
- Krusche, D (1989) *Zur Hermeneutik der Landeskunde*. In: Jahrbuch DaF 15, 13-29.
- Kußler, R (1990) *Some considerations regarding the role of and a syllabus for German (Foreign Language) in a future education system in South Africa*. In: SAALT 24/4, 46-58.
- Ndumbe III., Kum'a (1989a) *Kulturaustausch mit außereuropäischen Ländern - Ausbau der Zweibahnstraße - Eine Zusammenfassung der Schlußbemerkungen*. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 39 (2), 182-183.

Ndumbe III., Kum'a (1989b) Kulturimport aus dem Süden: Ist der Norden wirklich zum Dialog bereit? In: Zeitschrift für Kulturaustausch 39 (2), 145-149.

Pauldrach, A (1987) Landeskunde in der Fremdperspektive - zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch 4, 30-42.

Pfaffe, J (1990) Kontextualpädagogik versus Staatserziehung in Südafrika. Zur pädagogischen Situation eines sich im Bürgerkrieg und gesellschaftlichen Umbruch befindenden Landes. Fernuniversität Hagen: Magisterdissertation.

Pommerin, G (1988) Interkulturelles Lernen - eine Herausforderung für unsere Gesellschaft? In: Jahrbuch DaF 14, 137-156.

Rösler, D (1988) Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch DaF 14, 221-237.

Scheiffele, E (1985) Affinität und Abhebung. Zum Problem der Voraussetzungen interkulturellen Verstehens. In: Wierlacher (Hg) (1985a), 29-46.

Sow, A (1986) Germanistik als Entwicklungswissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches "Deutsch als Fremdsprache" in Afrika. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Steinmann, S (1991) Interkulturell muß es zugehen! Einige Anmerkungen zu eigenen und fremden Vorurteilen. In: Info DaF 18/2, 180-186.

Sturm, D (Hg) (1987) Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München: Max Hueber Verlag.

Wierlacher, A (Hg) (1980) Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band I und II. München: Wilhelm Fink Verlag.

Wierlacher, A (Hg) (1985a) Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium Verlag.

Wierlacher, A (1985b) Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher (Hg) (1985a), 3ff.

Wierlacher, A (Hg) (1987a) Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: iudicium Verlag.

Wierlacher, A (1987b) Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik. In: Sturm (Hg) (1987), 145-156.

Lehrwerke

Skorge, S et al (1984-1987) Deutsch ZA. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Hieber, W (1985) Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. München: Max Hueber Verlag.

Mebus, G et al (1987 und 1989) Sprachbrücke. Band 1 und 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (IV): UNIVERSITÄT VON SÜDAFRIKA

Peter BUCHHOLZ
University of South Africa

1. Als vierte Deutschabteilung nach Stellenbosch, Kapstadt und Zululand (Kwa-Dlangezwa) soll an dieser Stelle das Department of German/Departement Duits der UNISA vorgestellt werden. Die Unterrichtssprachen dieser Fernuniversität (Hauptsitz Pretoria, Zweigstellen in Johannesburg, Pietersburg, Durban und Kapstadt) sind Englisch und Afrikaans; eine Mehrheit von Studenten wählt z.Zt. das Englische. Von Anfang an war UNISA eine Universität für alle Bevölkerungsgruppen. Die Studentenzahl ist mittlerweile (Stand 29.2.1992) auf über 120 000 gestiegen. Einer der Gründe hierfür ist die Tatsache, daß UNISA als einzige Fernuniversität Südafrikas auch berufstätigen Erwachsenen die Möglichkeit eines akademischen Studiums bietet - "nebenberuflich" also, aber wahrhaftig keine Nebensache, die sozusagen "mit links" erledigt werden könnte. Die UNISA-Lehrpläne sind so aufgestellt, daß ein erfolgreiches akademisches Studium für Berufstätige durchaus möglich ist, ohne daß das Niveau unter dem der übrigen Universitäten läge. Ernster Wille und regelmäßiges Arbeiten der Studenten sind freilich unbedingt erforderlich und werden von UNISA (auf "undergraduate level") durch im Lauf des Jahres gestaffelte und im Schwierigkeitsgrad steigende Übungen mit festen Einsendeterminen unterstützt. Außerdem werden regelmäßig Diskussionsstunden in Pretoria und andern Zentren abgehalten, die neben der Erörterung von Studienfragen in Seminar- oder Vorlesungsform auch den Zweck haben, daß Studenten und Dozenten einander persönlich kennenlernen. Der Dozent kann auf diese Weise auch den einzelnen Studenten Ratschläge bei individuellen Studienproblemen erteilen. Selbstverständlich können Studenten auch jederzeit die Dozenten anrufen oder zu einer persönlichen Beratung nach Pretoria kommen.

Die Aufgaben (mit Erläuterungen und Terminen) erhalten die Studenten in sog. Studienbriefen (tutorial letters/studiebrieve). Überblicke über den Stoff des Lehrplans bieten die

Studienführer (studiegids/study guides), die die oft umfangreiche Literatur zu bestimmten Gebieten verarbeiten und in übersichtlicher Form für das Selbststudium bereitstellen. Ganz ohne Bücher geht es freilich nicht und soll es (zumindest bei der Beschäftigung mit "schöner" Literatur) auch nicht gehen.

2. Hier nähern wir uns nun den Aufgaben einer einzelnen Abteilung. Die Ausführungen unter 1. sollten dazu dienen, die wohl nicht allen DUSA-Lesern bekannte Arbeitsweise einer Fernuniversität kurz zu skizzieren, die sich ja in einigem von der herkömmlichen Universität unterscheidet.

Seit Mitte der fünfziger Jahre besteht an der UNISA ein Department of German/Departement Duits. Es wurde bis 1984 von Prof. B.A.T. Schneider geleitet und hatte zunächst 3 Mitarbeiter. Zur Zeit verfügt die Abteilung über 6 Dozenten einschließlich des Leiters, Prof. M. Misch, sowie über eine Vollzeitsekretärin. Die Studentenzahlen steigen zur Zeit wieder an (1992: German Special 150, German I 80, German II 20, German III 10, außerdem mehrere Honneurs- und Magisterstudenten sowie Doktoranden).

Aus der unter 1. skizzierten Arbeitsweise von UNISA als einer Fernuniversität ergibt sich für uns auch, daß wir (außer den Diskussionsstunden) keine Vorlesungen und Seminare im üblichen Sinne anbieten können. Dies führt zu der Frage, wie denn das Deutsche als eine lebende Sprache, wie deutsche Literatur- und Sprachwissenschaft an der UNISA unterrichtet wird. Einige rein technische Einzelheiten (assignments, tutorial letters, study guides) wurden bereits oben erwähnt. Darüber hinaus erhalten unsere Studenten Kassetten mit z.B. Vorträgen vorgeschriebener Texte, Übungen zur Grammatik und Demonstrationen zur deutschen Aussprache. Hier nun einiges zu unserem Lehrplan.

A. GRUNDSTUDIUM (undergraduate study)

- a. Für Studenten ohne Vorkenntnisse im Deutschen bieten wir einen Anfängerkurs (in englischer und afrikaanser Fassung: German Special/Duits Spesiaal) an, in dem in 20 Lektionen und 20 Übungen ein Grundwortschatz und eine Beherrschung der Elementargrammatik erarbeitet werden. Außerdem wird das Textverständnis an Hand erläuterter Kurzgeschichten und Gedichte geschult.
- b. Studenten, die diesen Kurs erfolgreich abgeschlossen haben, und solche mit Deutsch als Matrik- oder Abiturfach können Deutsch I (First year German) belegen. In diesem Studienjahr wie auch im Zweit- und Dritthahreskurs soll den Studenten im wesentlichen dreierlei vermittelt werden:
1. Praktische Sprachkenntnisse oder Deutsche Stilistik
 2. Grundkenntnisse in Gegenständen und Methoden der deutschen Literaturwissenschaft
 3. Grundkenntnisse in Gegenständen und Methoden der deutschen Sprachwissenschaft.

Studenten mit Deutsch als Muttersprache brauchen die für "Deutsch als Fremdsprache" vorgeschriebenen Grammatikübungen nicht zu bearbeiten und müssen stattdessen im 1. Studienjahr an Hand von Beispielen grammatische und syntaktische Grundbegriffe einüben. Im 1., 2. und 3. Studienjahr erhalten diese Studenten außerdem Vorlesungen und Aufgaben zur Stilistik.

- c. Der Deutsch-I-Kurs umfaßt neben den praktischen Sprachübungen folgende Gebiete:
1. Deutsche Literatur und Literaturwissenschaft: Grundbegriffe der Literaturwissenschaft und literarische Beispiele aus der Lyrik, Epik und Dramatik des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Dieses Programm soll zum besseren Lesen und Verstehen literarischer Werke anleiten.
 2. Grundbegriffe der deutschen Sprachwissenschaft: die Sprache (allg.), Ursprung und Geschichte der deutschen

Sprache, Methoden der Forschung (diachronische und synchronische Sprachbetrachtung)

3. Deutsche Stilistik (Deutsch als Muttersprache): Begriff des Stils, Prinzipien und Möglichkeiten der Textgestaltung, Stilmittel im Rahmen des Satzbaus.
- d. Der Deutsch-II-Kurs umfaßt ebenfalls drei Gebiete, die jedoch in diesem und im III. Kurs nicht im gleichen Jahr belegt zu werden brauchen. Gleichzeitiges Belegen wird von der Abteilung allerdings sehr empfohlen.
 1. Deutsche Sprache, Stilistik (Wortschatz und Textsorte) und Sprachwissenschaft (Wortfelder, Lautlehre und Orthographie des Deutschen)
 2. Die literarischen Gattungen: Lyrik, Epik, Dramatik
 3. Ausgewählte lyrische, epische und dramatische Texte.
- e. Gliederung des Deutsch-III-Kurses:
 1. Deutsche Sprache, Stilistik (Stilistik auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, insbes. Synonymie, Paraphrase und Stilschichten) und Sprachwissenschaft (Grammatik, Wortbildung und Wortschatz aus sprachwissenschaftlicher Sicht). Statt der Sprachwissenschaft kann eine Einführung ins Mittelhochdeutsche gewählt werden.
 2. Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts und einer weiteren Epoche (19. Jahrhundert oder 20. Jahrhundert oder Mittelalter)
 3. Vorgeschriebene Werke aus dem 18. Jahrhundert und einer weiteren Epoche (19. Jahrhundert oder 20. Jahrhundert oder Mittelalter).

