

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

Jahrgang 1995

Band 26 / Heft 2

Oktober 1995

Der *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Mitglieder des Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R20.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R10.00 erhältlich.

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte (vorzugsweise auf Diskette plus eine Kopie des Ausdrucks) sind zu richten an den Herausgeber: Dr. Klaus Menck, Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592404 / Fax 021-9592376).

Bestellungen des *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Department of German, University of Cape Town, Private Bag, Rondebosch 7700 (Tel. 021-6502936 / Fax 021-6503726).

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

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

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1996.

DIE REDAKTION**Herausgeber:**

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Eckhard Bodenstein
(University of Zululand)

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Prof. Dr. Hans-Volker Gretsche
(University of Namibia)

Rudolf Rode
(Fachberater (DaF), Western Cape Education Department)

Wissenschaftlicher Beirat:

Margit Dutschke
(entsandte Fachberaterin (DaF), Gauteng)

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

SAGV-VORSTAND**Präsident:**

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. R. Kussler (US)

Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Vize-Sekretär:

Frau B. Selzer (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

Frau R. Bodenstein (US)
Prof. Dr. E. de Kadt (UN, Durban)
Prof. Dr. H.-J. Knobloch (RAU)
Prof. Dr. K. von Delft (UOFS)

Lehrervertreter:

Herr M. Brock (Rondebosch Boys' HS)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Noyes (UCT)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. W. Köppe (US)
Dr. G. Pakendorf (UCT)
Frau C. von Maltzan (WITS)

Herausgeber DUSA:

Dr. K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 26

Jahrgang 1995

Heft 2

Aktuelle Lernideen –
mit Schülern und für Schüler entwickelt

Handeln und Sprechen im Deutschunterricht

von Rainer E. Wicke



Eine Sammlung zum spielerischen Üben
in der Sekundarstufe



- zur Auflockerung im Deutschunterricht und für die Lehrerfortbildung
- mit Vorschlägen für kreatives Handeln und lernerzentrierte Aktivitäten
- als unkonventionelle Anleitung zum sozialen und interaktiven Lernen



Die Spielvorschläge werden nach der Art des Teilnehmerkreises, der notwendigen Hilfsmittel, des didaktischen Ziels und des Spielverlaufs in übersichtlicher Form vorgestellt. Symbole kennzeichnen die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Übungen.

88 Seiten mit Zeichnungen von Mariene Pohle – Best.-Nr. 693

Wir und die anderen

Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht
herausgegeben und bearbeitet von Rainer E. Wicke

6 literarische Texte zur Auseinandersetzung des einzelnen mit dem Fremden und Unbekannten

Die zusätzlichen Aufgaben, Übungen und Verständnishilfen eignen sich für die Einzelarbeit und für Partner- und Gruppenarbeitsphasen im Rahmen eines handlungsorientierten Deutschunterrichts.

56 Seiten mit Zeichnungen von Mariene Pohle – Best.-Nr. 692

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

Deutsche Buchhandlung Ulrich Neumann
17, Burg Street, Cape Town 8001
Tel. 021 / 23 78 32, Fax 021 / 9 48 31 38

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
H. Kreuter	Semper idem? Zur Tagung des Südafrikanischen Germanistenverbandes in Durban (19. - 21. April 1995)	3
E. Bodenstein	IDV-Seminar für Vertreter/innen von außereuropäischen Deutschlehrerverbänden	6
E. Steyn	"Da" ist für afrikaanssprachige immer noch ein Problem	10
K. Menck	Deutsch als Fremdsprache (DaF): Zum Wo, Wie und Was dieses Faches an Universitäten in Deutschland	20
E. Bodenstein	Die Rolle der deutschen Sprache in Südafrika	34
M. Schmitt	Why study German?	54
E. Funcke	Märchenkunde an der Universität Pretoria. Bericht über einen Unterrichtsversuch	57
R. Rode	Handreichungen zum neuen Lehrplan für Standard 8, 9 und 10 (Klassen 10, 11 und 12)	68

Vorwort zu diesem Heft

Wir nehmen gern jede Gelegenheit wahr, darauf hinzuweisen, daß die Germanistik und der Deutschunterricht in Südafrika sich jetzt zusehends der Welt öffnen. In DUSA 2/93 wurde mitgeteilt, daß die Deutsche Pädagogische Vereinigung (DPV) Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) geworden war. Herr Eckhard Bodenstein, Mitherausgeber des DUSA und Vorsitzender der DPV, berichtet auch in diesem Heft von den Auswirkungen, die das auf den SAGV und den hiesigen Deutschunterricht haben kann. Ferner machten wir in DUSA 2/94 auf eine Regionaltagung IDV (in Amerika) und auf die Tätigkeiten von Germanisten in Mittelafrika aufmerksam. Letztere manifestieren sich in der JAHRESSCHRIFT FÜR AFRIKANISCHE GERMANISTIK: ETUDES GERMANO-AFRICAINES. Den Herausgeber dieser Zeitschrift, Prof. Dr. Amadou Booker Sadj, konnte man auf der letzten SAGV-Tagung (April 1995, University of Natal/Durban) kennenlernen und auf Grund eines anregenden Vortrags würdigen (siehe Bericht über die Tagung in diesem Heft).

Mit großer Genugtuung melden wir jetzt, daß inzwischen ein weiteres Stadium in der Öffnung zur Welt erreicht worden ist: Das erste Goethe-Institut in Südafrika ist vor kurzem in Johannesburg eröffnet worden! Es ist nicht das erste Goethe-Institut im südlichen Afrika: das war in Harare, und mit dem hatte sich bereits eine Zusammenarbeit angebahnt (ein Beispiel: der Artikel von Klaus Jans in DUSA 1/95), die uns einen Vorgeschmack von der Hilfestellung und Kooperation gab, die mit einem Goethe-Institut im eigenen Land möglich wären.

Wir begrüßen somit Herrn Dr. Matthias Rick, den Leiter des Goethe-Instituts in Johannesburg und Herrn Stefan Hüsken, den Leiter: Spracharbeit, recht herzlich.

DUSA stellt sich auch dem Goethe-Institut in Johannesburg als Mittel zur Kommunikation zwischen allen Deutsch-Unterrichtenden im südlichen Afrika gern zur Verfügung.



Die Suche

Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

„Die Suche“ hat sich inzwischen als erfolgreiches Lehr- und Lernkonzept im In- und Ausland bewährt. Ob in Barcelona, São Paulo, Paris, Mailand oder Nürnberg:

das Lernen ist spannender, anregender und vor allem auch schneller geworden. „Die Suche“-Lerner überwinden schnell die Angst vor langen Texten, lieben die überraschenden Formulierungen von Hans Magnus Enzensberger und das professionelle Hörspiel. Sie merken, daß sie zusätzlich zu der spannenden Geschichte in der „Suche“ ein Lehrwerk haben, das alles hat, was man zum Lernen braucht: zahlreiche Wortschatzübungen, eine klare Grammatikdarstellung und -progression, Sprechübungen, Phonetik, Orthographie und eine besonders anregende Landeskunde.

Wer diesen Standard bis zum „Zertifikat“ fortsetzen will, für den ist „Die Suche“, Teil 2, bestimmt.

Bitte fordern Sie unsere Leseprobe „Die Suche 2“ an.

Band 1 liegt komplett vor.
„Die Suche 2“ erscheint Anfang 1996.

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

P.O. Box 40 11 20 · 80711 München · Fax 089/360 96-222

Anzeige erscheint in "Deutschunterricht im Südlichen Afrika" - 1./Nov. 95

Die Suche

Die Anschrift des Goethe-Instituts:

Goethe-Institut
P.O. Box 529
Wits University
Johannesburg 2050

Tel.: 011-716 4349
Fax: 011-716 3676

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

**SEMPER IDEM?
ZUR TAGUNG DES SÜDAFRIKANISCHEN
GERMANISTENVERBANDES IN DURBAN (19. - 21. April 1995)**

Hartmut KREUTER
Entsandter Fachberater, Kapstadt

Um die Antwort gleich vorwegzunehmen: seit der letzten Tagung des SAGV in Stellenbosch 1993 hat sich vieles verändert. Im Land, an den Universitäten, an den Schulen, in nahezu allen Bereichen des Öffentlichen und Privaten. Daß eine derart tiefgreifende Veränderung nicht spurlos am Interessenverband der südafrikanischen Germanisten und Deutschlehrer vorbeigegangen ist, versteht sich von selbst. Inzwischen ist der Schulterschuß zwischen Universität und Schule vollzogen, möglicherweise als sichtbares Ergebnis einer Anregung der ersten (und hoffentlich nicht einzigen) Kernkonferenz, zu der das Goethe-Institut (damals noch von Harare aus) die sog. Multiplikatoren für Deutsch im September 1994 in Bloemfontein zusammengeführt hat. Gewiß hat es in den vergangenen Jahren enge Verbindungen zwischen Universität und Schule gegeben auf den verschiedensten Ebenen, doch die gemeinsam geteilte Sorge um rückläufige Studenten- und Schülerzahlen im Fach Deutsch hat jüngst zu konzentrierten, sicherlich auf lange Sicht auch erfolgsversprechenden Aktionen und Strategien geführt, um das Fach an den Schulen zu stützen und zu fördern. Denn woher sollen weiterhin die Deutschstudenten kommen, wenn nicht vornehmlich aus dem Deutschunterricht der Schulen?

Denke ich an die diesjährige Tagung zurück, so sind es zwei Dinge, die sich der Erinnerung fest eingeprägt haben:

1. der äußere Rahmen, für dessen Gestaltung die Deutschabteilung der Universität Durban verantwortlich zeichnete. Planung und Durchführung lagen in ihrer Hand, einer bis ins Detail äußerst geschickten und sorgsam, in der sich die Teilnehmer vom Augenblick ihrer Ankunft bis zur Stunde der Abreise behutsam geborgen fühlen konnten. Frau de Kadt und ihre Mitarbeiter haben Hervorragendes geleistet, und jeder, der selbst einmal mit der Organisation einer Tagung betraut gewesen ist, weiß das zu schätzen. Ihnen sei an dieser Stelle nochmals anerkennend Dank gesagt, der zugleich auch gelten mag den Leitern der Faculty of Humanities für ihren Empfang im Killie Campbell Museum (was für ein faszinierendes Lokalkolorit!) und der

University of Durban für ihre Einladung zum Abendessen ins Colony-Restaurant.

2. das inhaltliche Angebot (insgesamt 38 Veranstaltungen in drei Tagen), das in seiner Vielfalt Interesse und Erwartung der Tagungsteilnehmer befriedigen konnte. Alles Gebotene hier im einzelnen zu würdigen und kritisch zu beleuchten, würde den Rahmen weit überschreiten. Bei aller Verschlungenheit und zeitlichen Überschneidung der Beiträge läßt sich folgende Struktur erkennen:
 - a) übergreifende Themen, die den Standort der afrikanischen Germanistik bestimmen im Spannungsfeld der Auslandsgermanistik und der Germanistik im Ausland und die bekunden können, wie eng die südafrikanische Germanistik mit dem kontinentalen Umfeld verbunden ist - von einer möglichen Isolation aufgrund der politischen Verhältnisse der Vergangenheit keine Spur -
 - b) Darstellung von speziellen Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Untersuchungen in statu nascendi.
 - c) aus der Praxis für die Praxis überwiegend in Workshops.

Und da liegt bedauerlicherweise der wunde Punkt. An der Tagung haben viel zu wenig Lehrer (vielleicht eine Handvoll) teilgenommen, teilnehmen können. Es mag am Termin gelegen haben, unmittelbar im Anschluß an die Osterferien. Denn wir wissen alle, wie schwierig es für die Lehrer ist, Unterrichtsbefreiung zu erhalten zur Teilnahme an einem Fortbildungsseminar - und als solches wollte sich die SAGV-Tagung eben auch verstanden wissen. So hätte ich z.B. in dem Workshop über Ausländerfeindlichkeit und Rassismus weitaus mehr Kollegen den Einblick in die vorgelegene Unterrichtseinheit gegönnt.

Traditionsgemäß fand im Rahmen der Tagung auch die Mitgliederversammlung des Verbands statt, und es war Raum gegeben zu einer Plenarsitzung, in der die Vertreter der Deutschabteilungen der Universitäten einen Bericht zur aktuellen Situation des Faches vorlegen konnten. Übereinstimmend wurde festgestellt, daß die Deutschabteilungen zahlreiche Initiativen entwickelt haben, zum einen die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule zu festigen und auszuweiten, zum andern ihr Lehrangebot im universitären Bereich zu vergrößern und den Bedürfnissen der Studenten anderer Fachrichtungen anzupassen. Die langfristigen Strategien, das Fach auch an den Schulen wieder zu stärken, werden auf nationaler Ebene von der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland und auf

Provinzebene von den Fachberatern im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützt. Die Öffnung eines Goethe-Instituts in Johannesburg wird mit Sicherheit weitere Impulse geben können.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß Zusammenkünfte dieser Größenordnung, in der sich die Tagung des SAGV nun einmal bewegt, bei jedem Teilnehmer Spuren und Eindrücke hinterlassen. Diese lassen sich nicht nur in neuen Erkenntnissen und Einsichten messen, die gebündelt und wohlverpackt mit nach Hause genommen werden können. Ich danke für die vielen Gespräche am Rande, für die Wiederbegegnungen mit vertrauten Kollegen und fürs Kennenlernen von neuen. Auch dazu hat diese Tagung reichlich Gelegenheit gegeben. Anlaß zum Blick nach vorn auf die nächste Tagung, zu der die Deutschabteilung der Universität des Freistaats 1997 nach Bloemfontein eingeladen hat.

IDV-SEMINAR FÜR VERTRETER/INNEN VON AUSSEREUROPAISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBÄNDEN

Eckhard BODENSTEIN
Universität Zululand

Vom 20. Juni bis 4. Juli 1995 wurde in Wien (Österreich) Geschichte gemacht. Der IDV hatte erstmals Vertreter/innen von außereuropäischen Deutschlehrerverbänden, die ihre Verbandsarbeit unter der erschwerenden Bedingung großer Entfernung zum deutschsprachigen Raum leisten müssen, und hierunter vor allem solche, die erst in den letzten Jahren gegründet wurden, zu einem Seminar eingeladen. Zwei Wochen lang arbeiteten 14 Vertreter und 4 Vertreterinnen (insgesamt 18 Personen) aus 17 verschiedenen Ländern Afrikas, Asiens und Latein-Amerikas intensiv mit zwei Seminarleiterinnen gemeinsam an Projekten und Verbandsproblemen.

Der Internationale Deutschlehrerverband hat sich zum Ziel gesetzt, die Deutschlehrerverbände weltweit zu unterstützen und die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsverbänden zu fördern. Diesem Zweck sollte das Seminar in Wien dienen, und alle Seminarteilnehmer/innen sind sich einig, daß dieses Ziel während des Seminars "konkretisiert" werden konnte.

Tagungsstätte und Wohnort während des Seminars waren das Marianneum in der Hetzendorferstraße, in der Nähe der Straßenbahnhaltestelle "Rosenhügelstraße" (Linie 62). Das Schloß Schönbrunn, mit seiner prunkvollen Park- und Gartenanlage konnte man von dort zu Fuß erreichen. Rektor des Marianneums war ein katholischer Priester, der zusammen mit einer Schwester und einer Köchin das Haus leitete. Hinter dem Marianneum befand sich ein großer Garten, der während der Pausen gern von uns Seminarteilnehmern aufgesucht wurde, und in dem die Raucher legal mal eine Zigarette oder zwei rauchen konnten, da das Rauchen innerhalb des Gebäudes strengstens verboten war.

Das Wohnen im Marianneum war ein authentisches und wertvolles landeskundliches Erlebnis. Nicht nur gute, traditionelle und hausgekochte, österreichische Speisen, wie Wiener Schnitzel, Semmerl, Scheiterhaufen, Kaffee und Kräutertee, gab es dort zu essen und zu trinken, sondern wir

lernten auch die Wiener Schnautze kennen, wenn wir mal zu spät von einem Arbeitsauftrag, einem Besuch oder einem Konzert in der Stadt zum Essen kamen. "Ist das eine Schlaperei!" hieß es dann. Nachdem wir aber alle kräftig beim Abräumen des Geschirrs mitgeholfen hatten, war man jedoch wieder schnell miteinander versöhnt!

Obwohl das oben erwähnte nicht auf dem amtlichen Seminarprogramm stand, erwähne ich diese "Randerlebnisse" deshalb etwas ausführlicher, weil der Aspekt der erlebten Landeskunde während solcher Seminare ja immer eine ganz wichtige Rolle spielt. Für viele von uns war es das erste "Österreicherlebnis", und wir sind dankbar, daß wir die Stadt Wien, das Land Österreich, den "heurigen Wein", Verbände, Institutionen, Bauten, Kunst, Museen und vor allem die Menschen, ihre österreichische Sprache, Sitten und Bräuche während des Österreichaufenthaltes auch etwas besser kennenlernen konnten.

Die Seminarteilnehmer/innen vertraten Verbände aus den folgenden Ländern: Brasilien, Chile, Côte d'Ivoire (Elfenbeinküste), Ghana, Guatemala, Kuba, Madagaskar, Mali, Mexiko, Nigeria, Senegal, Südafrika, Südkorea, Taiwan, Thailand, Tunesien, und Uruguay. Es war ein echt multi- und interkulturelles Ereignis, und die Gruppe wuchs sehr rasch zu einer "Großfamilie" zusammen. Ob Germanist oder Lehrer war uns egal; Hauptsache war das persönliche, gegenseitige Kennenlernen - die menschliche Begegnung - (und das alles über das Medium "Deutsch"), das Interesse an dem Fach DaF (Deutsch als Fremdsprache) und natürlich nicht zuletzt die Verbandsarbeit!

Unter der geduldrigen und geschickten Seminarleitung von Alicia Padros aus Freiburg und Barbara Huemer aus Wien wurde während des Seminars in u.a. folgenden Bereichen gearbeitet:

Aufgaben und Arbeitsweise eines Deutschlehrerverbands,
Planung und Gestaltung einer Deutschlehrerzeitschrift,
Planung und Durchführung von Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen,
Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder mit dem IDV und seinen Mitgliedsverbänden
und erlebte Landeskunde Österreich.

Kurz zusammengefaßt bedeutete das ganz konkret folgendes: Erfahrungsaustausch über verschiedene Aspekte der Verbandsarbeit, Besuche und Erkundungen bei Verbänden, kulturellen und pädagogischen Institutionen (z.B. DaF-Lehrstuhl - Prof. Krumm), Praktische Arbeit an der Seminarzeitung mit Frau Jenkins, Auswertung und Austausch der unterschiedlichen Erfahrungen, Stadtrundfahrt, Theaterbesuche und unterschiedliche landeskundliche Erfahrungen während der Zeit, die wir zur freien Verfügung hatten.

Die Seminarzeitung "3 X A: Zeitung der drei Kontinente", an der wir während des Seminars arbeiteten, und in der u.a. Erfahrungen, Eindrücke, Aktivitäten usw. dokumentiert wurden, konnte tatsächlich - mit Hilfe unserer Seminarleiterinnen - noch am letzten Arbeitstag fertiggestellt werden.

Die Tatsache, daß das Seminar in Österreich stattgefunden hat, deutet auf die neue Rolle, die Österreich seit der Wende 1989/90 im Bereich "DaF" spielt. Zu begrüßen sind ferner die jüngsten Bemühungen einer engeren Zusammenarbeit zwischen den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dieses Seminar war eines der erfolgreichen und neuen "Produkte" dieser engeren Zusammenarbeit. So konnte es wesentlich mit dazu beitragen, daß in Zukunft, neben Deutschland, die Länder Österreich und die Schweiz einen prominenteren Stellenwert bei der Landeskundevermittlung erhalten werden.

Die Kosten für das Seminar, einschließlich Unterkunft und Verpflegung der Teilnehmer, wurde gemeinsam vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Österreich), vom Goethe-Institut (Deutschland) und vom Österreichischen Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache getragen. Diesen Stellen und dem IDV, aber vor allem den Vertreterpersonen der Stellen und IDV-Vorstandsexperten, Frau Brigitte Ortner (ÖDaF) und Herrn Klaus Fischer (G-I), danken wir herzlich, daß das Seminar ermöglicht wurde.

Von den Wiener Eindrücken angeregt, und angetan von den herzlichen Begegnungen mit den Vertreter/innen aus drei Kontinenten, konnten die Seminarteilnehmer/innen sich nach zweiwöchiger, intensiver und gemeinsamer Arbeit nur schwer voneinander trennen. Das Seminar hat uns neue

Impulse gegeben, neue Kontakte wurden geknüpft, viel wurde dazugelernt, und wir können nun wieder neu motiviert an unsre Verbands- und DaF-Arbeit gehen.

Zwei Wochen lang haben wir über das Medium (die Sprache) "Deutsch" Völkerverständigung über Landes- und Kulturgrenzen hinweg exemplarisch praktiziert. Inmitten unserer so zerstrittenen Welt war das Seminar ein Beweis dafür, daß Völkerverständigung - trotz der Sprach- und Kulturgrenzen - gerade über Sprache doch noch möglich ist!

"DA" IST FÜR AFRIKAANSSPRACHIGE IMMER NOCH EIN PROBLEM

Emma STEYN
Randse Afrikaanse Universiteit

* Gekürzte Fassung des vollständig in "Per Linguam" 9 (2) 1993 erschienenen Artikels: "Die hantering van *daar*-interferensies in die Duits van Afrikaansmoedertaliges".

Trotz der nahen Verwandtschaft des Afrikaans und des Deutschen gibt es in den Satzbauplänen dieser beiden Sprachen Unterschiede, die bei afrikaanssprachigen DaF-Studenten leicht zu Interferenzen führen. Ein Beispiel dafür ist das falsche Benutzen eines *da* - vor allem beim Sprechen -, dem der vielfältige Gebrauch eines ähnlich klingenden *daar* im Afrikaans zugrunde liegt.

1. VERGLEICH

Vergleicht man das Afrikaans und das Deutsche, so fallen bei dem Gebrauch des afrikaans *daar* und des deutschen *da* gewisse Entsprechungen einerseits und Unterschiede andererseits auf. Diese können anhand von Beispielen aus einigen Fernsehserien erläutert werden, nämlich aus den folgenden Programmen im TV 1 und den gleichzeitig im Radio 2000 gesendeten deutschen Dialogen:

- Die Guldenburgs, 20. April 1992, übersetzt von Santie Venter (Abkürzung: G);
Derrick, 24. April 1992, übersetzt von Irma Badenhorst (Abkürzung: D'92);
Die Manne van Afdeling K3, 20. November 1992, übersetzt von Marian Engelbrecht (Abkürzung: K3)
Regina, 23. Mai 1993, übersetzt von Santie Venter (Abkürzung: R)
Derrick, 4. Juni 1993, übersetzt von Hans-Dieter Winkens (Abkürzung: D'93)

1.1 Entsprechungen

Dem *daar* im Afrikaans entspricht ein *da* im Deutschen:

- 1 Sie *da* mit dem Hund! *Da* liegt ein Mann im Wasser.
Jy *daar* met die hond! *Daar* lê 'n man in die water. (D'92)
- 2 Was haben Sie denn *da*?
Wat het jy nog *daar*? (K3)

Das afrikaanse *daar* und das deutsche *da* haben hier die gleiche Funktion. Sie werden als lokale Adverbien verwendet, "um darauf hinzuweisen, wo j-d/etw. ist" (Götz et al. 1993: 200). In solchen Fällen besteht also keine Interferenzgefahr.

1.2 Unterschiede

1.2.1 Dem *daar* im Afrikaans entspricht ein *es* im Deutschen

- 3 ... *es* gibt nur zwei Gründe dafür...
daar's een van twee redes... (R)
- 4 *Es* hat vorhin jemand angerufen.
Daar het vroeër 'n persoon gebel. (D'92)

Du Plessis (1977) unterscheidet zwischen zwei Gebrauchsmöglichkeiten des afrikaans *daar*: Einmal fungiert es als lokales Adverb wie in den Beispielsätzen 1 und 2, ein andermal als sogenanntes "existentielles" *daar* in Verbindung mit *is* und (seltener) mit *bestaan*. Diesem *daar is* wie im Beispiel 3 entspricht das deutsche *es gibt* ("j-d/etw. existiert, ist tatsächlich vorhanden" - Götz et al. 1993: 372).