B. GRADUIERTENSTUDIUM

Als Abteilung mit ausgewiesenen Spezialisten auf verschiedenen Gebieten geben wir selbstverständlich auch Gelegenheit zu einem Graduiertenstudium. Die Fähigkeit zu der bei Magister- und Doktorgrad erforderlichen selbständigen Forschung kann der Student im Rahmen unseres Programms für German Honours/Duits Honneurs

erwerben. Der Lehrplan umfaßt vier Abteilungen oder Arbeitsgebiete mit jeweils drei Themen:

1. Ausgewählte deutsche Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts und ihre praktischen Anwendungsmöglichkeiten bei der Textanalyse
2. Goethe und sein Zeitalter
3. Althochdeutsche oder mittelhochdeutsche Sprache und Literatur oder
4. Eine Epoche aus der deutschen Literaturgeschichte (Barock oder 19. Jahrhundert oder 20. Jahrhundert)
5. Forschungsartikel von etwa 30 maschinenschriftlichen Seiten (Thema nach Vereinbarung).

Das Honours-Studium soll die Absolventen in die Lage versetzen, durch das eigene Textverständnis als Dolmetscher im Dienste des Werkes denen zu besserem Lesen und Verstehen zu verhelfen, die selbst wenig Erfahrung im Lesen haben. Der Wert einer geschulten Lese- und Interpretationsfähigkeit geht weit hinaus über den Bereich der "schönen" Literatur: er betrifft alle Arten von Texten, mit denen wir täglich konfrontiert werden.

3. Abschließende Bemerkungen

Auf die Lehr- und Forschungsgebiete der einzelnen Dozenten soll hier nicht besonders eingegangen werden. Schon aus organisatorischen Gründen ist an einer kleinen Abteilung eine gewisse Flexibilität in der Lehre unumgänglich. Die eigene Forschung kann je nach Gebiet natürlich nur begrenzt in die Lehrpläne eingebracht werden, ist aber bei der Betreuung von Magister- und Doktorstudenten von großer Wichtigkeit. Die Universität von Südafrika bietet ihren Dozenten finanzielle und andere Unterstützung für ihre Forschung. Lehrtätigkeit und -erfahrung können die Qualität der Forschung -- und hierzu gehört ihre Verständlichkeit -- sehr positiv beeinflussen. Sie müssen es freilich nicht. Manche, ja wohl allzu viele germanistische und andere Veröffentlichungen oder Kongreßvorträge muß man als ausgesprochen schwer (oder un-) verständlich einstufen. "Fiat nox! Dunkelheit breitet sich aus in

geisteswissenschaftlichen Büchern; Frage, Argument, Beweis zählen nicht mehr ..." lautet die Überschrift eines Essays von Klaus Laermann in der ZEIT vom 2.8.91 (S.42). Meine eigene recht umfassende Kongreß- und Leseerfahrung bestätigt dies - leider. Orakelhafte Undeutlichkeit, übertriebener Gebrauch entbehrlichen Jargons und klingender Terminologie verschaffen zwar dem Redner/Autor bei manchen Hörern/Lesern noch das Prestige des Wissenschaftlers (mit zerfließender Grenze zum Seher oder Zauberpriester), können aber auf die Dauer das Überleben der gesamten Geisteswissenschaft gefährden. Wer sollte denn an möglichst vielen "Virtuosen der Unklarheit" (so Laermann im o.g. Artikel) interessiert sein - außer Politikern, möchte man fragen. Damit sind wir zum "guten" Schluß bei der neuerdings lancierten Frage der sog. Relevanz dessen, was da auf Universitäten gelehrt und geforscht wird. Gunther Pakendorf zitiert in seiner Vorstellung der Kapstädter Deutschabteilung (DUSA 21, 1990, H.2, S.63) einen Satz, der als Begründung für die Stiftung der späteren University of Cape Town diene:

"that no means exist for attaining experience in the structure or literature of the tongues which serve as channels of communication in other countries".

Der Satz stammt aus dem Jahre 1829. Damals hielt man Sprech-, Lese- und Interpretationsfähigkeiten mit Recht für relevant. Sie sind es heute noch mehr, da im internationalen Kontext das Überschreiten des Horizonts der eigenen Sprache und Kultur eine Notwendigkeit geworden ist.¹ Wir vertreten eine gute Sache. Sachkenntnis, Glaubwürdigkeit und Verständlichkeit sollten uns auch zu guten Vertretern dieser Sache machen.

ANMERKUNGEN

1. Vgl. hierzu W.N. Strike, *Foreign Languages at University: Irrelevant Luxury or Vital Necessity?* Inaugural Lecture, UNISA 1990.

LITERATURDIDAKTISCHE MATERIALIEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT (III)¹

Georg Heym "Der Gott der Stadt"

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

1. Über Georg Heym

Georg Heym (1887-1912) wurde nur 25 Jahre alt. Er ertrank 1912 beim Schlittschuhlaufen auf der Havel, einem Fluß bei Berlin. Seit seinem 13. Lebensjahr lebte Heym in Berlin, er ist ein Kind der modernen Großstadt. Heym gilt denn auch als einer der ganz frühen Vertreter der sogenannten Großstadt-Dichtung.

Heym gehört außerdem zu jener Dichtergeneration, die zwischen 1910 und 1920 die explosionsartige Stilepoche des Expressionismus begründete. Mit dieser Bewegung beginnt recht eigentlich die sogenannte moderne Literatur.

2. Didaktische Vorüberlegungen und Entscheidungen

- (a) "Der Gott der Stadt" ist ein expressionistisches Gedicht. Obwohl die Behandlung literaturgeschichtlicher Epochen im DaF-Lehrplan nicht vorgesehen ist, hat der Lehrer den expressionistischen Hintergrund doch mit zu bedenken. Der Expressionismus (Ausdrucks-kunst) versucht, dichterisch das zu gestalten, was hinter der äußeren Erscheinung der Welt zum Ausdruck kommen möchte. So etwa versucht das Gedicht "Der Gott der Stadt" nicht, die äußerlich realistische Photographie einer modernen Großstadt zu geben, sondern die Vision "der Stadt an sich" zum Ausdruck kommen zu lassen, also ihr Wesen, den inneren Kern, das Eigentliche zu "evozieren" (op te roep). Das Gedicht ist somit der Versuch, das Wesen der modernen Großstadt als etwas Abgöttisches und Götzenhaftes darzustellen. Das Gedicht zeigt die Vision eines über der Großstadt thronenden Abgottes (Baal, Mammon, Moloch), der die Stadt brutal regiert und am Ende vernichtet. Realistische Bilder vermischen sich dabei recht verwirrend mit visionären (phantastischen) Bildern.

Das vom Lehrplan geforderte Erarbeiten der Kategorien "kennis en begrip van die inhoud" wird sich also sehr genau darauf richten müssen, diese überwiegend sinnbildliche (symbolische, metaphorische) Sicht der modernen Großstadt herauszuarbeiten. Das Gedicht ist - wie fast alle moderne Dichtung - vieldeutig; deshalb ist es einerseits schwer, weil man den "Inhalt" nicht einfach paraphrasieren kann. Andererseits ist es aber auch didaktisch leicht, weil es den Schülern viele Möglichkeiten bietet, sich ein ganz individuell-persönliches Verständnis zu erarbeiten (siehe hierzu Absatz 4 und 5: Fragen zum Textverständnis und Lösungsvorschläge).

- (b) Expressionistische Dichtung - als Ausdruckskunst - ist immer ekstatisch, übersteigert, exaltiert (oorspanne). Sie "schreit" ihre Aussage hinaus, so wie ein Seher in der Trance seine prophetische Vision hinausruft. Folglich ist die expressionistische Sprache außergewöhnlich: Vorliebe für Neologismen, unlogische Idiomatik, ungewöhnliche Metaphorik, unkonventionelle Grammatik usw. Diese Eigentümlichkeiten werden im Unterricht sehr deutlich mitberücksichtigt werden müssen - ohne natürlich im einzelnen auf den Expressionismus als solchen einzugehen. Konkret heißt das: sehr genaue Sprach- und Textarbeit! Und zwar bis in die kleinen Einzelheiten hinein. Allgemeine Paraphrasen und Inhaltsangaben sind hier nichtssagend. Um die unkonventionellen Sinnbilder erst einmal rein vordergründig verstehen zu können, muß ein präzises Textverständnis erarbeitet werden. Eine gründliche Lesehilfe ist nötig (siehe die Wort- und Sacherläuterungen in Absatz 3).
- (c) Aber bei dem vordergründigen Verstehen der Sinnbilder darf es nicht bleiben. Die sogenannte Inhaltskenntnis ("kennis van die inhoud") kann hier vom sogenannten Verständnis ("begrip van die inhoud") gar nicht getrennt werden, weil die expressionistischen Bilder vieldeutig, und zwar vom Dichter gewollt vieldeutig sind. Man sagt also gar nichts, wenn man z.B. "inhaltlich" feststellt, daß der Gott der Stadt "breit auf einem Häuserblocke sitzt". Viel wichtiger ist es, sich zu überlegen, welche Vorstellungen (Assoziationen) dieses Bild im Leser auslöst: und das wird von Fall zu Fall sicher verschieden sein. Statt also auf faktische "Das-ist-so!"-

Aussagen (Inhaltsangaben) hinzuarbeiten, wird man das Unterrichts-gespräch vielmehr für die Vieldeutigkeit der Bilder offenhalten müssen. Was die Bilder vordergründig darstellen, wird durch eine genaue Spracharbeit leicht feststellbar sein; was sie bedeuten (=zum Ausdruck bringen), kann nur behutsam erschlossen werden. Jedes eindeutige Falsch-Richtig-Schema wäre hier fehl am Platze.

- (d) Die äußere Strophenform des Gedichtes ist - sehr im Gegensatz zur vieldeutigen Aussage - konventionell und alles andere als modern. Die Strophenform bedarf demnach - zur Erarbeitung des Verständnisses - keiner weiteren Analyse, außer vielleicht des Hinweises, daß die vier Verse einer jeden Strophe stumpf enden - man kann, wenn man will (man muß nicht), darin eine gewisse Härte sehen, die mit der Brutalität des Götzen, der die Stadt beherrscht, korrespondiert.

3. Wort- und Sacherläuterungen

sitzt er breit - gemeint ist der Gott der Stadt. - Man beachte überhaupt das häufige Vorkommen des Stilmittels der Personifikation.

Die Winde lagern schwarz - die winde lê swart rondom sy voorhoof.
- Die Winde selbst können natürlich nicht schwarz sein. Aber sie können schwarze Wolken oder Dünste (wasems) herantragen: Rauchwolken, Gewitterwolken, Smog usw. Auch daß Winde "lagern", ist eine unnatürliche Vorstellung: Wind assoziiert man mit Bewegung und nicht mit Bewegungslosigkeit. Irgendwie paßt nach unserer normalen Sprachlogik das Verb "lagern" nicht zu dem Substantiv "die Winde".