Eine weitere Gebrauchsmöglichkeit des *daar* kommt in Beispiel 4 in Betracht. Hier handelt es sich um ein reines Füllwort, das keine semantische, sondern nur eine syntaktische Funktion hat. Diesem *daar* entspricht das deutsche sogenannte "expletive" *es* (Engel 1988: 309) / "Auftakt-*es*": (Benes 1971: 169), das ebenfalls keine grammatische Funktion hat und die Verbform nicht bestimmt. Ein solches *es*, das nur im Vorfeld auftreten kann, nimmt immer den Platz eines "potentiellen Folgeelements" ein und verschwindet, wenn dieses Folgeelement ins Vorfeld tritt (Engel 1988: 309). Zum Beispiel:

- Es* hat vorhin jemand angerufen.
Jemand hat vorhin angerufen.

Das gleiche geschieht im Afrikaans, wenn das Subjekt in die erste Position tritt:

Daar het vroeër 'n persoon gebel.

'n Persoon het vroeër gebel.

Im Afrikaansen, anders als im Deutschen, kann ein solches semantisch leeres *daar* auch später im Satz erscheinen, d.h. nach dem Verb:

Vorhin hat jemand angerufen.

Vroeër het *daar* 'n persoon gebel.

1.2.2 Für das afrikaanse *daar* besteht im Deutschen kein entsprechendes Element:

5 Hat sich seit gestern irgend etwas ereignet?

Het *daar* sedert gister iets gebeur? (D'92)

6 ... wenn niemand mehr im Büro ist.

... as *daar* niemand meer op kantoor is nie. (D'93)

Indem im Afrikaansen ein *daar* als Platzhalter für das Subjekt nach dem finiten Verb (wie im Beispiel 5) bzw. nach der Konjunktion im Nebensatz (wie in 6) erscheinen kann, wird in solchen Konstruktionen das Subjekt meistens früher "angekündigt" als im Deutschen, d.h. seine Position wird ihm im Afrikaansen sozusagen "reserviert". Im Deutschen geht dem Subjekt ein solcher Hinweis nicht voraus. (Man vergleiche die Satzkonstruktionen im Beispiel 5, wo das Subjekt erst nach dem temporalen Ausdruck - Präposition + Adverb - erscheint.) Rein syntaktisch betrachtet - und auch vom Satzrhythmus her - erscheint im afrikaansen Satz auf diese Weise ein zusätzliches Satzglied, d.h. das "Vorsubjekt" erscheint an einer frühen Stelle, die im entsprechenden deutschen Satz unbesetzt bleibt. Man vergleiche z.B. die Konstruktionen in 6:

... wenn niemand mehr im Büro ist.

... as *daar* niemand meer op kantoor is (nie).

Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß ein *daar* als "Vorsubjekt" meistens nicht obligatorisch ist und in Konstruktionen wie den obigen auch entfallen kann (Ponelis 1979: 500). Für das afrikaanse Sprachgefühl scheint bei dem Entfallen des *daar* aber oft etwas zu fehlen, ein "Auftakt" fehlt. Ein *daar* wird also meistens gebraucht. Die Interferenzgefahr bei Konstruktionen dieser Art liegt auf der Hand.

1.2.3 Freiere Übersetzungen ins Afrikaanse enthalten ein *daar*, die deutschen Konstruktionen aber kein entsprechendes Element:

7 Bei den Guldenburgs ist Sommerschlußverkauf, gnädige Frau.

Daar's 'n uitverkoping by die Guldenburgs aan die gang, mevrou. (G)

8 Wenn ich Ihnen irgendwie behilflich sein kann, ...

As *daar* enigiets is wat ek vir u kan doen, ... (D'92)

Aus solchen Beispielen, von denen noch mehr aus den erwähnten Programmen zitiert werden könnten, geht hervor, daß *daar*-Konstruktionen im Afrikaansen häufig vorkommen. Diese Tatsache erschwert dem Afrikaanssprachigen seine Aufgabe, wenn er seine Gedanken auf deutsch ausdrücken möchte. Andersartige Konstruktionen als in seiner Muttersprache sind dann oft erforderlich.

1.2.4 Einem *hier* im Afrikaansen entspricht ein *da* im Deutschen:

9 Sagen Sie ihm, Onkel Fritz ist *da*.

Sê net vir hom sy oom Fritz is *hier*. (R)

Oft wird im Deutschen ein *da* statt *hier* gebraucht, wenn der Sprecher damit meint: "hier an dieser Stelle" (Wahrig 1980: 834). Der Gebrauch eines *daar* in diesem Sinne ist dem Afrikaansen unbekannt.

1.2.5 Einem *toe* im Afrikaansen entspricht ein *da* im Deutschen:

10 ... und *da* ist Nane gekommen und hat den Prinzen wachgeküßt.

... maar *toe* het Nane gekom en ... die prins ... wakker gesoen.

(G)

Fungiert wie im obigen Beispiel ein *da* als temporales Adverb, das sich meistens auf eine Handlung in der Vergangenheit bezieht, so bedeutet es "zu dieser Zeit, in diesem Augenblick", (Wahrig 1980: 834). Das afrikaanse Äquivalent dafür ist *toe*.

1.3 Zusammenfassung und Schlußfolgerung

Obwohl der Afrikaanssprachige manchmal ein *da* im Deutschen hört, entspricht dieses Wort nicht immer einem *daar* im Afrikaansen. Entsprechungen kommen nur vor, wenn *daar/da* als lokales Adverb fungiert oder aber als "kausaler Subjunktor" (Engel 1988: 717). Beispiele dieser zweiten Gebrauchsmöglichkeit sind in den erwähnten Fernsehprogrammen jedoch nicht enthalten, wahrscheinlich weil in beiden Sprachen statt *daar/da* beim Sprechen *omdat/weil* bevorzugt wird.

Weiterhin deuten die zitierten Beispiele 3-8 darauf, daß ein *daar* im Afrikaans oft erscheint: in existentiellem Sinne (*daar is*) für das deutsche *es gibt*; als expletives Element am Satzanfang für das deutsche *es*; nach einem Verb, als Platzhalter für das Subjekt - ein zusätzliches Element im Satz, das das Deutsche nicht kennt. Außerdem weist das Afrikaanse oft *daar*-Konstruktionen auf, wo im Deutschen andersartige Satzbaupläne bevorzugt werden.

Der Afrikaanssprachige ist in dieser Hinsicht also Interferenzgefahren verschiedener Art ausgesetzt: Wenn er deutsch spricht, erscheint oft ein *da* an der Stelle, wo er im entsprechenden afrikaansen Satz ein *daar* (und im Englischen ein *there*) gebrauchen würde, d.h. im Vorfeld erscheint ein *da* statt eines *es*, oder ein *da* wird nach dem finiten Verb eingeschoben, so daß der Rhythmus des Satzes dem der Muttersprache entspricht und der Student seinen Fehler gar nicht merkt. Interferenzfehler dieser Art - auch bei deutschsprachigen Südafrikanern (Stielau 1980: 208) - sind schon in verschiedenen didaktisch orientierten Artikeln erwähnt worden (u.a. von Delft 1984: 17). Mit den folgenden Übungen im Sprachlabor wurde versucht, die Häufigkeit solcher Fehler in der mündlichen Arbeit zu bestimmen.

2. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

2.1 Übung I

Zwei Gruppen von insgesamt 20 afrikaanssprachigen Studenten aus den Deutsch I- und Deutsch II-Kursen der RAU (d.h. Studenten mit wenigstens Matrik-Deutsch) wurde per Tonband die afrikaanse Synchronisation der ersten 9 Minuten aus einem Fernsehprogramm (D'93) vorgespielt. Dann folgte derselbe Dialog im ursprünglichen Deutsch. Nach dem Vorspielen beider Aufnahmen wurde jeder Student gebeten, den Inhalt mündlich wiederzugeben. Alle fingen gleichzeitig zu sprechen an, und die Versuche wurden einzeln abgehört. Dabei wurden mehrere Fälle von *daar*-Interferenz notiert u.a. folgende:

Er sagte ja, da war eine Schreibtischlampe an.

... und da war nur ein Licht im Büro ...

Da waren nur ein paar Leute, die ...

Da ist aber eine Möglichkeit, daß ...

... weil da noch eine Möglichkeit für einen Mordversuch ist.

... um ihr zu erzählen, was da - was geschehen ist.

Diese Fehler - vor allem auch die Selbstkorrektur beim letzten Beispiel - zeigen, wie leicht ein *da* beim Sprechen vorkommt, auch wenn der Student weiß, daß es besser vermieden wird.

2.2 Übung II

An dieser Übung waren 4 Gruppen von insgesamt 50 afrikaanssprachigen Studenten aus denselben Kursen wie bei Übung I beteiligt. Indem jeder Prüfling sich vorstellen sollte, daß er mit einem Freund im Restaurant sei und auf dessen Fragen und Vorschläge reagiere, wurde eine Gesprächssituation erzielt, die der Realität einigermaßen hätte entsprechen können. Listen mit den folgenden Stichworten zur Beantwortung der Fragen wurden verteilt:

1. kein Tischtuch; 2. nichts Leckeres; 3. zu teuer; 4. kein Bier;
5. zwei Fliegen; 6. lieber Fisch; 7. viele Touristen; 8. kalt;
9. keine Nachspeise; 10. keine Eile; 11. wenig Kleingeld;
12. keine Wolken

50% der Stimuli wurden so gewählt, daß Afrikaanssprachige dabei einer *daar*-Interferenz hätten ausgesetzt sein können. Der Lehrer übernahm die Rolle des Freundes und stellte die folgenden Fragen, die von allen gleichzeitig beantwortet wurden:

1. Wollen wir uns an den Eckisch setzen?
2. Hast du schon etwas ausgesucht?
3. Möchtest du Filetgoulasch?
4. Wie wäre es mit einem schönen Pils?
5. Warum ißt du die Suppe nicht?
6. Schmeckt dir der Kalbsbraten?
7. Gehen wir anschließend ins Museum?
8. Warum trinkst du den Kaffee nicht?
9. Kann ich dir ein Eis bestellen?
10. Wollen wir jetzt zahlen?
11. Geben wir dem Kellner ein Trinkgeld?
12. Meinst du, daß es heute noch regnen wird?

Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse sind nur die Antworten zu den Fragen 1, 2, 5, 7, 10 und 12 von Belang, weil nur bei diesen Fragen die Prüflinge der Gefahr einer *daar*-Interferenz ausgesetzt waren. Die Ergebnisse werden in einer Tabelle im Anhang wiedergegeben. Zu den in Betracht kommenden Fragen wurden insgesamt 279 vollständige Antworten

empfangen. In 103 (37%) davon erscheint ein *da*. Die folgenden Konstruktionen (alle wörtliche Entsprechungen des Afrikaanses) kamen am häufigsten vor:

1. Da ist kein Tischtuch (auf dem Tisch).
2. Da ist nichts Leckeres auf der Speisekarte.
5. Da sind zwei Fliegen in meiner Suppe.
7. Da sind zu viele Touristen (im Museum).
10. Da ist keine Eile.
12. Da sind keine Wolken (am Himmel).

79 (28%) der in Betracht kommenden Antworten enthalten - offenbar zur Vermeidung des *da* - eine Konstruktion mit *es gibt*, das als Äquivalent für das afrikaanse *daar is* gebraucht wurde. Bei diesen Antworten ist also gleichfalls der Einfluß einer afrikaansen Konstruktion mit *daar* zu erkennen. Fast alle dieser Antworten lauten:

1. Es gibt kein Tischtuch auf dem Tisch.
2. Es gibt nichts Leckeres auf der Speisekarte.
5. Es gibt zwei Fliegen in meiner Suppe.
7. Es gibt zu viele Touristen im Museum.

ODER

- Da gibt es zu viele Touristen.
10. Es gibt keine Eile.
 12. Es gibt keine Wolken am Himmel.

Nur 97 (35%) der vollständigen Antworten enthalten Formulierungen, die keinen afrikaansen *daar is*-Konstruktionen entsprechen.

Die Frage erhebt sich, ob solche *da/es gibt*-Konstruktionen unbedingt falsch sind. Unter 40 deutschsprachigen Germanistik-Studenten der Universität Augsburg, die um ihre Ansicht darüber gebeten wurden, divergierten die Meinungen zum Teil. Fast 70% von ihnen bezeichneten aber die *da*-Konstruktionen beim 1., 5. und 7. Satz als idiomatisch richtiges Deutsch, wahrscheinlich weil sie das *da* als lokales Adverb interpretierten ("da auf dem Tisch", "da in der Suppe") und nicht - wie die Afrikaanssprachigen es nach dem Vorbild in der Muttersprache wohl gemeint hatten - als Platzhalter für das Subjekt ("In meiner Suppe sind zwei Fliegen"). Beim 2., 10. und 12. Satz jedoch akzeptierten die meisten die *da*-Konstruktion nicht. Von fast allen wurden die *es gibt*-Konstruktionen außer beim 2. Satz ebenfalls als entweder falsch oder wenigstens als nicht

üblich bezeichnet, da *es gibt* nur im existentiellen Sinne gebraucht wird und - anders als *daar is* im Afrikaansen - niemals im Sinne von "sich befinden" (Man vergleiche hier die Gebrauchsmöglichkeiten von *es gibt* und *es ist/sind* in Wahrig 1980: 1440 und 3383). Bessere Antworten, die von den Augsburger Studenten als Ersatz für die falschen/nicht üblichen *da*- und *es gibt*-Konstruktionen vorgeschlagen wurden, sind hauptsächlich Konstruktionen mit *es* als "Vorsubjekt": Es liegt kein Tischtuch auf dem Tisch; es sind/schwimmen zwei Fliegen in ...; es sind/befinden sich zu viele Touristen im ...; es hat keine Eile; es sind keine Wolken am Himmel. Unter den 279 Antworten der afrikaanssprachigen Studenten kamen nur 3 Konstruktionen dieser Art vor! Es ist also klar, daß die meisten dieser Studenten den Gebrauch des *es* statt *da* nicht beherrschen.

3. VORSCHLÄGE FÜR DEN PRAKTISCHEN UNTERRICHT

Übungen, um *daar*-Interferenzen zu beseitigen, scheinen hierzulande nach wie vor ein Bedürfnis im DaF-Unterricht zu sein. Das geht aus den Ergebnissen der obigen Untersuchung deutlich hervor. Da diese Interferenzen hauptsächlich beim Sprechen ständig vorkommen, wären vor allem mündliche Übungen zu empfehlen.

Für den korrekten Gebrauch des expletiven Elements (*es*) im Vorfeld könnten Fragen wie in 2.2 (Übung II) gestellt werden, zu deren Beantwortung dann aber Stichworte wie die folgenden gebraucht werden: (Der Auftrag würde dann lauten, daß ein *es*, soweit möglich, als Vorsubjekt zu gebrauchen ist.)

1. Frage: Wollen wir uns an den Eckstisch setzen?
Antwort: sitzen schon / jemand / Eckstisch
2. Frage: Warum ißt du die Suppe nicht?
Antwort: schwimmem / zwei Fliegen / Suppe
3. Frage: Gehen wir anschließend ins Museum?
Antwort: sich befinden / Touristen / Museum
4. ...

Wenn erwünscht, könnte die Übung im Sprachlabor in mehreren Phasen verlaufen, indem zusätzlich die "richtige" Antwort gegeben und nachgesprochen wird. Eine andere Kontrollmethode wäre, Kopfhörer auszutauschen, damit jeder die Arbeit seines Nachbarn kritisch abhört.

Nach einer Übung mit Konstruktionen dieser Art könnte eine Nacherzählung oder die Wiedergabe eines geeigneten Textes erfolgen, bei der die Studenten zielbewußt versuchen, solche *es*-Konstruktionen in Verbindung mit verschiedenen Verben zu gebrauchen. Dadurch wird ihnen diese "fremde" Ausdrucksweise allmählich geläufig.

LITERATURVERZEICHNIS

- Benes, E. (1971): Die Besetzung der ersten Position im deutschen Aussagesatz. Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf: Schwann, 160-182.
- Du Plessis, H.G.W. (1977): Oor DAAR in Afrikaans. Tydskrif vir Geesteswetenskappe 17(1): 234-245.
- Engel, U. (1979): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Erben, J. (1979): Zur "Multivalenz" von *es* im Neuhochdeutschen und im Sprachstil der Grimmschen Märchen. Wirkendes Wort 29(6): 384-391.
- Götz, D., Haensch, Wellmann (Hg.)(1993): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache - Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. Berlin/München: Langenscheidt.
- Ponelis, F.A. (1979): Afrikaanse sintaksis. Pretoria: Van Schaik.
- Stielau, H.I. (1980): Nataler Deutsch. Eine Dokumentation unter besonderer Berücksichtigung des englischen und afrikaans Einflusses auf die deutsche Sprache in Natal. Wiesbaden: Steiner.
- von Delft, K. (1984): Springbo(c)kdeutsch. Methodisch-didaktische Überlegungen zur afrikaans-deutschen Interferenz. Deutschunterricht in Südafrika 15(2): 1-22.
- Wahrig, G. (1980): Deutsches Wörterbuch. o.O. Mosaik.

ANHANG

In der Tabelle wird angedeutet, wie häufig die bestimmten Elemente in den Antworten erscheinen.

Frage	da	es gibt	es in Verbindung mit einem anderen Verb	andere Kon- struk- tionen	unvoll- ständig	
1	15	15	0	16	4	50
2	7	16	0	23	4	50
5	23	11	2	10	4	50
7	29	16	1	4	0	50
10	7	2	0	35	6	50
12	22	19	0	6	3	50
	103	79	3	94	21	300

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DAF): ZUM WO, WIE UND WAS DIESES FACHS AN UNIVERSITÄTEN IN DEUTSCHLAND

Klaus MENCK
University of the Western Cape

1. Aus der Entwicklungsgeschichte des Fachs

DaF ist ein junges Fach. Überlegungen zu DaF (oder zu "Deutsch als Fremdsprachenphilologie", wie es damals meist bezeichnet wurde) und zu deren Umsetzung in eine Praxis an Universitäten in der Bundesrepublik begannen erst in den frühen siebziger Jahren, und zwar vor allem an den Universitäten Heidelberg und Hamburg. Dazu stellen Henrici/Koreik (1994, 2) fest:

Bis Anfang der 70er Jahre gab es in Deutschland keine ernsthafte Debatte über ein akademisches Fach Deutsch als Fremdsprache. Im Bildungsbericht des deutschen Bildungsrates von 1970 sucht man vergeblich das Fach Deutsch als Fremdsprache. Bis dahin existierte das Fach als reines Sprachkursfach in unterschiedlichen institutionellen Kontexten sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR. In der Mehrzahl wurde deutscher Sprachunterricht für Ausländer von philologisch ausgebildeten Sprachlehrern (dominant Germanisten, aber auch Absolventen anderer Fächer) im In- und Ausland unterrichtet.

Von Anfang an gab es stark divergierende Auffassungen davon, wie ein derartiger Lehrgang aussehen könnte; inwiefern solch ein Lehrgang sich von dem damals gängigen Germanistikstudium abheben, und wie weit ein DaF-Lehrgang von anderen Studiengängen getrennt (im äußersten Fall in einem völlig eigenständigen Institut) stattfinden sollte.

Die damaligen Überlegungen in Sachen eines DaF-Studiums galten fast nur ausländischen Germanisten, d.h. Ausländern, die im Ausland, mehr an höheren Schulen, aber auch an Universitäten Deutsch unterrichteten oder unterrichten wollten und ihr Grundstudium Deutsch an ausländischen Universitäten absolviert hatten. Diese hatten jetzt ein befristetes Studium (ein bis zwei Semester) an einer deutschen Universität vor. Sie wollten sich auf keine Abschlußprüfung in Deutschland vorbereiten. Ihr Studium galt der Vertiefung bereits im eigenen Land erworbener Sprach-, landes- und literaturkundlicher

Kenntnisse, u.U. auch als Teil eines höheren Studiums (z.B. Magister) im eigenen Land. Deutsche Studenten (aber eine klare Minderheit) berücksichtigte man in den Überlegungen auch: angehende oder bereits ausgebildete Lehrer, die im Ausland Deutsch unterrichten wollten.

Im Zuge dieser Überlegungen wurden Erkenntnisse über die Wichtigkeit eines wissenschaftlich fundierten Sprachunterrichts formuliert und erste Konsequenzen gezogen: An einigen Hochschulen wurde das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache zu einem Institut ausgebaut (Beispiel: Heidelberg) oder es wurde mit germanistischen Seminaren verbunden (Beispiel: Aachen). Dabei wurden erste Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache u.a. an den Universitäten in Bremen und München eingerichtet.

Zuerst hat sich DaF in seinen Überlegungen verständlicherweise vor allem an der Linguistik (Pragmalinguistik, Sprechakttheorie, Kommunikationstheorie) orientiert. Und auch heute besteht noch Konsens darüber, wie Weinrich es schon damals formulierte (1979, 78):

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache ist die deutsche Gegenwartssprache, sowohl als gesprochene wie als geschriebene Sprache, zentrales Forschungs- und Lehrgebiet. Sie muß in ihren phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Problemen erschöpfend studiert werden.

Bald wurde jedoch allgemein eingesehen, daß DaF ein multidisziplinäres Fach ist, das seiner Aufgabe nicht gerecht werden kann, wenn es sich nur linguistisch ausrichtet. Der zweite Pol an dem sich das Fach auszurichten hatte, waren die Lernenden und somit der Lernprozeß. Dieser Ausrichtung entsprach vor allem eine Orientierung am Fremdsprachenunterricht und an der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.

In den späten siebziger Jahren erweiterte sich die Zielgruppe der Studierenden des Fachs DaF: Zu den ausländischen Germanisten gesellten sich Deutsche, die in Deutschland lebende und arbeitende Ausländer und deren Kinder DaF lehren wollten. Eine recht disparate Zielgruppe hatte sich gebildet und als praxisbezogenes Fach hatte DaF zu berücksichtigen, daß

im ersten Fall (der ausländischen Germanisten - KM) eine erheblich stärkere Interaktion zwischen mutter- und fremdsprachlichem System zu erwarten ist, (während) im zweiten Fall (der in Deutschland lebenden und arbeitenden Ausländer und deren Kinder - KM) neben dieser Interdependenz vor allem auch Wechselwirkungen zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb zu erwarten sind und die Funktion der Fremdsprache als Medium der 'Lebensbewältigung' bis in den Unterricht durchschlagen dürfte. (Krumm 1978, 73)

Man berücksichtigte dies u.a. dadurch, daß man den zweiten Fall in einem auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) umbenannten Fach unterrichten wollte. Henrici (1989, 192) zählt DaZ zu DaF und Henrici/Koreik (1994) führen beide Fachrichtungen undifferenziert in ihrer Bestandsaufnahme des Faches DaF auf.

2. Das Fach DaF heute - allgemein

Die Tatsache, daß die deutsche Gegenwartssprache als Fremdsprache zentrales Forschungs- und Lehrgebiet von DaF ist, heißt, daß das Fach vor allem aus vier Komponenten besteht, nämlich aus Linguistik, Landeskunde, Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, und daß es in allen vier Bereichen ein Fach der Forschung und der Lehre ist. Ehnert fügt präzisierend hinzu (1988, 142):

Jeder der Teilgebiete wird zugleich auf seine Vermittlungsbedingungen hin befragt: Wie sind Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache darzustellen, zu lehren; wie können sie am besten erworben werden - in heterogenen Lernergruppen oder im bilateralen Vergleich; wie wird deutsche Literatur als fremde Literatur leserbegogen, kulturkontrastiv behandelt; welches sind die synchron und bis zu einem gewissen Grad diachron zu betrachtenden Inhalte von Landeskunde, und wie sind sie zu vermitteln, mit welcher Begründung? ... Die Curricula sehen einen erheblichen Anteil Fremdsprachendidaktik und -methodik vor, ...

Näheres zur Landeskunde

Man ist sich über die Wichtigkeit und über das Konzept von Landeskunde, über dessen Inhalte, Themen und Methoden weitgehend einig. Ehnert (1988, 144) stellt dazu lapidar fest, es gehe um die Gesamtheit aller kulturellen und zivilisatorischen Äußerungen einer Gesellschaft. Doch sprechen andere DaF-Experten auch von der Unhandlichkeit

und Unklarheit dieses Bereichs, den Glück folgendermaßen kennzeichnet (1989, 157-158):

Landeskunde ist ein Sammelsurium von Alltags- und Bildungswissen, und gute Landeskundematerialien sind ein Bauchladen, aus dem man sich den Bedürfnissen der deutschlernenden Kundschaft entsprechend bedienen kann. Landeskunde sollte ein Bereich bleiben, in dem das Improvisieren, das regelmäßige Zeitungslesen und eine kluge Auswahl von Nachschlagewerken und Anthologien das methodische Hauptprinzip sind. Einen Bedarf an spezifischen Analyse kategorien und -methoden, nämlich das Finden von Unterrichtsmaterial zu allen möglichen landeskundlichen Themen (so unfeierlich muß man das sehen) scheint es also nur in dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zu geben, ...