Die letzten Häuser ... verirren - Sprachlich ungenau und grammatisch unkorrekt, wie so oft in expressionistischer Dichtung. Es müßte heißen,

entweder: wo die Häuser sich in dem Land verirren ...

oder: wo die Häuser sich in das Land hinein verirren.

Wir haben es hier also mit einer grammatischen und semantischen Mischform zu tun. Gemeint sind wohl jene Behausungen, die nicht mehr zur Stadt im engeren Sinne gehören - die

abgeirrt sind - und somit dem Zugriff des Gottes entzogen sind - deshalb schaut er "voll Wut" dorthin.

der rote Bauch dem Baal - Man beachte die Dativ-Konstruktion. Der Text sagt nicht: "der Bauch des Baal glänzt", sondern: "dem Baal glänzt der Bauch". - Sachlich wird in beiden Wendungen das Gleiche gesagt, aber die Dativ-Konstruktion ist einfach ausdrucksstärker!

- Im übrigen ist das Bild des Baal-Götzen sehr assoziationsreich: Wer oder was ist mit Baal gemeint? Wir kennen die biblische Herkunft des Gottes. Was heißt "Baal" hier: sinnentleerter Fortschritt? Materialismus und Geldsucht (Mammon)? Die Unmoral und Unsittlichkeit der Großstadt? Brutalität? Sünde? Abfall von christlichen Gottesvorstellungen? Heidentum oder was auch immer?

- Und der rote Bauch, was ist damit gemeint, wovon ist der Bauch eigentlich rot: vom Sonnenuntergang? Von Feuersbrünsten (in der Schlußstrophe wird auf einen Stadtbrand angespielt!)? Von Reklamelichtern oder von was auch immer? Solche Bilder müssen vom Leser mit schöpferischer Phantasie gelesen werden.

die großen Städte knien - die groot stede kniel rondom Baal. - D.h. alle Großstädte dienen diesem Abgott.

Der Kirchenglocken - vorangestellter Genitiv: die ungeheure Zahl der Kirchenglocken.

aus schwarzer Türme Meer - vorangestellter Genitiv: aus dem Meer schwarzer Türme = uit 'n oseaan van swart torings.

Wogt auf zu ihm - wel op na hom - Wieder ein an sich unlogisches Bild: die Kirchenglocken können nicht hinaufwogen, höchstens das Geläute der Glocken.

Korybanten - kleinasiatische Priester der Antike, die wilde kultische Tänze ausführten.

die Musik der Millionen - was ist mit "Musik" gemeint? Vielleicht der allgemeine Großstadtlärm? Und warum würde man Lärm ausgerechnet mit Musik assoziieren wollen? Oder sind die Dissonanzen des Großstadtlärms in den Ohren eines Götzen Musik?

Der Schlotte Rauch - vorangestellter Genitiv: der Rauch der Schlotte = die rook van skoorstene

Ziehn auf zu ihm - styg op na hom

wie Duft von Weihrauch blaut - soos die blou geur van wierook . -
 "blauen" = 'n blou kleur hê, blou vertoon, blou lyk. Also:
 "der Duft blaut" = die geur het 'n blou kleur. - Das ist
 wieder unlogisch: denn der Weihrauch ist vermutlich blau,
 nicht der Duft; Duft kann einen Geruch aber keine Farbe haben!
 - Und dann: der die Lebensluft des Menschen verpestende Rauch
 aus Fabrikschornsteinen wird als Weihrauch gedeutet?! Hier
 wird schon wieder, wie bei der Musik-Metapher, etwas Negatives
 (Fabrikrauch) als etwas götzendienerisch Positives (Weihrauch)
 gedeutet.

Das Wetter schwält - die (on)weer smeul (onheilspellend) in sy
 wenkbroue. - "schwülen" ist ein Neologismus. Das Deutsche
 kennt sonst nur "schwelen" (smeul); aber "schwülen" ist
 klanglich viel stärker als "schwelen", es ist ausdrucksstärker
 (expressiver!) und unheilrohender.

die wie Geier ... sträubt - Um des Reimschemas willen
 (Augenbrauen/schauen, betäubt/sträubt) wird die Syntax sehr
 frei gehandhabt: "die wie Geier (aasvoëls) schauen" ist
 Relativsatz zu "Stürme"; "das im Zorne sträubt" ist Relativ-
 satz zu "seinem Haupthaar".

im Zorne sträubt - das sich im Zorne sträubt. - "sich sträuben"
 gibt es im Deutschen sonst nur als Reflexivverb.

Fleischerfaust - die slagter se vuus. - Die Metapher deutet an,
 daß der Gott der Stadt brutal ist.

Glutqualm braust - die gloeiende rookwalms bruis. - Wieder eine
 ungewöhnliche (neologistische) Wendung: "Qualm" und "brausen"
 passen in der deutschen Sprachlogik eigentlich nicht
 zusammen. - Mit dem "Glutqualm", wenn er denn schon "brausen"
 muß, ist wohl der Feuersturm eines Stadtbrandes gemeint. Da
 Stadtbrände in modernen Großstädten eigentlich nur aus dem
 Zweiten Weltkrieg bekannt sind, dies Gedicht aber schon um
 1910 entstand, fragt sich, wie die Vision der brennenden
 modernen Großstadt zu verstehen ist: der Gott hat selbst die
 Stadt dem Feuer ausgeliefert. Ist hier vielleicht an eine Art
 Brandopfer (offerande) gedacht? Die Stadt, die dem Götzen
 dient, wird von ihm selbst zum Opfer ausersehen? Indem sie dem
 Abgott dient, bewirkt (bewerkstelligt) sie ihren eigenen Unter-
 gang. Die moderne Großstadt, die an sich selbst zu Grunde

geht: ist das heute, fast 80 Jahre später, eine so abwegige
 (vergesogte) Schlußfolgerung?

4. Fragen zum Verständnis

1. Wie verstehen Sie das Bild: "Die Winde lagern schwarz um
 seine Stirn"?
2. Was heißt wohl: "Die großen Städte knieen um ihn her"?
3. Erläutern Sie in gebotener Kürze, wie Sie - im Gesamt-
 zusammenhang des Gedichtes - den Titel verstehen?
4. Verbinden Sie mit dem Bild des Gottes der Stadt positive
 oder negative Vorstellungen? Begründen Sie Ihre Antwort?
5. Wie verstehen Sie die Schlußstrophe, vor allem wenn Sie
 bedenken, daß in modernen Großstädten heute eigentlich
 nur noch Einzelgebäude abbrennen, aber nicht mehr ganze
 Stadtteile?

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 Verständnissfähigkeit zu entwickeln. Es
 sollte beim gemeinsamen Erarbeiten der Lösungen auch mehr auf die
 Qualität der Argumentation ankommen, als auf ein Falsch-Richtig-
 Schema. Deshalb sind die nachfolgenden "Antworten" auch alles
andere als ein "Memorandum", das für Examenszwecke auswendig
 gelernt werden könnte oder sollte. Im Interesse eines möglichst
 vielseitigen Unterrichtsgesprächs sind die Lösungsvorschläge zu
 den Fragen auch sehr viel ausführlicher ausgearbeitet worden, als
 man sie billigerweise von unseren Schülern im DaF-Unterricht
 erwarten kann. Jeder Lehrer wird situationsbedingt schon wissen,
 was er hiervon verwenden kann und was nicht.

Zu Frage 1:

Rauch, Dunst, Abgase, Smog. Unklar ist die Wendung "die Winde
 lagern", denn mit "Winden" verbindet sich die Vorstellung von

schneller Bewegung und nicht von Bewegungslosigkeit ("lagern"). Die Wendung weckt auch die Vorstellung eines drohenden Gewitters: Unwetterwolken, in denen die Winde "lagern", um jederzeit zum Ausbruch kommen zu können. Dann würde diese Wendung bereits auf den Ausbruch des Stadtbrandes, der in der Schlußstrophe beschrieben wird, vorausdeuten: der Gott zerstört die Stadt durch einen Blitz ("er schüttelt die Faust")....

Zu Frage 2:

Eine Metapher, die sagt, daß alle Großstädte diesem Abgott dienen. Hier ist nicht eine bestimmte Stadt gemeint, sondern die Großstadt als solche.

Zu Frage 3:

Dem Gedicht liegt die Auffassung zu Grunde, daß die moderne Großstadt in ihrem Wesen eine Art Götzendienst darstellt, wobei der genaue Inhalt dieses Götzendienstes nicht näher ausgeführt wird: was genau der Götze repräsentiert, bleibt also unklar. Nicht unklar bleibt, daß Brutalität und Lebensfeindlichkeit zum Wesen dieses Götzen gehören. Die Götzen-Metaphorik ist sehr deutlich: er ist ein Baal; die Städte knien um ihn her; sogar die Kirchenglocken stehen in seinem Dienst; der Korybanten-Tanz; die Rauchschwaden sind wie Weihrauch; das Bild des Brandopfers in der Schlußstrophe.

Der Gott der Stadt ist somit keine konkrete Gottheit, auch kein reales Götterbild in einem Tempel, sondern eine metaphorische Aussage für das götzendienerische - und das heißt wohl auch: das brutale und lebensfeindliche - Treiben der modernen Großstadt.

Zu Frage 4:

Nur negative Assoziationen. Der Gott ist ein Götze, ein Baal (vielleicht auch ein Mammon, ein Moloch). Er ist offensichtlich brutal, menschenfeindlich, herrschsüchtig. Er verlangt nur Dienst, er schenkt keine Gnade. Eine positive Gottesvorstellung - etwa das Bild eines gütigen, väterlichen Gottes - hat in diesem Gedicht keinen Raum. Als echter Götze fordert dieser Gott nur, er schenkt nichts. Er ist nur furchterregend: die Winde lagern schwarz um seine Stirn; er blickt voll Wut; der rote Bauch des Baal; das Wetter schwält in seinen Augenbrauen; Stürme flattern und schauen

wie Geier von seinem Haupthaar, das sich im Zorne sträubt; die Fleischerfaust; er vernichtet die Stadt im Brandopfer.

Zu Frage 5:

- (a) Man kann die Strophe realistisch sehen: die Stadt wird in einem katastrophalen Stadtbrand zerstört: der die Stadt beherrschende Götze, was immer man sich darunter vorstellen mag, ist ihr feindlich gesonnen und kann sie jederzeit - durch das bloße Schütteln der Faust - dem Feuersturm ausliefern.
- (b) Man kann die Strophe auch überwiegend metaphorisch deuten. Da Stadtbrände heute so gut wie gar nicht mehr vorkommen - Weltkriege ausgenommen, aber an einen Weltkrieg wird in dem Gedicht offensichtlich nicht gedacht -, kann der Stadtbrand der Schlußstrophe als ein Brandopfer gedeutet werden. Der Götze selbst hat die Stadt, die ihm dient und die ihm unterworfen ist, zum Brandopfer verdammt. Also: indem die Stadt diesem Götzen dient, verursacht sie ihren eigenen Untergang. Dann wäre in dem Gedicht ausgesagt, daß es zum Wesen der modernen Großstadt gehört, den Keim des Untergangs in sich selbst zu haben. Zur modernen Großstadt gehört wesentlich ein selbstzerstörerisches Element.

ANMERKUNG

1. Hier die dritte in einer Serie von Gedichtbesprechungen. Die erste - zu "Archibald Douglas" von Theodor Fontane - erschien in DUSA 1/91, 36-44. Die zweite - zu "Mondnacht" von Joseph von Eichendorff - erschien in DUSA 2/91, 50-56.

VERZÖGERUNG DES SUBJEKTS IM DEUTSCHEN SATZBAU
- EIN PROBLEM FÜR AFRIKAANSSPRACHIGE DEUTSCH-STUDENTEN *)

Emma STEYN
Randse Afrikaanse Universiteit

Bekanntlich ist das Afrikaanse mit dem Deutschen nah verwandt und kommen weitgehende Entsprechungen in den Satzbauplänen der beiden Sprachen vor. Es gibt aber auch erhebliche Unterschiede, die vor allem bei feinerer Differenzierung zwischen "nicht falschen", "üblichen" oder "stilistisch akzeptablen" Konstruktionen auffallen. Beispiele von Sätzen, deren Wortstellung - wenn nicht die ganze Konstruktion - sich wesentlich von der des Afrikaans unterscheidet, wären fast in jedem deutschen Text zu finden. Begibt sich ein Afrikaanssprachiger in ein deutsches Land, so wird er ständig mit solchen ihm fremdartig klingenden Sätzen konfrontiert:

Eine Ansage am Bahnhof:

1) Auf Gleis 8 fährt ein der Schnellzug aus München.

Schilder an Schaltern und in Bussen:

2)

Hier bedient Sie
FRAU SCHMIDT

Es fährt für Sie
HERR MÜLLER

Bekommt ein Afrikaner Post aus Deutschland, fallen ihm weitere Konstruktionen dieser Art auf:

3) Frohe Weihnachten und ein gutes neues Jahr wünschen Dir

Dani und Reini

Daß der Afrikaanssprachige solche Sätze als fremd empfindet, liegt u.a. daran, daß im Deutschen das Subjekt oft später als im Afrikaans erscheint (manchmal - wie in diesen Beispielen - erst am Ende des Satzes). Das geschieht u.a. durch die Stellung "Objekt vor dem Subjekt". Es bedarf aber keines besonderen Scharfsinns, festzustellen, daß im Deutschen häufig nicht nur das Objekt, sondern auch andere Satzglieder verschiedenster Art dem Subjekt vorangestellt werden. Dadurch wird das Subjekt sozusagen "verzögert". Zwar sind derartige Satzkonstruktionen auch gelegentlich im Afrikaans möglich, doch herrscht wegen eines zum größten Teil fehlenden Flexionssystems in dieser Sprache - wie im Englischen - eine grammatisch bedingte Wortstellung vor: Das Subjekt erscheint

überwiegend am Satzanfang oder relativ früh im Satz, wodurch es als Subjekt kenntlich gemacht wird.

Daß sich das Deutsche hinsichtlich der Stellung des Subjekts von dem Afrikaans beträchtlich unterscheidet, geht aus einem Vergleich einiger Texte hervor. Es wurden nämlich die ersten Seiten des 2. Kapitels aus "Kringe in 'n bos" von Dalene Matthee¹ mit der deutschen Übertragung "Unter dem Kalanderbaum" von Gisela Stege² verglichen sowie das 1. Kapitel von Helmut Thielicke "Und wenn Gott wäre..."³ mit der afrikaans Übertragung von Alba Bouwer "En sê nou God bestaan..."⁴; weiterhin auch Kapitel 8 und 9 der Apostelgeschichte aus der neuen afrikaans Bibelübersetzung⁵ und "Die gute Nachricht"⁶. Grundtext und Übersetzung sowie die Bibelübersetzungen wiesen bei mehreren Sätzen die gleiche Wortstellung auf. Einige Satzkonstruktionen wurden bei der Übersetzung völlig verändert und waren mit dem Grundtext schlecht zu vergleichen. Insgesamt ließen sich dennoch 96 vergleichbare Sätze finden, bei denen im Deutschen das Subjekt später als im Afrikaans erscheint. Im Afrikaans dagegen erscheint es nur 14 mal später als im Deutschen.⁷ Zwar handelt es sich bei diesem Vergleich um eine Untersuchung auf äußerst beschränktem Gebiet, doch deutet er hinsichtlich der Position des Subjekts im Satz auf einen beträchtlichen Unterschied zwischen den beiden Sprachen.

Unter den erwähnten 96 Sätzen befinden sich die folgenden:

Das Subjekt wird durch Elemente verschiedener Art im Vorfeld verzögert:

- 4) Philippus fand man in Aschdod wieder. (Apg. 8:40)
Filippus is later in Aschdod aangetref. (Hand. 8:40)
- 5) ... und immer wieder kehrte der eine Satz wieder (Thielicke, 1970:39)
en een sin het altyd weer opgeduik... (Thielicke, 1974:16)
- 6) Vierzehn Jahre alt war Saul, als er... (Matthee, 1987:22)
Hy was veertien toe hy ... (Matthee, 1984:14)

Das Subjekt wird durch Elemente verschiedener Art im Mittelfeld verzögert:

- 7) ... wurde auch die Mutter krank. (Matthee, 1987:22)
... het hul ma ook siek geword. (Matthee, 1984:14)

- 8) Was hülfe mir ... die ganze
Geschichte ... (Thielicke, 1970:33)
Wat sou die hele geskiedenis ...
my help ... (Thielicke, 1974:11)

Da im Deutschen fast jedes Satzglied vorfeldfähig ist⁸ und die meisten Elemente im Mittelfeld verschiebbar sind⁹, gibt es sehr viele Möglichkeiten zur Verzögerung des Subjekts. Es bestehen im Afrikaans weniger solche Möglichkeiten, - wie schon aus diesen paar Beispielen hervorgeht (s. die Konstruktionen 4 und 8) - und die Möglichkeiten, die bestehen, scheinen selten bevorzugt zu werden (s. 7). Eine lange Liste von Beispielen aus Texten aus der Alltagssprache könnte dies bestätigen.

Diese Tatsache kann zu erheblichen Schwierigkeiten für afrikaanssprachige Studenten führen, zumal sie nicht nur dem Einfluß der Muttersprache ausgesetzt sind, sondern auch dem des Englischen, das nur selten von der streng geregelten Wortstellung Subjekt - Prädikat - Objekt abweicht. Wenn Afrikaanssprachige deutsche Texte lesen, übersehen sie bei Sätzen mit verzögertem Subjekt manchmal die grammatischen Zusammenhänge und verstehen sie die genaue Bedeutung folglich nicht. Und in eigenen schriftlichen Deutsch-Arbeiten neigen sie oft zu einer zu frühen Stellung des Subjekts. Das fällt in Aufsätzen auf, geht aber auch aus einer (beschränkten) Untersuchung hervor, die bei 100 afrikaanssprachigen Studenten im 1. und 2. Deutsch-Kursus der RAU, UP und UOVS durchgeführt wurde sowie bei 100 Realschülern und Gymnasiasten aus verschiedenen Teilen Deutschlands. Es wurden nämlich aus Überschriften und Bildtexten der Zeitschriften "Scala"¹⁰ und "Jugendscala"¹¹ 20 Sätze herausgesucht, in denen das Subjekt nach afrikaansem Sprachgefühl verzögert wird. Diese Sätze wurden in zwei Gruppen (A und B) eingeteilt (s. Anhang). Die verschiedenen Elemente jedes Satzes wurden in Kästchen angegeben. Jedem Studenten/Schüler wurde ein Bogen mit diesen Elementen vorgelegt, aus denen Sätze zu bilden waren (s. Anhang). Bei den 10 Sätzen im Auftrag B, der erst nach Lösung des Auftrags A erteilt wurde, galt aber eine Restriktion: Das in dem hervorgehobenen Kästchen stehende Subjekt sollte nicht in die erste Position gestellt werden. Fragen nach dem Kontext, die Konstruktion vorangehender Sätze usw. wurden bei diesen Aufträgen nicht beachtet. Nur die

Fußnote wies jeweils auf den Zusammenhang zwischen Satz und betreffendem Artikel hin.

Die Lösungen weisen hinsichtlich der Stellung des Subjekts einen beträchtlichen Unterschied zwischen den beiden sprachlichen Gruppen auf.¹² Nur die wichtigsten Ergebnisse werden hier zusammengefaßt:

Auftrag A

In fast 65% der Fälle erscheint bei den deutschen Schülern das Subjekt in erster Position. Das entspricht der Aussage von Sprachwissenschaftlern, daß in 50% - 60% aller deutschen Sätze das Subjekt die erste Position besetzt.¹³ Bei den Studenten - d.h. bei den Afrikaanssprachigen - ist der Prozentsatz um 14% höher als bei den Deutschsprachigen: Das Subjekt erscheint in 79% der Fälle am Satzanfang. Außerdem wurden bei beiden Aufträgen Elemente, die im Afrikaans nie oder selten das Vorfeld besetzen, von den Afrikaanssprachigen nur ausnahmsweise in die erste Position gestellt. Man vergleiche bei den deutschsprachigen Schülern (Sch) und den afrikaanssprachigen Studenten (Ast) die Häufigkeit der Vorfeldbesetzung durch einige dieser Elemente:

"Modellsatz"		Sch	Ast
A.	6. Sehr beliebt sind z.B. "adidas"-Sportschuhe.	19	2
B.	5. Ihren 150. Geburtstag feiern in diesem Jahr die traditionsreichen Borsig-Werke in Reinickendorf.	16	2

Auftrag B

Insgesamt erscheint bei 32,1% der deutschen Schüler und bei 72,6% der afrikaanssprachigen Studenten das Subjekt früher als im Modellsatz. (Das ergibt einen Unterschied von mehr als 40% zwischen den beiden Gruppen.) Die Neigung zu früher Stellung des Subjekts - vor allem im Mittelfeld - scheint also bei Afrikaanssprachigen viel stärker zu sein als bei Deutschsprachigen. Man vergleiche die Anzahl der Schüler und der Studenten, die folgende Konstruktionen gebildet haben:

	Sch	AST
B. 2. ... langweilt mich das.	77	4
... langweilt das mich.	2	67
B. 6. ... war für Harald Toni Schumacher alles vorbei		
ODER		
... war am Aschermittwoch alles vorbei.	90	6
... war alles ... vorbei.	10	93

Es ist klar, daß das afrikaanse Satzmuster hier einen bedeutenden und hemmenden Einfluß ausübt. Das Normale/Übliche des Afrikaanses ist nämlich in vielen Fällen das Außergewöhnliche/weniger Übliche im Deutschen. Die von den Studenten bevorzugten Konstruktionen bei der erwähnten Untersuchung stimmen zu einem hohen Prozentsatz mit den afrikaansen Äquivalenten überein. Obwohl solche deutschen Sätze grammatisch korrekt sein können, entsprechen sie der Absicht und dem Kontext oft nicht. Durch konsequenten Gebrauch solcher starren und weniger üblichen Konstruktionen - wie sie in den Deutsch-Arbeiten afrikaanssprachiger Studenten nur allzu regelmäßig erscheinen - wird dann der kommunikative Effekt, den die Wortstellung bei dem Leser auslösen soll,¹⁴ gewissermaßen verfehlt.