In der Landeskunde geht es, wie auch in der Literatur, um Kulturvermittlung im Rahmen der Sprachvermittlung, Kulturvermittlung als Sensibilisierung für Werte und Normen anderer. Die DaF-Ausbildung will den Absolventen auch außerhalb des unmittelbaren Fremdsprachenunterrichts dazu befähigen als Mittler zwischen Kulturen aufzutreten. Diese Fähigkeit versucht sie nicht nur durch Unterricht (in Linguistik, Landeskunde, Literatur und Fremdsprachendidaktik) zu vermitteln, sondern - ganz im Sinne ihrer Bestimmung als ein theoriepraxisorientiertes Fach - auch durch zwei Maßnahmen, die, wie die Landeskunde, wesentlich zur Eigenartigkeit dieses Faches beitragen: nämlich durch ein Praktikum und das Erlernen mindestens einer weiteren Fremdsprache.

Das Praktikum bedeutet einen Aufenthalt im In- und/oder Ausland an einer Stelle der interkulturellen Begegnung - meist der interkulturellen Begegnung im Fremdsprachenunterricht - überwiegend außerhalb der eigenen Universität. Ehnert (1993, 15) erwähnt jedoch auch Praktikumsmöglichkeiten in den Kursen der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse in der eigenen Universität (PNdS). Dieses Praktikum wird im DaF-Unterricht intensiv vor- und nachbereitet. Die Bedeutung dieser Maßnahme für das Fach DaF, für den Kandidaten und für den Ort, wo der Kandidat hinkommt, haben wir an der University of the Western Cape schon erfahren können; zwei Kandidatinnen aus Bielefeld haben bis jetzt ihr Praktikum in unserem Deutsch-Department absolviert, die eine - mit DaF als Hauptfach im Magisterstudium - hielt sich bei uns zehn Wochen auf und die andere - mit DaF als Nebenfach - sechs Wochen.

Man begründet das Erlernen mindestens einer Fremdsprache als Teil des DaF-Pensums meistens damit, daß

... monoglotte Lehrer ... die deutsche Sprache schlecht als Fremdsprache lehren (können). Man muß mehrere Sprachen kennen und sollte in der Regel auch von gerade denjenigen Sprachen einige Kenntnisse haben, deren Sprecher man als Sprachschüler vor sich hat. (Weinrich 1979, 79)

In Bielefeld beinhaltet das Fach DaF sogar das Erlernen von "zwei oder mehr Fremdsprachen, davon eine nicht indo-europäische" (Ehnert 1988, 142). Letzteres begründet man mit der Feststellung, daß das Lernen einer Fremdsprache aus einer anderen Sprachfamilie einerseits die Einsicht in eine völlig andere Sprachstruktur ermögliche und andererseits am eigenen Leibe für die Schwierigkeiten ausländischer Lerner bei der Aneignung der deutschen Sprache sensibilisiere.

3. Einiges zu DaF an deutschen Universitäten

Allgemein kann - vereinfacht - von drei Kategorien von DaF-Tätigkeiten an deutschen Universitäten* die Rede sein:

1. DaF wird als selbständige Disziplin voll anerkannt. Hier ist DaF ein eigenständiger Fachbereich, der das Hauptfach und/oder das Nebenfach in einem Magisterstudium ausmachen und in dem promoviert werden kann. (Beispiele: Bielefeld, München)
2. Ein Aufbau-/Ergänzungs-/Erweiterungs- oder Zusatzstudiengang-DaF ist nach abgeschlossenem Erststudium möglich. (Beispiele: Mainz, Saarland)
3. Der DaF-Unterricht beschränkt sich auf die Vorbereitung auf die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). D.h. hier wird zwar "DaF" unterrichtet, aber nicht als Fach oder Disziplin in einem Studiengang, sondern als Sprachunterricht an Ausländer - zur Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland. Dazu stellt Ickler fest (1984, 120):

Unter "Deutsch als Fremdsprache" ... ist das Studienfach zu verstehen und nicht der Deutschunterricht an Ausländer. Da

man selbstverständlich sagen wird, ein Ausländer lerne Deutsch als Fremdsprache, sind gewisse Mißverständnisse kaum zu vermeiden. Besonders lästig sind die alltäglichen Verwirrungen im Bereich der Hochschulen, deren einige ein Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache anbieten und ebenso den ausländischen Studenten und Studienbewerbern deutsche Sprachkurse, während andere Hochschulen nur das letztere im Programm haben.

(Beispiele des letzteren Typs: Regensburg, Stuttgart).

(* In Österreich bestehen an den Universitäten in Graz, Innsbruck und Wien Studienangebote im Bereich DaF. (Glück 1991, 219 u. Ehnert 1993, 14))

Während DaF-Tätigkeiten (auf alle Fälle Tätigkeiten der 3. Kategorie) an den meisten deutschen Universitäten stattfinden, wird DaF als Disziplin (Kategorien 1 oder 2) an etwa 30-35 deutschen Universitäten unterrichtet und an etwa 10 aus diesen 30-35 wird beides, d.h. DaF als Haupt- und Nebenfach und als Zusatzstudiengang angeboten.

Henrici/Koreik (1994) versuchen in ihrer Bestandsaufnahme zum Fach DaF an deutschen Universitäten das ziemlich disparate DaF/DaZ Fachangebot übersichtlicher zu kategorisieren. Sie unterscheiden schwerpunktmäßig

... vier wesentliche Positionen ..., die sich durch entsprechende Institutionalisierungen an Hochschulen und Universitäten z.B. in Form von Studiengängen und Stellenzuweisungen nachweisen lassen:

1. eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung
 2. eine linguistische Ausrichtung
 3. eine landeskundliche/kulturwissenschaftliche Ausrichtung
 4. eine lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtung
- (Henrici/Koreik 1994, 16).

Auf Grund einer von ihnen durchgeführten Erhebung stellen sie jedoch fest,

daß die etwa gleich starke Repräsentanz der linguistischen und sprachlehr-/lernwissenschaftlichen Ausrichtungen weit vor den literaturwissenschaftlichen und landeskundlich/kulturwissenschaftlichen Ausrichtungen liegt (Verhältnis 3:1). (ebd., 22)

DaF-Studiengänge des eher linguistisch ausgerichteten Typs gibt es u.a. an den Universitäten Augsburg, Bamberg, Heidelberg und

München, während z.B. die Universitäten Bielefeld, Bochum, Hamburg und Kassel DaF-Studiengänge des eher sprachlehr-/lernwissenschaftlich ausgerichteten Typs anbieten.

4. DaF als Hauptfach - Beispiel: Bielefeld

Wenn man DaF als Hauptfach wählt, heißt das, daß man im Laufe des Magister-Studiums etwa 80 Semesterwochenstunden belegen muß, d.h. etwa 10 pro Semester (1 SWS = 1 Unterrichtsstunde pro Woche für ein Semester = 15 Unterrichtsstunden).

Das DaF-Lehrangebot (Beispiel: "Ergänzttes Lehrangebot im Magisterstudiengang DaF im Sommersemester 1994") besteht u.a. aus folgenden Veranstaltungen (Seminaren, Vorlesungen) (Länge 1-4 SWS, meist 2 SWS):

Veranstaltungen des Grundstudiums:

- Einführung in das DaF-Studium (Propädeutikum)
Dazu heißt es: "Das Propädeutikum richtet sich vorwiegend an Studienanfängerinnen und -anfänger im Fach Deutsch als Fremdsprache. Sie werden mit folgenden Themen vertraut gemacht:
 - Motivation für das Studium
 - Struktur und Repräsentanz des Fachs
 - Ziele und Inhalte des Studienfachs in Deutschland, in Bielefeld
 - des MA- und Zusatzstudiengangs in Bielefeld
 - DaF/DaZ-Institutionen
 - Berufsperspektiven
 - bibliographische Information

Weitere Veranstaltungen des Grundstudiums lauten:

- Begleitseminar DaF zum Grundkurs Linguistik
- Einführung in die Phonetik/Phonologie des Deutschen
- Orthographie im DaF-Unterricht
- Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache: Wortbildung
- Kreatives und autonomes Lernen: Methoden, Techniken und Medien

Veranstaltungen des Grund- und Hauptstudiums lauten:

- Konturen und Repräsentanz des akademischen Fachs DaF in Deutschland
- Entwicklung von Lehrmaterialien
- Unterrichtsplanung und -gestaltung
- Nonverbale Kommunikation im DaF-Unterricht
- Auswahl und Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht unter landeskundlichen Gesichtspunkten
- Landeskunde: Das Wahljahr 1994: Entwicklung von Lehrmaterialien
- Fachsprachen: Eine Einführung
- Fachsprache: Mündliche Geschäftskommunikation (mit Feldarbeit)
- Spracherwerb ohne Unterricht
- Geschichte der deutschen Sprache
- Aspekte der Textlinguistik

Veranstaltungen des Hauptstudiums lauten:

- Neuere Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung
- Interaktion und Fremdsprachenerwerb
- Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive
- Einsatz von moderner Unterrichtstechnologie im DaF-Unterricht (Video, CALL u. Interaktives Video)
- Kolloquium für Examenskandidaten

Zu diesem von Dr. Rolf Ehnert angebotenen Kolloquium, an dem ich mich April und Mai 1994 beteiligte, heißt es: "Es hat sich über Jahre hinweg bewährt, daß die im Entstehen begriffenen Examensarbeiten (Magisterarbeiten, Dissertationen, Staatsexamensarbeiten) gemeinsam diskutiert werden. Zu Beginn des Semesters findet eine Sitzung zum Thema 'Wie schreibe ich eine Magister-, Doktorarbeit?' statt. Darüber hinaus werden aktuelle Themen wie neuere Forschungsschwerpunkte und wichtige Publikationen behandelt. ... Auf Wunsch findet eine Prüfungssimulation statt, (oder) wird über Berufsaussichten und Bewerbung gesprochen."

Einige der in diesem Kolloquium diskutierten Arbeiten lauteten:

- Wortschatzarbeit (mit Bildern)

- Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten
- Interkulturelle Argumentationsanalyse. Komparative Untersuchung deutscher und chinesischer argumentativer Texte
- Anna, Schmidt & Oskar - ein Fernsehsprachkurs für Kinder
- Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht
- Schwedisch-deutsche Wirtschaftskommunikation
- Didaktische Phonetik für DaF-Lerner mit spanischer Muttersprache

Ehnert hat selbst an anderer Stelle in einer Publikation einige Beispiele von DaF-Landeskundearbeiten an seiner Universität genannt:

- Nahrungs- und Essgewohnheiten türkischer Gastarbeiterfamilien in der Türkei und in der Bundesrepublik Deutschland
- Das griechische Schulsystem im Hinblick auf seine Bedeutung für die Beschulung griechischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland
- Die Agrarreform im 19. Jahrhundert in Deutschland und Italien
- Das Parteiensystem in der Bundesrepublik im Vergleich zu Algerien
- Landeskunde im Rahmen des Germanistikstudiums an einer griechischen und einer italienischen Universität
- Das Deutschlandbild finnischer Germanistikstudenten
- Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz
- Deutsch als Fremdsprache in Ägypten
- Lehrmaterialanalysen
- Das Hermannsdenkmal
- ... (Ehnert 1988, 144)

Aus einem "Interfakultativen Vorlesungsverzeichnis für den Magister- und Promotionsstudiengang DaF" (Sommersemester 1994) geht hervor, daß das DaF-Lehrangebot ergänzt werden kann durch den Besuch von anderen als DaF-Veranstaltungen (Vorlesungen) in der LiLi-Fakultät (Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft) als auch durch den Besuch von Veranstaltungen in den Fakultäten Geschichte, Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

5. DaF als Zusatzstudiengang - Beispiel: Saarland

Wazel stellt in diesem Zusammenhang fest (1989, 185):

Für Diplomgermanisten und Diplom-Fremdsprachenlehrer sollte unmittelbar nach dem Studium oder nach einem Einsatz in der Praxis die Möglichkeit für ein Zusatzstudium geschaffen werden, in dem sie entweder unter Anrechnung ihres Studiums und ihrer Praxis ein Diplom als DaF-Lehrer erwerben oder durch das sie auf einen Auslandseinsatz bzw. eine Tätigkeit als DaF-Lehrer im Inland qualifiziert werden. Je nach Umfang der Studien werden dafür Teilnahmebescheinigungen oder Zeugnisse ausgestellt.