Obwohl die erwähnte Untersuchung sich nur auf die Arbeiten afrikaanssprachiger Studenten bezieht, werden Englischsprachige wohl ähnliche Schwierigkeiten empfinden, da im Englischen das Subjekt normalerweise früh im Satz erscheint. Es wäre im DaF-Unterricht in Südafrika also sinnvoll, bereits bei Anfängerkursen auf die Eigenart des deutschen Satzbaus zu achten. In fast jedem Anfängerkurs kommen in den ersten paar Lektionen z.B. schon Sätze mit verzögertem Subjekt vor. Einige wenige Beispiele sollen hier genügen:

- 9) Firma Neumann? Die kenne ich nicht.¹⁵
 10) Hier 7207. Ist dort Herr Deppe?¹⁶
 11) Ich bin hier Klassenlehrer.¹⁷

Durch genauere Betrachtung der Satzkonstruktionen in Zeitschriften und anderen deutschen Texten können Schüler und Studenten entdecken, daß das Flexionssystem im Deutschen bei der Wortstellung eine Vielzahl von Möglichkeiten erlaubt, über die Sprachen wie das Afrikaanse und das Englische nicht verfügen. Sie

sollten ruhig versuchen, mit diesen Möglichkeiten zu experimentieren.

Zunächst wären Übungen wie die für Deutschsprachige im 5. und 6. Schuljahr zu empfehlen,¹⁸ d.h. das Konstruieren von Sätzen, die aus nur zwei Elementen außer dem Verb bestehen. Der Auftrag lautet dann (anhand von einem Beispiel): "Forme die anderen Sätze auch so um und prüfe, in welcher Form sie dir am besten gefallen."¹⁸

Weitere Übungen mit Sätzen, die aus mehr Elementen bestehen, könnten wie die erwähnten Aufträge A und B zusammengestellt werden, um die verschiedenen Wortstellungsmöglichkeiten zu untersuchen. Auf diese Weise könnten Studenten zu der Einsicht gelangen, daß die Freiheit der deutschen Wortstellung keine willkürliche Freiheit ist, sondern daß für eine bestimmte Äußerung in einem bestimmten Kontext gerade eine spezifische Konstruktion - oft mit verzögertem Subjekt - die "richtige" ist.

ANMERKUNGEN

* Gekürzte Fassung des vollständig in *Per Linguam* Vol. 7 No. 2 erschienenen Artikels "Sintaksis in Duits-onderrig: die plasing van die onderwerp".

1. Matthee, Dalene: *Kringe in 'n bos*. Kaapstad: Tafelberg 1984.
2. Matthee, Dalene: *Unter dem Kalanderbaum*. Ins Deutsche übertragen von Gisela Stege. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe 1987.
3. Thielicke, Helmut: *Und wenn Gott wäre ... Reden über die Frage nach Gott*. Stuttgart: Quell 1970.
4. Thielicke, Helmut: *En sê nou God bestaan ...? Uit die Duits vertaal deur Alba Bouwer*. Kaapstad/Johannesburg: Tafelberg 1974.
5. *Die Bybel*. Nuwe vertaling. Kaapstad: Die Bybelgenootskap van Suid-Afrika 1983.
6. *Die gute Nachricht. Das neue Testament in heutigem Deutsch*. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt 1971.
7. Steyn, E.C.: *Verzögerungsmomente im deutschen Satzbau*. Ungepublizierte M.A.-Verhandeling. Randse Afrikaanse Universiteit 1990, S.109-116.

8. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (Duden 4). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag 1984.
9. Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos 1988, S.329.
10. *Scala. Zeitschrift aus der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main: Societäts-Druckerei.
11. *Jugendscala*. Frankfurt-am-Main: Frankfurter Societäts-Druckerei.
12. Steyn, E.C.: a.a.O., Anm. 7, S.12f, 118-125.
13. Kromann, Hans-Peter: *Zur Wortstellung in der Transformationsgrammatik des Deutschen*. In: *Linguistische Studien IV*. Düsseldorf: Schwann 1973, S.142; auch Engel, U.: Anm. 9, S.191.
14. Engel, U.: Anm. 9, S.329.
15. Schäpers, Roland, Renate Luscher, Manfred Glück: *Grundkurs Deutsch*. München: Verlag für Deutsch 1980, S.12.
16. Neuner, Gerd und R. Schmidt, H. Wilms, M. Zirkel: *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1*. Berlin/München: Langenscheidt 1979, S.12.
17. Skorge, Silvia und Rainer Kussler, Rudolf Rode: *Deutsch ZA 6 u. 7*. Kaapstad: Maskew Miller Longman 1984, S.2.
18. Schorer, Hans und Albert Wiechmann: *Lebendige Sprache. Ein Wegweiser in die Muttersprache. 5. und 6. Schuljahr*. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Diesterweg 1967, S.19f.

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

ANHANG A

1.

bleiben	übrig	der Abfall	nur
---------	-------	------------	-----
2.

sein	immer	unterwegs	Zivilbeamte
------	-------	-----------	-------------
3.

stattfinden das Endspiel	am 25. Juni	im Münchener Olympiastadium
-----------------------------	-------------	-----------------------------
4.

sein	das Bavaria-Filmstudio in Geiselgasteig nahe bei München	356000 Quadrat- meter groß
------	---	-------------------------------
5.

erwecken	zu neuem Leben	der Kunstsammler Karl-Heinrich Müller
----------	----------------	--

eine Flußinsel im Rhein

6.

sein	sehr beliebt	"adidas"-Sportschuhe	zum Beispiel
------	--------------	----------------------	--------------
7.

gewinnen	aus frischer Milch	auf Almen	Bergkäse
----------	--------------------	-----------	----------
8.

restaurieren	liebevoll	viele Fassaden
--------------	-----------	----------------
9.

sich wagen	auch	aufs Pferd	die Schüler
------------	------	------------	-------------
10.

bleiben	zurück	viele kleine Lebewesen aus dem Meer
---------	--------	-------------------------------------

1. Art. Frankfurter Markt (Sc 2/88, S. 25)
2. Art. und Bild: Nachtleben und Polizeikontrolle, Frankfurt (Js 5/82, S. 12)
3. Art. Fußballmeisterschaft; Bild: Olympiastadion (Sc 2/88, S. 18)
4. Art. Bavaria-Filmstudio (Js 4/82, S. 18)
5. Art. Kunstinsel Hombroich (Sc 2/88, S. 58)

6. Art. und Bild: Kleidung der Jugend in Ost-Berlin (Js 1/87, S. 22)
7. Art Bayern; Bild: Bauer mit Käse auf Alm (Sc 5/87, S. 38)
8. Art. und Bild: Friedrichstadt mit alten Häusern (Sc 2/87, S. 53)
9. Art. Blindenstudienanstalt in Marburg; Bild: Schüler auf Pferd (Sc 4/87, S. 51)
10. Art. und Bild: das Watt bei Ebbe (Js 3/86, S. 15)

ANHANG B

1.

beginnen	am Sonntagmorgen, früh um sechs	in St. Pauli
----------	---------------------------------	--------------

der Fischmarkt

2.

langweilen	irgendwie	das	mich
------------	-----------	-----	------
3.

sich spiegeln	wie in einem See	in der Fassade des Hochhauses
---------------	------------------	-------------------------------

der Wolkenhimmel

4.

sein	außerordentlich beliebt	bei den Berlinern
------	-------------------------	-------------------

der Botanische Garten in Steglitz

5.

feiern	in diesem Jahr	die traditionsreichen Borsig-Werke in Reinickendorf
--------	----------------	---

ihren 150. Geburtstag

6.

sein	vorbei	am Aschermittwoch	alles
------	--------	-------------------	-------

für Harald Toni Schumacher

7.

sich verwandeln	in eine Galerie aus bunten Bildern
-----------------	------------------------------------

jedes Jahr im September	dort	die Straßen
-------------------------	------	-------------
8.

machen können	eigentlich	nur	Schüler und Studenten
---------------	------------	-----	-----------------------

Kabarett

9.

einfallen	ständig	auf dem Eisbach im Englischen Garten
-----------	---------	--------------------------------------

Neues	Wassersportlern
-------	-----------------

10.

sich ansehen können	im Park in der Nähe vom Stadtplatz
---------------------	------------------------------------

die Einwohner von Ulm	die bunten Fluggeräte
-----------------------	-----------------------

1. Art. Hamburg; Bild: Fischmarkt (Js 2/87, S. 33)
2. Art. Kunst (Js 4/87, S. 10)
3. Art. und Bild: Glasfassaden (Sc 4/87, S. 22)
4. Art. Berlin; Bild: Bot. Garten (Sc 3/87, S. 15)
5. Art. und Bild: Reinickendorf (Sc 3/87, S. 35)
6. Art. Sport (Js 4/87, S. 11)
7. Art. und Bild: Straßenmaler in Geldern (Js 6/86, S. 9)
8. Art. Kabarett (Js 2/87, S. 170)
9. Art. München; Bild: Eisbach im Eng. Garten (Sc 5/87, S. 32)
10. Art. und Bild: Schneider von Ulm und seine Fluggeräte (Js 4 u. 5/86, S. 17)