Dazu lautet die "Studienordnung für den Aufbaustudiengang 'Deutsch als Fremdsprache' in der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes (vom Oktober 1993)" (FaDaF Aktuell 3/93, 8 - 9) wie folgt:

Studienziele

Das Aufbaustudium "Deutsch als Fremdsprache" befähigt, Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland an Schulen und im Bereich der Erwachsenenbildung zu unterrichten und als kultureller Mittler/kulturelle Mittlerin tätig zu werden. Das heißt insbesondere

- sprach- und kulturbedingte Lehr- und Lernprobleme im Zusammenhang des Faches Deutsch als Fremdsprache zu erkennen und zu analysieren;
- Ziele und Methoden des Faches Deutsch als Fremdsprache zu reflektieren und Curricula zu entwickeln;
- die deutsche Sprache und Kultur im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen und unter der Perspektive ihrer Fremdheit (Außenperspektive) zu vermitteln;
- Kenntnisse in der Landeskunde des deutschen Sprachraums zu erwerben und sie im Ausland zu vermitteln.

Zu den Studienzielen gehört außerdem der Erwerb einer tätigkeitsbezogenen Teilkompetenz in mindestens einer Fremdsprache.

Studienumfang und Studiendauer

Das Aufbaustudium "Deutsch als Fremdsprache" umfaßt sechs Themenbereiche mit einem Gesamtvolumen von 40 Semesterwochenstunden, die im Anschluß an ein bereits abgeschlossenes Studium in der Regel in vier Semestern durchlaufen werden.

1. Lehr- und Lernprobleme des Deutschen als Fremdsprache (8 SWS)
2. Linguistik der deutschen Gegenwartssprache (6 SWS)
3. Deutsche Literatur aus eigener und fremder Perspektive (4 SWS)
4. Landes- und Kulturkunde des deutschen Sprachraums (4 SWS)
5. Situation der deutschen Sprache in der Welt (2 SWS)
6. Teilkompetenz in einer Fremdsprache (16 SWS)(*)

Zum Aufbaustudium gehört ein Praktikum (**).

(* Zur "Teilkompetenz in einer Fremdsprache" heißt es ferner: "Lernziel: Es soll eine tätigkeitsbezogene Teilkompetenz in mindestens einer Fremdsprache erworben werden, die einerseits dazu dient, Sprachschwierigkeiten deutschlernender Ausländer/ Ausländerinnen auf Grund des Sprachkontrastes Ausgangssprache - Zielsprache zu erkennen und im Unterricht zu berücksichtigen, andererseits dazu, mit Sprachlertechniken vertraut zu werden." (ebd., 11))

(** Und zum Praktikum heißt es: "Studierende des Aufbaustudiums 'Deutsch als Fremdsprache' müssen ein Praktikum von mindestens vier Wochen Dauer in einer geeigneten Institution (z.B. Goethe-Institut, Schulen und Universitäten im Ausland, Institutionen des internationalen Kulturaustausches, Ausländerstudienkolleg an Universitäten oder gleichgestellten wissenschaftlichen Hochschulen) absolvieren. Einschlägige Berufserfahrung gilt als äquivalent." (ebd., 11))

6. DaF, Auslandsgermanistik und (Inlands-)Germanistik

Deutschabteilungen im Ausland - jedenfalls in Südafrika - haben sich bisher zumeist als Seminare betrachtet, in denen Germanisten arbeiten; man richtete sich - als Auslandsgermanist zwar - an der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern - der Inlandsgermanistik aus. Die Auslandsgermanistik hat sich jedoch, zumindest was deren Unterrichtstätigkeit anbetrifft, schon immer von der Inlandsgermanistik unterschieden, indem sie in fast allen Fällen auf die Deutschkenntnisse ihrer Studenten Rücksicht nehmen mußte. Das ständige Hindernis des ziemlichen bis erheblichen Sprachdefizits an Deutschkenntnissen ihrer Studenten hat sie so gut es eben ging mit nebenher laufendem Fremdsprachenunterricht zu überbrücken versucht.

Abgesehen von dem Fremdsprachenunterricht Deutsch hat sich die Auslandsgermanistik in Lehre und Forschung fast nur mit der deutschen Literatur bzw. der germanistischen Literaturwissenschaft und kaum mit der germanistischen Linguistik, des anderen Teilbereiches der Inlandsgermanistik, befaßt. Ehlich stellt allgemein zur Auslandsgermanistik fest (1994, 305):

Wir haben es oft mit einer vergleichsweise starken Literaturwissenschaft und einer vergleichsweise wenig entwickelten Linguistik zu tun. Zudem scheint die Funktion dieser Linguistik im allgemeinen als eine ebenso klare wie simple: Die Linguistik ist funktionalisiert für die Sprachkurse, damit anschließend die

Lernenden des Deutschen in der Lage sind, Goethe und Schiller, vielleicht auch Grass und Walser zu lesen. ... Die Präponderanz literaturwissenschaftlicher Themen und Fragestellungen, literaturwissenschaftlicher Zielsetzungen steht zudem zunehmend in einem Widerspruch zu den faktischen Zwecken, für die Deutscherwerb sinnvoll ist oder sein könnte. Die japanische Situation gehört hier vielleicht zu den markantesten.

Ziel und Absicht dieses Artikels ist es, Auslandsgermanisten und Lehrern des Deutschen als Fremdsprache im südlichen Afrika das Fach DaF als ernst zu nehmende und in Deutschland fest etablierte Disziplin vorzustellen und Ihnen nahezu legen, daß "die Zusammenarbeit des 'Auslandsgermanisten' und des inländischen DaF-Fachmannes besonders unter dem landeskundlichen Aspekt von großer Bedeutung sein (könnte)." (Ehnert 1988, 145).

Henrici hat das folgendermaßen erfaßt (1990, 205-206):

Was hatte/hat die Germanistik mit 'Fremdsprache' zu tun? Traditionell ist die Germanistik eine Disziplin gewesen, die ihre Gegenstände aus der eigensprachlichen, nicht aber aus der fremdsprachlichen Perspektive betrachtet hat. Dieses Verständnis hat sogar zu der verquerten Situation geführt, daß selbst die lange Zeit wenig beachtete Auslandsgermanistik versuchte, die Betrachtungsweisen der Inlandsgermanistik mehr schlecht als recht zu kopieren. Glücklicherweise besinnt sich die Auslandsgermanistik zunehmend auf ihre spezifische Fremdperspektive, das heißt auf eigene Erkenntnisinteressen und Gegenstände. Diese bringt sie ganz selbstverständlich in die Nähe von Deutsch als Fremdsprache, sofern DaF ohne Wenn und Aber als fremdsprachenwissenschaftliches Fach verstanden wird. Ein wesentlicher Grund dafür ist sicher auch, daß sowohl DaF als auch die Auslandsgermanistik den heute zentralen Gegenstand 'Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache' gemeinsam haben, der weder in der Lehre noch in der Forschung der Inlandsgermanistik eine Rolle spielte.

Abschließend möchte ich eine reorientierte Auslandsgermanistin zu Wort kommen lassen. Sie bezieht sich auf die neuesten Befunde zur Auslandsgermanistik in England und stellt fest (Kolinsky 1994, 26):

Die Neubelebung in den neunziger Jahren fand das Fach Germanistik gewandelt vor und konsolidierte selbst diesen Wandel: Bei den neuen Stellen, zumal im Mittelbau, wurden in der Regel Experten in Deutsch als Fremdsprache oder in Landeskunde gesucht. Studiengänge an den meisten britischen Universitäten, allen voran die in den sechziger Jahren neu gegründeten Technischen Universitäten und die 1992 in voll gültige Universitäten umgewandelten ehemaligen Polytechnics, hatten bereits seit den siebziger Jahren das Studienfach Deutsch schwerpunktmäßig als Studium der Sprache

und der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft des Landes interpretiert und damit ein Studienkonzept gefunden, das dem heutigen Interesse an Deutsch als Fremdsprache bei jungen Briten besonders entspricht.

LITERATURANGABEN

Ehlich, Konrad 1994: Deutsch als Fremdsprache - Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21,1, S. 3-24. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 300-322.

Ehnert, Rolf 1988: Deutsch als Fremdsprache - Gestalt des Faches und seine möglichen Beziehungen zur "Auslandsgermanistik". In: DAAD (Hrsg.): *Dokumentation und Materialien* 12, S. 437-453. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 139-145.

Ehnert, Rolf 1993: Deutschabteilungen stellen sich vor (VI): Universität Bielefeld. In: *DUSA* 1/93, 14-19.

Ergänzttes Lehrangebot im Magisterstudiengang DaF im Sommersemester 1994. Informationsbroschüre, LiLi-Fakultät, Universität Bielefeld.

Glück, Helmut 1989: Meins und Deins = Unsers? Über das Fach "Deutsch als Fremdsprache" und die "Interkulturelle Germanistik". In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt a.M. u.a., S. 57-92. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 146-173.

Glück, Helmut 1991: Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, S. 12-63. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 214-255.

Glück, Helmut 1994: Sprachpolitik ist Kulturpolitik. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, S. 522-528.

Henrici, Gert 1989: Deutsch als Fremdsprache. Quo Vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Faches. In: Henrici, Gert/Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Jena, S. 31-49. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 190-203.

Henrici, Gert 1990: Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth: Anmerkungen aus der Sicht eines Vertreters des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, S. 38-44. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 204-213.

Henrici, Gert / Koreik, Uwe 1994: *Zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme.* In: Henrici/Koreik 1994, 1-42.

Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Ickler, Theodor 1984: Ziele und Abgrenzung des Faches. Als Kapitel 1.1 "Ziele des Faches" und 1.2 "Abgrenzung des Faches" in: Ickler, Theodor: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung ins Studium*, Tübingen, S. 1-5. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 120-124.

Kolinsky, Eva 1994: Studienfach Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Stand und Entwicklung der Germanistik in Großbritannien. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21,1, S. 25-44.

Krumm, Hans-Jürgen 1978: Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4, 87-101. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 67-76.

Studienordnung für den Aufbaustudiengang "Deutsch als Fremdsprache" in der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes. Vom Oktober 1993. In: *FaDaF Aktuell* 3, 1993, S.8-17.

Wazel, Gerhard 1989: Prolegomena zum Studienfach Auslandsgermanistik für Muttersprachler. In: Henrici, Gert / Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Jena, S. 6-30. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 174-188.

Weinrich, Harald 1979: Deutsch als Fremdsprache - Konturen eines neuen Faches. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 14, 15-35. Neu abgedruckt in: Henrici/Koreik 1994, 77-89.

DIE ROLLE DER DEUTSCHEN SPRACHE IN SÜDAFRIKA

Eckhard W. BODENSTEIN
Universität Zululand

(Vor zwei Jahren wurde ein Beitrag von mir in der Zeitschrift "GERMANISTISCHE MITTEILUNGEN", [Brüssel 38/1993] unter dem Thema "DEUTSCH ALS MUTTER- UND UNTERRICHTSSPRACHE IN SÜDAFRIKA" veröffentlicht. Seit dem hat sich die Situation in Südafrika wesentlich verändert, und ich habe dementsprechend den ursprünglichen Inhalt inzwischen umgeändert und auf einen neueren Stand gebracht. Der folgende Beitrag ist die überarbeitete neuere Version.)

Historischer Hintergrund

Südafrika ist ein multilinguales Land, in dem über 20 verschiedene Sprachen gesprochen werden. Bis vor einem Jahr waren Englisch und Afrikaans die amtlichen Landessprachen, aber seit den ersten demokratischen Wahlen am 27. April 1994, hat Südafrika nun elf amtliche Sprachen. Dieses entspricht zwar der Sprachvielfalt des Landes, aber selbst nach einem Jahr zeigt es sich deutlich, daß nicht alle elf Sprachen in gleicher Weise zu ihrem Recht kommen können. Bei öffentlichen Gelegenheiten wird meist Englisch gesprochen, und die Frage nach der Gleichberechtigung der Sprachen könnte in Zukunft noch zu lebhaften Diskussionen führen. Es ist offensichtlich eine Kompromißlösung, durch die die Regierung versucht, es so vielen Bürgern wie möglich "recht" zu machen. Bestimmt ist es aber auch ein Versuch, die Sprachvielfalt und multikulturelle Gesellschaft des Landes ernst zu nehmen. - Wir wollen abwarten, wie dieses Phänomen sich weiterentwickelt!