CONRAD FERDINAND MEYER: DIE FÜSSE IM FEUER Ein Unterrichtsvorschlag

Andreas WORBS
Fachberater (DaF) Namibia

1. Literarische Texte im Unterricht

Unabhängig von der Tatsache, daß für das Matrik die Bearbeitung von vorgeschriebener Literatur zwingend erforderlich ist, damit der zweite Fragebogen überhaupt beantwortet werden kann, soll hier noch einmal kurz der Versuch gemacht werden, die Vorteile von literarischen Texten auch in einem kommunikativen Unterricht aufzuzeigen. Denn gerade im kommunikativen Unterricht wurden literarische Texte lange Zeit zugunsten von Gebrauchstexten vernachlässigt, die man für angemessener hielt, weil sie in einem sehr viel engeren Zusammenhang mit der Realität stehen. Andererseits wurde gegen literarische Texte vorgebracht, daß sie vom eigentlichen Ziel, dem Spracherwerb, ablenken (Gutschow 1979), daß sie vom inhaltlichen und formalen Aspekt her zu hohe Anforderungen stellen, da die Ausschnitte von Welt, die sie darstellen, nur mit erheblichem Vorwissen über Kultur, Geschichte, soziale Situation etc zu erfassen sind. Für literarische Texte sprechen aber viele Punkte, wie Bieler im Lehrerheft zum Taugenichts (1991) sehr schön feststellt, denn literarische Texte

- ... sind spannender als andere.
- ... verlocken eher zur Identifikation und "bieten unterschiedliche Modelle des Selbstverständnisses und der Lebensgestaltung an ..."
- ... fordern zu Stellungnahmen heraus.
- "... fördern die Phantasie und Fähigkeit zur Utopie."
- ... kommen der Notwendigkeit zum langsamen Lesen im Fremdsprachenunterricht entgegen.
- ... fördern die Beschäftigung mit der Zielsprache auch nachdem die Schule verlassen wurde.
- ... erweitern den Wortschatz.
- ... gehören zur Landeskunde.

Dennoch muß festgehalten werden, daß das Herangehen an literarische Texte im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich

anders aussehen muß als im Muttersprachenunterricht. Formale Aspekte müssen in den Hintergrund rücken, die persönliche Auseinandersetzung mit dem Text ist entscheidend. Die Lerner "selbst mit ihrem Informationsbedürfnis sollen im Zentrum stehen, nicht das Kunstwerk und der Dichter" (Bieler, 1991). Die Erarbeitung eines Textes muß die Auseinandersetzung mit anderen Texten und mit der eigenen Umwelt erleichtern.

Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit möglichen Lernzielen bei der Bearbeitung von literarischen Texten verweise ich auf Kast (1988). Zusammenfassend geht es ihm um

- Attitüdenbildung (Überprüfung und Veränderung von Verhalten)
- Landeskunde (Fenster zur anderen Kultur und Spiegel für die eigene)
- Spracherwerb (Verbesserung aller Grundfertigkeiten)
- "Literatur" (Erschließungskompetenz literarischer Texte)
- "Genußfähigkeit" (Freude an literarischen Texten)

Bei der Auswahl von literarischen Texten ist es nicht entscheidend, ob der Text aus der Gegenwart stammt, sondern ob der Text sprachlich angemessen ist, d.h. ob er ohne ständiges Nachschlagen gelesen werden kann. Inhaltlich muß der Text "... aktualisierbar sein: von gegenwärtiger Bedeutung, zeitnah, von augenblicklicher Wirkung und dauernder Wirksamkeit" (Kast 1988, S. 40).

2. Warum "Die Füße im Feuer"?

Natürlich muß der Text schon deswegen häufig behandelt werden, weil er zur Pflichtlektüre vieler Matrikjahrgänge gehört. Aber darüber hinaus sprechen viele Gründe für den Einsatz dieser Ballade. Zwar enthält der Text einiges an schwieriger und/oder veralteter Lexik, aber durch die Bildhaftigkeit des Textes lassen sich viele Probleme (s. Unterrichtsentwurf) ohne weiteres lösen. Bei einigen Vokabeln ist in diesem Fall außerdem höchstens eine passive Kenntnis anzustreben. Vom Inhalt her ist die Ballade jedoch bestens geeignet. Hugenotten gibt es auch in Südafrika, das Problem des Gewaltverzichts ist aktueller denn je, vor allem in einer Gesellschaft, in der alle Gruppen Gewalt als potentielles

Lösungsmittel für gesellschaftliche und private Probleme aller Art ansehen. Die Schule mit ihrer Prügelstrafe ist hier in besonderem Maße eingeschlossen. Sollte sich mit diesem Text eine augenblickliche Wirkung oder gar dauernde Wirksamkeit im Hinblick auf die Bereitschaft zu gewaltfreiem Verhalten erzielen lassen, so wäre dies phantastisch. Aber ich meine, es wäre ausreichend, wenn den Lernenden klar würde, daß es schon vor langer Zeit Menschen gab, die ein gewaltfreies Leben propagierten, auch wenn ihnen klar war, das diese Gewaltfreiheit u.U. mit schweren seelischen Kämpfen verbunden war.

3. Interpretation (Kurzfassung)

Hier stütze ich mich auf Lauterwassers Interpretation, die er für das Lehrerhandbuch "Lernziele, Kurse, Analysen zu schwarz auf weiß Sekundarstufe 9" verfaßt hat.

Lauterwasser stellt fest, daß C.F. Meyer gerne historische Stoffe wählt, um seine Vorstellungen vom Menschen zu verdeutlichen. Hier hat er die Hugenottenverfolgung gewählt, um zwei völlig unterschiedliche Charaktere gegenüberzustellen.

Der eigentliche äußere Vorfall, die Ermordung der Frau, liegt in der Vergangenheit. Diese Vergangenheit holt die Menschen nun ein und zwingt sie zu Reaktionen. Einmal den heroischen Hugenotten, der durch seinen Glauben geprägt ist, dann den gewissenlosen, gewalttätigen, obrigkeitshörigen Kurier, der bedenkenlos jeden Befehl ausführt und sich im Schutze seines Königs sicher wähnt. Konsequenterweise führt er die Tatsache, daß der Hugenotte sich nicht rächt, auf dessen Respekt vor dem König zurück, da er sich eine höhere moralische Instanz gar nicht vorstellen kann.

Lauterwasser betont auch die Distanziertheit des Dichters zum entscheidenden Geschehen. Der Kampf des Hugenotten, ob er sich nun rächen soll oder nicht, wird nur in einem Zeichen, dem ergrauten Haar, sichtbar. Ansonsten erfahren wir von seinem inneren Kampf nichts. Nur die Naturerscheinungen, Gewitter, Regen, ruhiger Morgen verweisen und spiegeln das innere Geschehen, wobei die Erwähnung von Engeln auf die Hilfestellung durch höhere Mächte hinweist.

Wichtig erscheinen mir außerdem der Wechsel der Erzählperspektive und die stilistischen Unterschiede bei der Beschreibung des Verhaltens der beiden Hauptpersonen. Mit dem Wechsel zur Ich-Form erfolgt eine Objektivierung des Geschehens, dieses wird außerdem unmittelbar in der Gegenwart miterlebt.

Mit kurzen knappen Sätzen und vielen Verben, die heftige Bewegungen ausdrücken, werden die Unruhe und die Härte des Kuriers dargestellt. Demgegenüber steht die Ruhe des Edelmanns, der auf objektive Gegebenheiten hinweist ("Es stürmt") und daraus seine humane Entscheidung ableitet. ("Mein Gast bist du.")

4. Ein Unterrichtsentwurf

Zeit: 3 Unterrichtsstunden à 35 min (Minimum, da bei schwächeren Schülern mindestens 4 Stunden erforderlich sind).
(Wem das zuviel zu sein scheint, der schaue sich zunächst den Entwurf an.)

1. Stunde

Ziel: Die Schüler entwerfen mit Hilfe von 10 Dias eine zusammenhängende Geschichte. Sie erfassen dabei bereits einen Teil des neuen Wortschatzes.

Verlauf:

Lehreraktivitäten

Ihr seht vor euch ein Dia. Beschreibt es doch einmal. (Lehrer hilft mit Wörtern, erforderlich.)

Das zweite Dia als stummer Impuls

L läßt Dias 3 - 10 folgen

L faßt bei guten Klassen den Entwurf stichwortartig auf der linken Tafel(seite) zusammen. Bei schwächeren Gruppen wird die ganze Geschichte angeschrieben. Auf der rechten Tafel(seite) wird der neue Wortschatz im

Schüleraktivitäten

S beschreiben das Bild

S beschreiben und stellen Zusammenhang zum 1. Bild her

S verfassen diskutierend gemeinsam eine Geschichte

Kontext festgehalten.

L läßt die Geschichte mit Hilfe der Stichwörter ins Heft schreiben. In schwächeren Gruppen wird die Geschichte von der Tafel abgeschrieben

S schreiben auf (Einzelarbeit)

Dies könnte auch die Hausaufgabe sein, wenn nicht genügend Zeit bleibt.

Bei sehr schwachen Gruppen kann auf einem Arbeitsblatt hilfreicher Wortschatz vorgegeben werden.

2. Stunde

Ziele: Die S erfassen den Inhalt und einige formale Aspekte der Ballade. Sie charakterisieren die Hauptpersonen und deren Verhalten.

Verlauf:

Lehreraktivitäten

L fragt nach der letzten Stunde

L trägt die Ballade vor oder spielt sie vom Tonträger vor. Er bittet vorher darum, auf Unterschiede zur selbst entworfenen Geschichte zu achten und diese festzuhalten.

L läßt Unterschiede zusammentragen

L hält Ergebnisse an der Tafel fest

L fragt nach den Hauptpersonen. Er teilt 2 Gruppen ein.

L: Gruppe 1 beschreibt den Kurier, Gruppe 2 den Edelmann. Sucht nach Adjektiven, Verben, Ausdrücken, die zu den beiden passen. Vergeßt nicht ihre Taten. Versucht auch eine Begründung für ihr Verhalten zu finden.

L trägt in ein vorbereitetes Schema ein. (Overheadfolie)

(Bei schwächeren Schülern kann hier ein Arbeitsblatt mit Hilfen eingesetzt werden.)

Schüleraktivitäten

S erzählt kurz noch einmal die Geschichte

S hören zu und machen Notizen

S äußern sich zum Inhalt, zur Sprache, zur Form

S erarbeiten in der Gruppe die Charakteristik

S teilen ihre Ergebnisse mit

Hausarbeit:

1. Wie hätten Sie an der Stelle des Edelmanns gehandelt und warum hätten Sie so gehandelt?
2. Ausfüllen eines Arbeitsblattes. Es sind die altertümlichen Begriffe der Ballade wiederzufinden. Die moderneren Formen werden vorgegeben, z.B. Pferd, Bote etc)

3. Stunde

Ziele: S stellen den Bezug zu ihrer Gegenwart her. Sie diskutieren die Frage von Gewalt versus Gewaltlosigkeit.

Verlauf:**Lehreraktivitäten**

L schreibt Franschhoek als stillen Impuls an die Tafel

L gibt engl. Lexikonartikel zu den Hugenotten aus.
L: Faßt bitte die wichtigsten Angaben auf Deutsch zusammen und ergänzt die Fluchtwege auf der Karte.

L fragt nach den Gründen für die Flucht

L schreibt an: Aug um Auge, Zahn um Zahn
Schlägt dir jemand auf die rechte Wange, so halt ihm auch die linke hin

L gibt, wenn nötig weitere Impulse: z.B. Todesstrafe? Befehlsverweigerung? Untertan-Staatsbürger? Reaktion auf Mord an Freundin?

L arbeitet auf die Notwendigkeit zum Gewaltverzicht hin!

Schüleraktivitäten

S sagen, was ihnen dazu einfällt

S übersetzen und fassen zusammen
Sie tragen die Fluchtwege in eine Karte ein

S präzisieren

S diskutieren ihr Verhältnis zur Gewalt

HA: ev. kurze Auflistung der Gründe, die für persönliche Rache sprechen, und der Gründe, die für Gewaltverzicht sprechen.

5. Schlußbemerkung

Dies ist ein ziemlich offener Unterrichtsentwurf, der bisher in der Praxis nicht erprobt worden ist. Der Verfasser würde sich deswegen über Rückmeldungen zum Erfolg oder Mißerfolg der Einheit sehr freuen.

Die gesamte Unterrichtseinheit mit den 10 Dias, von denen drei hier als schwarz-weiße Verkleinerung abgebildet sind, mit allen Arbeitsblättern und Folien kann zum Selbstkostenpreis von R 25,- beim Verfasser bestellt werden.

Adresse: A. Worbs, P.O. Box 23812, WINDHOEK, Namibia
Tel.: 061-225703





LITERATURANGABEN

H.-J. Krumm, H. Wilms (Hrsg.): *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache, Lehrerheft Joseph von Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts*. München: Klett Edition Deutsch 1991.

J. Bauer (Hrsg.): *Lernziele, Kurse, Analysen zu schwarz auf weiß, Sekundarstufe 9*. Hannover: Schroedel Verlag 1979.

B. Kast: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt 1988.

EINIGE EMPFEHLENSWERTE JUGENDBÜCHER

zusammengestellt von Karin Chubb
University of the Western Cape

Heinz Knappe: *Wolfsblämer*. rotfuchs Nr 442, Hamburg 1987

Dieser Roman spielt in einer Siedlung im Ruhrgebiet. Es geht um gespannte Beziehungen zwischen Deutschen und Türken - wobei Recht und Unrecht auf beiden Seiten zu finden sind. Zum sozialen Kontext gehören Arbeitslosigkeit und Wohnungsknappheit genauso wie die Tendenz zum Neofaschismus einerseits und zum fanatischen Festhalten an oppressiven kulturellen Normen andererseits. Die Figuren sind knapp und treffend gezeichnet, wobei aber keine Schwarz-Weiß-Malerei betrieben wird. Das Buch ist spannend, für fortgeschrittene Leser geeignet und bietet durch seine verschiedenen Perspektiven und durch das offene Ende Anlass zum Nachdenken, zur Diskussion und zu kreativer Arbeit. Jugendliche, die bereits Romane wie z.B. *Heißt du wirklich Hasan Schmidt?* gelesen haben, werden mit dem sozialen Hintergrund eher vertraut sein - für andere ist Vorentlastung nötig.

Frauke Kühn: *Ein Mädchen verschwindet (Krimi)*. rotfuchs Nr 519, Hamburg 1989

Dieses Buch markiert, zusammen mit dem weiter unten vorgestellten Roman von Feid und Wegener, eine interessante Entwicklung in der neuen Jugendliteratur. Spätestens seit Ende der siebziger Jahre hat die moderne Jugendliteratur sich von Heile-Welt-Konzepten abgewandt und sich Alltagsproblemen und sozialen Themen geöffnet. Dabei hat sie jedoch, auch wenn Themen wie z.B. Drogensucht im Mittelpunkt standen, diese auch nicht annähernd in voller Härte beschrieben. Ein Vergleich von z.B. Gabels *Fix und Fertig* und dem nicht im engeren Sinne zur Jugendliteratur zu zählenden Bericht *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo* mag das veranschaulichen. Mit Büchern wie diesem von Frauke Kühn geht ein vorher doch noch tabuisiertes Thema in die Jugendliteratur ein: Die Prostitution minderjähriger Schulmädchen. Es geht um ein Mädchen namens Karin, das sich aus kleinbürgerlich-bedrückenden Verhältnissen befreien will und der Verlockung des vermeintlich leichten Geldverdienens erliegt. Der Roman ist aus der Perspektive ihrer Freundin geschrieben, die, den

Spuren der verschwundenen Karin folgend, Einsichten nicht nur in die Realität und das Ausmaß der Schulmädchen-Prostitution bekommt, sondern auch erkennt, welche Umstände ein solches Abrutschen in eine menschenunwürdige Existenz begünstigen.

Anatol Feid/Natasha Wegener: *Trotzdem hab ich meine Träume.* rotfuchs Nr 552, Hamburg 1990.

Der Untertitel des Romans: "Die Geschichte von einer, die leben will" deutet die Grundstimmung an. Es handelt sich um die Geschichte eines jungen Mädchens das in Drogenabhängigkeit geraten ist und schließlich als Prostituierte ihre Heroinabhängigkeit finanziert. Verschiedene Versuche, aus diesem Teufelskreis herauszukommen, werden beschrieben. Am Ende scheint es, als ob der Aufenthalt in einer Entziehungsanstalt den gesuchten Erfolg haben wird, da sie wirkliche Einsicht in Ursachen und Folgen ihrer Drogensucht gewinnt. Das "Leben wollen" des Titels hat jedoch noch eine andere Dimension: Die Ich-Erzählerin hat sich mit einer schmutzigen Fixer-Nadel mit dem AIDS-Virus infiziert. So gewinnt das "Trotzdem" des Titels eine verzweifelt-mutige Bedeutung.

Der Roman greift ein Thema auf, das Jugendliche in Südafrika auf besondere Weise angeht, da über AIDS in unseren Schulen im Allgemeinen noch immer nicht offen und ausführlich gesprochen wird.

Urs Flechtner: *Annas Geschichte.* dtv pocket Nr 7889, München 1989

Der Autor erzählt die wahre Geschichte einer jungen süd-amerikanischen Frau. Anna, durch ihre Opposition gegen ein unmenschliches Regime in dessen Folterkeller und Gefängnisse geraten, gibt die Suche nach ihrem "verschwundenen" Mann und ihrem Kind nicht auf. Durch solidarische Unterstützung anderer Frauen, die unter Lebensgefahr gegen Terror und Diktatur kämpfen, findet sie ihren Sohn. Diesen Frauen ist es zu verdanken, daß die Rechnung der Sicherheitsbehörden, die Bevölkerung durch Terror, Unsicherheit und Angst in Schach zu halten, doch nicht immer aufgeht. Nicht nur in gewissen südamerikanischen Ländern, auch anderswo hat die "niederträchtigste Form politischer Verfolgung - nämlich einen andersdenkenden Menschen einfach vom Antlitz der Erde zu wischen" traurigen Erfolg. Abgesehen von dem spannend erzählten Einzelschicksal stellt der Roman eine Praxis des

politischen Widerstands vor, die tief in das alltägliche Leben gewöhnlicher Menschen eingreift - und damit von allgemeiner Bedeutung wird.

Renate Welsh: *Einmal sechzehn und nie wieder.* rotfuchs Nr 173, Hamburg 1978

Eine ganz unsentimentale Liebesgeschichte von zwei Jugendlichen, die aus unterschiedlichem sozialen Milieu stammen. Der Reiz dieses Romans besteht darin, daß alltägliche Konflikte thematisiert werden anhand von klar umrissenen Figuren: Eine Mutter, die ihren Sohn nicht erwachsen werden läßt, ein Vater, der vom Streß der Fließbandarbeit zermürbt wird, ein Mädchen, das nicht den Mut hat, die Wahrheit über ihre Lebensumstände zu sagen - und ein Junge, der sich gegen Vorurteile und klassenbedingtes Mißtrauen zur Wehr setzen muß.

Renate Welsh: *Eine Hand zum Anfassen.* dtv pocket Nr 7880, München 1988

In diesem inhaltlich und sprachlich gehaltvollen Briefroman werden Tabu-Themen unserer Zeit in den Blickpunkt gerückt: Krankheit, Sterben, Tod. Ein junges Mädchen besucht in den Ferien die Großmutter, die in einer Klinik für Krebskranke liegt. In Briefen an einen Freund teilt die Enkelin erst ihr anfängliches Entsetzen, dann wachsendes Verständnis und zunehmendes Einfühlungsvermögen mit.

REZENSION

Wußten Sie, daß viele der uns vertrauten Märchenfiguren schon seit Jahrhunderten im heutigen Namibia heimisch sind? Daß sie sogar vor den weißen Ansiedlern ins Land kamen? Daß Aschenputtel oder der kleine Däumling schon an der Südspitze Afrikas zu finden waren, als Charles Perrault und die Brüder Grimm ihre Geschichten aufs Papier brachten? Das ist kaum zu glauben, aber es ist wahr. Den Beweis dafür liefert

Sigrid Schmidt: Aschenputtel und Eulenspiegel in Afrika: Entlehntes Erzählgut der Nama und Damara in Namibia. Rüdiger Köppe Verlag, Köln 1991

Aus dem Buch erfahren wir: Mit den ersten weißen Ansiedlern am Kap kamen auch deren Märchen. Mehr noch: Geschichten zogen ihnen sogar ins Landesinnere voraus. Zuerst wurden diese Erzählungen von den damaligen Ansiedlern, den Niederländern, Deutschen und Franzosen, aber auch von den Malaien in die dort seinerzeit allgemeine Umgangssprache eingebracht: in das damalige Kapholländisch, dem Vorläufer des heutigen Afrikaans. Dieses war aber auch inzwischen die Sprache der Kap-Khoekhoe geworden, die von den Europäern "Hottentotten" genannt wurden. Mit der Sprache übernahmen sie auch die umlaufenden Märchenstoffe. Große Teile dieser Volksgruppe, die sog. Oorlam-Stämme und später die Rehobother, zogen in das heutige Namibia. Sie siedelten sich dort unter den anderen Khoekhoe, den Nama, an. Sie brachten vom Kap jene Märchen mit, die bald allgemeinverbreiteter Erzählstoff wurden. Diese gelangten auch zu den dort schon immer ansässigen Damara.