Obwohl Deutsch nicht zu diesen elf amtlichen Sprachen zählt, läßt die Tatsache, daß auch Deutsch in Südafrika gesprochen und unterrichtet wird, auf eine Bedeutsamkeit der Sprache innerhalb der soziokulturellen Gesellschaft Südafrikas schließen.

Bereits 1652, als Jan van Riebeeck am Kap der Guten Hoffnung an Land ging, gehörten Deutsche zu seiner ca. hundertköpfigen Gruppe. Im Auftrag der "Vereenigde Oostindische Compagnie" (VOC) (Niederländisch-Ostindische-Gesellschaft) sollte van Riebeeck am Kap einen festen Proviantstützpunkt auf dem Seeweg nach Indien und

Indonesien gründen. Damit wurde für den weiteren Verlauf der Geschichte Südafrikas und der ganzen Welt eine bedeutende Entwicklung in Gang gesetzt.

Zwei Deutsche, Paulus Petkauw aus Leipzig und Wilhelm Müller aus Frankfurt am Main, waren Mitglieder des politischen Rates van Riebeecks. Auch im Verlauf der zukünftigen Geschichte des Kaplandes und Südafrikas leisteten Siedler aus deutschsprachigen Ländern in fast allen Lebensbereichen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Landes.

Der Deutsche, Zacharias Wagenaar (Wagner) aus Dresden wurde 1662 Nachfolger van Riebeecks als Gouverneur. Wolraad Woltemade - oder Woltemath, wie sein Familienname früher in der deutschen Grafschaft Schaumburg gelaute hatte - der 1773 bei der Rettung von Schiffsbrüchigen der gestrandeten "Jonge Thomas" ertrank, wurde zum Helden des Landes. Ferner sollen Deutsche wie Morkel, Hüsing und Höffke wesentlich zur Entwicklung des Weinbaus am Kap beigetragen haben (Echo, Februar 1992).

Unter den ersten deutschen Siedlern zählten außer den "Farmern" auch Baumeister, Landvermesser, Lehrer, Kupferschmiede, Müller, Bäcker, Apotheker und Wissenschaftler. Von den 422 Soldaten am Kap - im Jahre 1761 - waren 24 Niederländer und 398 Deutsche. Schätzungsweise sollen am Ende des 18. Jahrhunderts über die Hälfte der europäischen Siedler am Kap deutscher Herkunft gewesen sein (de Kadt 1992). Sie kamen in regelmäßigen Abständen auf holländischen Schiffen, und als 1806 die Briten die Kontrolle am Kap übernahmen, waren ca. 4 000 von ihnen "Stammväter" von Familien geworden, die sich heute als Afrikaner ("Buren") bezeichnen. Einige Namen sind z.B. Herman, Wentzel, Anreith, Brink, Ritter, Krüger - einschl. des Präsidenten Paul Krüger - ebenso wie die südafrikanischen Premierminister General Louis Botha und General J.B.M. Hertzog.

Ermittlungen des Historikers D.B. Bosman haben ergeben, daß die heutigen afrikaanssprachigen Südafrikaner zu 53 Prozent niederländischer, 28 Prozent deutscher und zu 15 Prozent französischer Abstammung sind (Echo, Februar 1992). (Eine Broschüre der Universität Pretoria gibt hierzu folgende Angaben an: niederländisch 34,8 %, deutsch 33,7 %, französisch 13,2 % und englisch 5,2 %.)¹

Laut Grünewald (1992, 11) galten die Deutschen am Kap von vornherein nicht als Fremde.

Eine Verfügung der VOC von 1657 ordnete an, daß am Kap keine Ausländer, sondern nur Holländer und Deutsche beschäftigt werden durften. 1779 reichten "Caabsche Burger en Colonisten" eine Petition an die "Heeren Seventien" ein, in der sie baten, "geen Engelsche, Fransche or annere fremde Natien" Siedlungserlaubnis am Kap zu geben. Die Deutschen wurden nicht unter den Fremden erwähnt.

Die meisten deutschen Einwanderer waren Lutheraner, und es wurde ihnen nicht untersagt, ihrem Glauben treu zu bleiben. Eigene Gemeinden durften sie jedoch damals nicht gründen, da der Calvinismus 130 Jahre lang als alleinige Glaubensform galt. Niederländisch war die einzige offizielle Sprache, und wer sich in den Diensten der VOC begab, mußte sich ihren Gesetzen fügen. Diese Gesetze, wie auch die Tatsache, daß es damals am Kap kaum deutsche Frauen gab, führte zur schnellen Assimilierung der Deutschen.

Die deutsche Sprache wurde damals nicht bewußt gepflegt, und als man den Lutheranern 1780 endlich erlaubte, eigene Gemeinden zu bilden und lutherische Gottesdienste zu halten, mußten die Pastoren in holländischer Sprache predigen. Die Kirchenlieder durften jedoch auf deutsch gesungen werden.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts siedelten einige deutsche Wissenschaftler, Flüchtlinge und Abenteurer sich am Kap an. Während des Krimkrieges ließ England auch fremde Söldner für sich kämpfen. Zu ihnen gehörte die "Krim-Legion", die sich u.a. auch aus Deutschen zusammensetzte - Namen wie Larsen, Jansen, Hansen und Thomas zeugen dafür. Nach dem Krieg nahmen etwa 2 000 Mann der "Britisch-German-Legion" das Angebot des britischen Kolonialamtes an, als Wehrbauern an den Grenzen Kaffrarias (Ostkap) zu siedeln. Sie gaben ihren Niederlassungen Namen der Herkunftsorte ihrer Offiziere: z.B. Berlin, Potsdam, Frankfurt und Hamburg (Pfannkuch 1992).

Die Rolle der Missionare und Kirchen, und ihr Einfluß auf die deutsche Sprache

Eine wesentliche Rolle in der Entwicklung Südafrikas und der ersten Schulen (bzw. Erhaltung der deutschen Sprache bis in unsere Gegenwart) haben die deutschen Missionsgesellschaften gespielt. Die erste feste Missionsstation in Afrika gründete 1738 der von der Herrnhuter Brüdergemeinde ausgesandte Missionar, Georg Schmitt, in Genadendal, das etwa 150 Kilometer östlich von Kapstadt liegt. (Die deutsche Bezeichnung lautete "Gnadenthal".) Wegen des Widerstandes der reformierten Kirche war sein Wirken nur von kurzer Dauer, denn seine Arbeit unter den Hottentotten wurde als Verletzung der Menschenwürde betrachtet (Reith 1992). Nach einem zweiten Versuch der Herrnhuter 1792, konnte die Arbeit jedoch erfolgreich fortgesetzt werden.

Bald folgten weitere deutsche Missionsgesellschaften, die ihre Missionsarbeit unter der schwarzen Bevölkerung begannen und gleichzeitig deutsche Einwanderer-Gruppen betreuten. Deutsche Gemeinden wurden gegründet, die eigene Kirchen und Schulen bauten und hierdurch ein Stück Heimat und Geborgenheit im Neuland Südafrika fanden. Zu den Missionsgesellschaften gehörten u.a. die Rheinische Mission (West-Kap), die Berliner Mission (Ost-Kap, Oranje Freistaat und Transvaal), Hermannsburg Mission (Natal, Transvaal) und später auch die Katholische Mission, die sich in erster Linie an die Eingeborenen wandte.

Die offizielle Politik war immer von der Religion Johannes Calvins (der reformierten Kirche) bestimmt, deshalb waren Protestanten und Hugenoten sehr willkommen, aber für Katholiken gab es viele Einschränkungen.

In den deutschen Gemeinden und Gemeindeschulen wurde die deutsche Sprache bewußt gepflegt. Hierfür zeugt u.a. ein Spruch, den man heute noch im alten Speisesaal der evangelischen deutschen Schule in Hermannsburg (Natal) lesen kann: "Pflegt die deutsche Sprache, wahrt das deutsche Wort, denn der Geist der Väter lebt in ihnen fort."

Obwohl das bewußte Pflegen der deutschen Sprache in einem nicht-deutschsprachigen Land den deutschen Siedlern Geborgenheit und ein gewisses "Heimatsgefühl" verschaffte, führte es andererseits zu einer Abkapselung und zu dem Sprachproblem: Erhaltung der deutschen Sprache oder Anpassung an die Landessprachen? Dieses Problem führte zu

Uneinigkeiten (in einigen Fällen sogar zu Spaltungen) innerhalb der deutschen Gemeinden, und das Problem wird besonders in der jetzigen Zeit des Umbruchs in Südafrika wieder heftig diskutiert. Auch die Aufgabe der Kirche und der Gemeinden ist manchmal umstritten, d.h. inwiefern können Verkündigung des Evangeliums (in einem anderssprachigen Land) einerseits und Erhalt und Pflege der deutschen Sprache andererseits in Einklang gebracht werden?

In einem Bericht der "Lantern" (2/1992) äußert Pastor H. von Delft sich folgendermaßen zu dem schädlichen Einfluß, der durch die Vielzahl der Missionsgesellschaften entstand:

(...) die verschiedenen kirchlichen Bekenntnisse drüben, die unterschiedliche Gestalt und Verwaltung bei Kirchen und Missionsgesellschaften wirkten hinderlich auf das sich bildende Kirchenwesen evangelischer Einwanderer hier. Im Lande selbst beeinträchtigten dogmatische Streitigkeiten bei Pfarrern und Gemeinden Leben und Wachstum evangelischer Kirchen. Hinzu kamen die politischen Spannungen der Kriegs- und Nachkriegszeit und das stets sich meldende "Sprachproblem".

Über den Beitrag der Kirchen schreibt er weiter:

Allem voran ist da, neben ihrem eigentlichen Auftrag evangelischer Verkündigung und Seelsorge, das Schulwesen zu nennen. Immer wieder waren es Missionare, Pfarrer und Lehrer, Missionsstationen und Kirchengemeinden, die sich um Unterricht der Jugend mühten und dafür Schulen gründeten und unterhielten. Ähnlich stand es mit Handwerk, Land- und Gartenbau, Gesundheits- und Krankenpflege, Verwaltung, Forschung und dgl. Da ferner die lutherisch geprägte Mission und Kirche dem Grundsatz folgten, das Evangelium den ihnen Anbefohlenen jeweils in deren Muttersprache zu übermitteln, forderte und förderte die Übersetzung der Bibel in die Eingeborenensprachen gründliche Sprachforschung.

Wie komplex das Sprachphänomen Südafrikas ist, soll das folgende Kapitel veranschaulichen.

Sprachen und Sprachgruppen

Ermittlungen über die exakte Zahl der Deutschsprachigen in Südafrika sind problematisch, da viele deutsche Einwanderer und deutschstämmige Südafrikaner sich den Landessprachen angepaßt haben und ihre Kenntnisse der deutschen Sprache sehr unterschiedlich sind. Die meisten sprechen

mehrere Sprachen, und einige sprechen zwar noch Deutsch, aber bezeichnen es nicht mehr als ihre Muttersprache. Die ersten deutschen Siedler haben durch die Assimilierung das Deutsch verlernt und sprechen seit Generationen meist nur noch Afrikaans und Englisch.

Bei der Volkszählung 1970 gaben 49 000 Südafrikaner ihre Muttersprache als Deutsch an, und bei der letzten Volkszählung 1991 nur noch ca. 30 000. In der Annahme, daß eine Großzahl derjenigen, die Deutsch zwar nicht als Muttersprache angaben, aber noch Deutsch sprechen können, dürfte diese Zahl viel größer sein. Rechnet man die rund 40 000 Paßbesitzer aus der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz dazu, könnte man auf eine Gesamtzahl von ca. 100 000 Deutschsprachige in Südafrika kommen.

Laut der letzten Volkszählung (1991) lebten insgesamt 38,9 Millionen Menschen in Südafrika (Schwarze ca. 28 Mill. [74,4 %]; Weiße ca. 4,5 Mill. [14,1 %], Farbige - "Coloureds" - ca. 3 Mill. [8,5 %] und Asiaten ca. 1 Mill. [2,6 %]).

Die Sprachvielfalt Südafrikas ist aus der folgenden Tabelle, die dem "Report of the NEPI Language Research Group" (Oxford University Press/NECC, Cape Town 1992) entnommen ist, ersichtlich. Aufgelistet sind die in Südafrika gesprochenen Sprachen und die Zahlen derjenigen, die diese Sprachen sprechen.