Das Buch ist nicht nur ein Stück Märchenforschung, es ist zugleich ein Beitrag zur Sprach- und Kulturgeschichte des südlichen Afrikas. Wenn jemand einen Nama oder Damara vom Goldesel, vom Tischleindeckdich oder vom Eulenspiegel sprechen hört, so wird er gewöhnlich glauben, das seien Geschichten, die der betreffende Erzähler von einem Missionar oder Lehrer gehört habe. In Wirklichkeit ist die Sache anders. Diese Geschichten gehören seit vielen Generationen zum festen Erzählrepertoire der farbigen Bewohner Namibias. Die wiederum sind davon überzeugt, daß es sich um ihre eigenen Geschichten handle, die der Großvater als Junge einst von seinem Großvater gehört hatte und so immer weiter zurück.

Eulenspiegel ist dann eben ein gewitzter farbiger Tausendsassa, der den weißen Farmern Streiche spielt.

Jedes Volk schafft sich seine eigenen Erzähltexte. Kommen fremde hinzu, dann werden sie im Laufe der Zeit so in ihrer neuen Umgebung heimisch, mit den Gedanken und Vorstellungen, der Lebensweise und den Redewendungen so durchtränkt, daß sich die Gemeinschaft die Geschichten wirklich "zu eigen" gemacht hat. Das haben auch die Nama und Damara getan. Sie gingen dabei nicht von gedruckten Fassungen dieser Geschichten aus, denn die gab es noch gar nicht, sondern von den Texten, die ihre Vorfahren einst im Kapland gehört und dann getreu überliefert hatten. Wenn also der Held einer Geschichte den Namen Dampie trägt, so geht das auf die ursprüngliche kapholländisch-afrikaanse Namensform "Duimpie" für "Däumling" zurück (Nr. 3: Däumling und seine fünf Brüder).

Um Sammlung und Erforschung solchen - wie es der Untertitel nennt - "entlehnten" Erzählgutes geht es der Autorin des Bandes. Ihr erster Aufenthalt in Namibia liegt schon viele Jahre zurück. Seitdem zog es sie immer wieder dorthin, zu seinen Bewohnern und ihren Erzählungen. Das Thema ließ die promovierte Germanistin nicht mehr los. In zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten legte sie ihre Erkenntnisse nieder. Ihre Sammlung *Märchen aus Namibia* (Diederichs Verlag, Düsseldorf 1980) machte viele Geschichten erstmals auf breiter Basis in Deutschland bekannt.

Auch bei ihrem neuen Buch darf der Leser darauf vertrauen, zuverlässig unterrichtet zu werden. Frau Dr. Schmidt weiß genau, worüber sie schreibt. Leichte Lesbarkeit und fachgerechte Gründlichkeit machen das Buch zu einer ebenso angenehmen wie klugen Lektüre. Es vereint auf seinen 255 Seiten die Praxis mit der Theorie, das heißt hier, daß zuerst die Geschichten erzählt und danach genau nach Herkunft und Besonderheiten untersucht werden. Auf Interpretationen jeder Art wird dabei verzichtet. Das ist ein Vorzug des Werkes und erhöht seine wissenschaftliche Qualität. Nach einem Vorwort, das man nicht (wie so oft üblich!) überschlagen sollte, ist das Buch in drei Teile gegliedert.

Teil I "Die Märchentexte" (S. 13-154) bringt 32 Geschichten, die aus Hunderten von gesammelten Texten ausgewählt wurden. Von vielen Märchen hörte die Autorin mehrere, oft Dutzende von Erzählfassungen, den sogenannten Varianten. Sie stellte daraus nicht eine selbstgefertigte "Idealform" zusammen, wie es oftmals die Grimms taten, sondern suchte die beste und typischste Geschichte aus.

Teil II berichtet unter dem Titel "Aufnahme, Präsentation und Analysen" (S. 155-205) von den Besonderheiten der Sammlung. Eines der Probleme ist das der Übersetzung. Einerseits waren die Märchen in ein flüssiges Deutsch zu bringen, andererseits sollte der besondere Ton der auf afrikaans erzählten namibischen Märchen erhalten bleiben. Das ist erstaunlich gut gelungen. Es wird dann über jedes der 32 Stücke im einzelnen berichtet. Man erfährt, wer es erzählte, in welchem Umfang es verbreitet ist, zu welchen anderen nicht-namibischen Erzählungen Verwandtschaft besteht und was die möglichen Quellen des Märchens sind.

Teil III trägt die Überschrift "Vom europäischen zum namibischen Märchen" (S. 207-241). Er zeigt die Wege und Wandlungen der Märchen. Interessant ist, in welchem Umfang europäische und auch malaische und andere Elemente teils angepaßt wurden und teils erhalten blieben.

Anschaubarer als systematisches Rezensieren führt ein praktisches Beispiel in die Wesensart des Buches ein. Es sei darum willkürlich eine seiner Geschichten herausgegriffen, die Nr. 2: "Die Feigen der Engel" (S. 17-22). Von einer Frau wird darin erzählt, die zwei Töchter hat, ihre eigene und die Stieftochter. Die muß alle schwere Arbeit tun. Einmal schickt die Stiefmutter sie aus, von den Engeln Feigen zu holen. Sie gelangt zu einem Haus, in dem vier Engel wohnen. Sie teilt gutherzig ihr Brot mit ihnen und darf anschließend Feigen aus dem Boden fegen. Inzwischen spricht jeder der vier Engel einen Segenswunsch für das Mädchen aus. Einer davon lautet, bei jedem Sprechen solle dem Mädchen Geld aus dem Mund fallen. - Spätestens jetzt erinnert man sich, daß man ähnliches wie in dieser Geschichte schon einmal in der Sammlung der Brüder

Grimm angetroffen hat: Früchte unter etwas hervorkehren, Geld, das beim Sprechen aus dem Mund fällt ...

Man schlägt darum den II., den Erklärungsteil des Buches auf. Auf den Seiten 157/8 findet sich eine Fülle von Informationen über das Stück, sowohl über seine namibische Fassung als auch über deren ursprüngliche europäische Quelle.

Zunächst ist zu erfahren, daß das Märchen 1987 eine Frau Sara Isaacs erzählt hat, eine 63jährige Pastorenfrau aus Kalkrand. Danach wird auf das Thema vom mißhandelten Waisenmädchen verwiesen, das in ganz Afrika das Grundmuster vieler einzelner Geschichten ist: Das Mädchen, das infolge seiner Herzensgüte im Gegensatz zur bösen Schwester sein Glück macht. Schließlich ist in dem erklärenden Abschnitt zu lesen, daß die Geschichte von den Feigen der Engel von alten europäischen Märchenquellen abstammt. Dort wird aus Bosheit einem Stiefkind die unlösbare Aufgabe gestellt, Erdbeeren im Winter zu suchen. Bei den Grimms liest sich die Geschichte unter dem Titel "Die drei Männlein im Walde" (KHM 13) so: Das Mädchen muß Erdbeeren suchen, kommt im Wald zu drei Männlein, teilt sein Brot mit ihnen und fegt auf deren Geheiß den Schnee beiseite. Darunter liegen die schönsten Erdbeeren. Inzwischen sprechen die drei freundlichen Männlein für das Kind gute Zaubervünsche aus. Einer davon lautet, bei jedem Wort solle ihm ein Goldstück aus dem Mund fallen.

Vergleichen wir nun: In Namibia waren damals Erdbeeren und wohl auch Schnee unbekannt. In der Geschichte mußten aber Früchte unter einer sie bedeckenden Schicht durch Kehren gefunden werden. Also paßte man das Motiv den eigenen Lebensverhältnissen an. Das Mädchen fegte nun Feigen unter dem Sand hervor. Bei den Nama der vor-kolonialen Zeit war Geld unbekannt. Also übernahm man dieses Motiv unverändert aus seiner kapholländischen Fassung. Ähnlich verhält es sich mit den Engeln, die an die Stelle der drei Haulemännlein oder Zwerge getreten waren. Hauptsache blieb, daß einige gütige nicht-menschliche Wesen als Helfer auftraten.

Frau Dr. Schmidt berichtet weiter in dem Anmerkungssteil, daß sie dreißig Jahre vorher dasselbe Märchen in einer freilich viel

schwächeren Wiedergabe von einem Damara gehört habe. Sie verweist auch auf weitere Erzählformen des Stückes. Damit wird auch der Verdacht entkräftet, bei den Engeln könnte es sich nur um eine christliche Zutat der frommen Pastorenfrau zu der Geschichte gehandelt haben.

Allgemeines über den Weg dieser Geschichte und aller übrigen nach Namibia erfährt der Leser im schon genannten III. Teil des Buches. Sprachliche, soziale, kulturelle und volkskundliche Hintergründe werden darin dargelegt. Auf Seite 239 heißt es dazu beispielsweise: "Die Geschichten wurden nicht während einer abgrenzbaren Epoche übernommen, sondern in immer neuen Wellen spülten immer neue Geschichten ins Land" und "Aus all diesem hereingetragenen Material formten die namibischen Erzähler namibische Märchen."

Im Anhang des Buches befinden sich einige unerläßliche Worterklärungen (S. 243), danach eine Nummernliste der für die wiedergegebenen Märchen zutreffenden Aarne-Thompson Erzähl-Typen (S. 245/6) und ein ausführliches Literaturverzeichnis (S. 247-252). Wenigstens ein Druckfehler ist in jedem Buch enthalten. Ist er in diesem so gut versteckt, daß er unauffindbar blieb, oder fehlt er tatsächlich? Leider litt die Leimbindung des Bandes bei eifrigem Suchen und Lesen: Das Blatt 239/40 begann sich zu lösen. Das ist aber auch als einziges an dem Buch zu bemängeln. Es zeigt große, sehr gut lesbare Schrift und zeigt eine vorbildliche Einteilung. Der Softcover-Band liegt dem Leser gut in der Hand.

Aschenputtel und Eulenspiegel in Afrika ist ein anregendes und höchst aufschlußreiches Werk, das wirklich sehr empfohlen werden kann, nicht nur Volkskundlern, Soziologen und anderen Fachleuten, sondern auch allen, die an den Menschen Namibias und an Märchen überhaupt interessiert sind. Jeder wird es mit Gewinn lesen.

Eberhard W. FUNCKE