Muttersprachen gesprochen von: ("Sprecher")

Afrikaans	6 188 981
Englisch	3 432 042
Holländisch	11 740
Deutsch	40 240
Französisch	6 340
Portugiesisch	57 080
Italienisch	16 600
Griechisch	16 780
Zulu	8 541 173
Xhosa	6 891 358
Swazi	926 094
Ndebele	799 216
Nord Sotho	3 437 971
Süd Sotho	2 652 590
Tswana	3 601 609
Tsonga	1 349 022
Venda	763 247
Tamil	24 720
Hindi	25 900
Gujerati	25 120
Urdu	13 280
Telegu	4 000
Chinesisch	2 700
Andere Sprachen	22 740

Deutsch als Muttersprache

Wie bereits erwähnt, assimilierten sich die ersten Deutschen Siedler sehr bald mit den anderen Siedlergruppen am Kap und verlernten somit die deutsche Sprache. Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts kam eine neue Welle deutsche Siedler und Missionare durch die Hermannsburg Mission ins Land, die ihre Missionstätigkeit in Natal unter den Zulus und später in Transvaal unter den Tswana begann. Diese Gruppe erwies sich besonders beständig in der Erhaltung der deutschen Sprache.

Diese lutherische Missionsgesellschaft war 1849 von Louis Harms in dem Ort Hermannsburg in der Lüneburger Heide (Norddeutschland) gegründet worden. Mit einem selbstgebauten Schiff, der "Kandaze", waren acht Missionare und acht Missionskolonisten 1854 in Port Natal (heute "Durban" genannt) an Land gegangen und gründeten 1855 im Inland die Missionsstation "Hermannsburg". (Ich selbst bin übrigens ein Nachköm-

Missionsstation "Hermannsburg". (Ich selbst bin übrigens ein Nachkömmling einer dieser Missionskolonisten.) Ein Jahr später begann einer der Missionare, Kinder deutscher Familien zu unterrichten. Über die Pflege des Deutschtums schreibt Grünwald (1992, 68 u. 69):

Einer der Brüder hatte geschrieben: "Unsere plattdeutsche Muttersprache scheint nach und nach zu Grabe getragen zu werden, ich glaube, sie wird innerhalb drei Jahren ganz von der holländischen verdrängt sein, oder es wird sich dann wenigstens ein gräßliches Kauderwelsch gebildet haben, das nicht zu verdauen sein wird. Denn wir sind jetzt schon ziemlich im Gange, plattdeutsch, holländisch, englisch, kaffrisch so durcheinanderzuwerfen, daß es eine Art hat." (...)

Louis Harms selbst hatte seinen Missionaren tadelnd mitgeteilt, daß es "eine deutsche Unart" sei, "sich und seine Sprache so wegzuworfen, wenn man mit Ausländern zu tun hat". Ihm lag daran, hier Abhilfe zu schaffen. Daß er deutsche Frauen für die Missionare und Kolonisten auf den Weg schickte, geschah deshalb auch unter dem Gesichtspunkt einer Pflichterfüllung, die er in der Pflege des Deutschtums sah.

Aber nicht nur das bewußte Pflegen der deutschen Sprache, sondern auch die geographischen Bedingungen trugen zum Erhalt der Sprache bei. Die neuen Missionsstationen wurden fast ausschließlich in fernab gelegenen ländlichen Gebieten gegründet. Auch die Nachkommen der Missionare siedelten sich zunächst in der Nähe oder um die Missionsstationen als Farmer, Handwerker, Lehrer und Geschäftsleute an. So entstanden deutsche Sprachinseln und Gebiete in denen sich das Deutschtum bis heute gehalten hat. Neben den Kirchen und Schulen, die sie für die neuen schwarzen Christengemeinden errichteten und gründeten, bauten sie auch Kirchen und Schulen für sich und ihre Nachkommen. Obwohl sie als Sprachgruppe immer eine Minderheit unter anderen größeren Sprachgruppen blieben, ist es ihnen gelungen, ihre Sprache über sechs oder sieben Generationen hinweg zu erhalten.

Typisch für diese Deutschsprachigen ist, daß sie mehrsprachig sind und in den ländlichen Gebieten oft vier Sprachen sprechen: Deutsch, Englisch, Afrikaans und Zulu. Einige beherrschen Zulu sogar besser als Deutsch. In diesen Sprachinseln stellt das Deutsch eine eigene Mundartsprache dar, die z.B. als "Springbockdeutsch", "Hermannsburg Deutsch" oder "Kroondaller Deutsch" bekannt ist. An anderen Orten blieb sie so erhalten, wie sie um die Jahrhundertwende in Deutschland gesprochen wurde. Hinzutreten regionale Abwandlungen, bedingt durch den Einfluß von

Afrikaans oder Englisch. Ferner machte die große Entfernung zwischen dem alten Heimatland und Südafrika einen regen und lebendigen Kontakt zum soziokulturellen Geschehen in Deutschland unmöglich. Deshalb blieben sie auch von den politischen Ereignissen, den Weltkriegen, dem Nationalsozialismus und seinen negativen Folgen zum größten Teil verschont. So kann man auch den "deutschen Nationalstolz" erklären, der auch heute noch bei einigen Deutschsprachigen besteht, obwohl sie sich ansonsten bewußt als Südafrikaner bezeichnen und empfinden.

Ihr Deutsch beschränkt sich oft nur auf ganz bestimmte Bereiche wie z.B.: Familie, Kirche und Schule. An den deutschen Schulen, wo mit Lehrwerken aus Deutschland gearbeitet wird, empfinden einige Schüler das Schriftdeutsch und das Deutsch der Lehrkräfte inzwischen als Fremdsprache und man überlegt sich, ob man den Deutschunterricht von der Methode her nicht sinnvoller als Fremdsprachenunterricht anbieten sollte.

Seit einigen Jahren verzeichnen die deutschen Gemeinden rückläufige Mitgliedszahlen, da immer mehr Jugendliche Berufe in den Städten ausüben - wo sie sich schneller mit anderssprachigen assimilieren, auch dann, wenn es dort noch eine deutsche Gemeinde gibt - und über die Hälfte inzwischen anderssprachige Südafrikaner heiratet. In den sogenannten "Mischehen" wird dann meist nicht mehr Deutsch gesprochen und die jungen Paare treten oft ganz aus der Kirche aus oder schließen sich anderssprachigen Gemeinden an. So geht allmählich das Deutschtum verloren.

Hinzu kommt die Tatsache, daß sich viele dieser Gemeinden in letzter Zeit ganz bewußt anderen Sprachgruppen gegenüber öffnen, um so den Evangeliumsauftrag besser erfüllen zu können. Hierdurch hoffen sie neue anderssprachige Gemeindeglieder zu gewinnen und die eigene Jugend zu behalten. Gottesdienste werden deshalb an einigen Sonntagen oder zusätzlich zu den deutschen Gottesdiensten auf Englisch oder Afrikaans gehalten.

In den städtischen Gebieten, wie z.B. um Pretoria, Johannesburg, Kapstadt, Durban und Pietermaritzburg, gibt es noch eine andere deutsche Sprachgruppe. Außer denjenigen, die vom Lande in die Stadt umgesiedelt sind, gehören zu dieser Gruppe: deutsche Neueinwanderer, Angestellte und Personal von deutschen Firmen, Lehrkräfte an deutschen Schulen und Diplomaten aus der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz, die nach 1945 ins Land kamen.

Viele dieser Einwanderer haben ihre deutsche Sprache und Kultur bereits in der zweiten und dritten Generation zugunsten des Afrikaans oder Englisch aufgegeben, aber diejenigen, die das Deutsch noch bewußt pflegen oder nur vertragsmäßig einige Jahre in Südafrika bleiben, sprechen ein "aktuelles" Deutsch, das sich durchaus mit dem heutigen Hochdeutsch in der Bundesrepublik Deutschland vergleichen läßt. Selbst die Dialekte, Mundarten und die Aussprache dieser Deutschen verrät, aus welchen Teilen der deutschsprachigen Länder sie stammen. Sie treffen sich regelmäßig bei Gottesdiensten, Gemeinde- und Schulveranstaltungen, deutschen Festen und in deutschen Vereinen. Für die Kinder hat man eigene deutsche Privatschulen gegründet, die zum Teil noch von der Bundesrepublik Deutschland gefördert werden.

Die Deutschen Schulen

Obwohl das Deutsch vielfach noch im Elternhaus und von einigen Kirchengemeinden gepflegt wird, haben das Schulwesen und die deutschen Schulen wohl die entscheidende Rolle bei der Erhaltung der Sprache gespielt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, nach dem Burenkrieg, wurden fast alle deutschen Kirchenschulen von der britischen Regierung als öffentliche Schulen übernommen und finanziert. Dieses geschah auf Kosten der deutschen Sprache. Sie durfte nur noch im Religions- und deutschen Sprachunterricht weiter verwendet werden. (Grünwald 1992) Deshalb entstanden bereits damals einige Privatschulen, aber im Ost-Kap, dem Hauptgebiet der geschlossenen deutschen Siedlung, konnte letztlich nur noch eine ihren Status als deutsche Schule behaupten.

In Natal wurden im Laufe der Zeit einige der Gemeindeschulen (meist Primarschulen - Klassen 1 bis einschl. 7) in das Schulsystem der Nataler Erziehungsbehörde integriert und wurden somit "Staats- oder Regierungsschulen". Sie erhielten jedoch von der Erziehungsbehörde die Genehmigung, die ersten vier Schuljahre durch das Medium Deutsch zu unterrichten und das Fach Deutsch danach als Unterrichtsfach. Ab der 5. Klasse (Standard 3) galt Englisch oder Afrikaans als Unterrichtsmittel. Zur Zeit bestehen noch folgende staatliche Primarschulen, mit deutscher Sprachkonzession: Lüneburg, Uelzen, Wartburg, Izotscha, Harburg und Moorleigh.

Weitere Schultypen sind die staatlich geförderten deutschen Privatschulen und private deutsche Schulen mit eigenem Schulträger. Letztere erhalten vielfach noch personelle und finanzielle Unterstützung vom Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - in Köln. (vgl. Auslandskunze Jahrbuch 1993)

Von Deutschland gefördert werden vier größere und fünf kleinere Primarschulen. Aus der folgenden Auflistung sind u.a. Gründungsjahr, Gesamt-schülerzahl und Schulträger ersichtlich.

A) Die vier größeren Schulen (Primar und Sekundarbereich)

1. Deutsche Schule Hermannsburg gegr. 1856, Schülerzahl: 198, Schulträger: Ev.-luth. Kirche im südlichen Afrika (Natal - Transvaal). Der Schule ist ein großes Internat angeschlossen.
2. Deutsche Schule Johannesburg gegr. 1890, Schülerzahl: 1100, Schulträger: Vorstand der D.S. Johannesburg
3. Deutsche Schule Kapstadt gegr. 1904, Schülerzahl: 549, Schulträger: Deutscher Schulverein Kapstadt
4. Deutsche Schule Pretoria gegr. 1899, Schülerzahl: 768, Schulträger: Deutscher Schulverein Pretoria

An den Schulen Johannesburg, Kapstadt und Pretoria kann das deutsche Abitur (deutsche Hochschulreifeprüfung) abgelegt werden.

Es unterrichten an diesen vier Schulen insgesamt: 49 vermittelte Lehrkräfte aus der BRD, 120 deutschsprachige und 54 fremdsprachige Ortskräfte sowie 5 frei angeworbene Lehrkräfte aus der BRD.

B) Die fünf Primarschulen/Grundschulen

An diesen Schulen unterrichten keine aus der BRD vermittelten Lehrkräfte, sie werden aber noch materiell (z.B. Lehrmittel) und zum Teil finanziell gefördert.

1. Coligny, Gerdauer Gemeindeschule, gegr. 1946, Schülerzahl: 14, Schulträger: Ev.-luth. Gemeinde Concordia (Gerdau)

2. Durban Deutsche Schule, gegr. 1971, Schülerzahl: 198, Schulträger: Deutscher Schulverein Durban
3. Kroondal Deutsche Schule, gegr. 1904, Schülerzahl: 54, Schulträger: Deutscher Schulverein Kroondal
4. New Hanover Deutsche Schule, gegr. 1858, Schülerzahl: 98, Schulträger: Ev.-luth. Gemeinde Neu-Hannover
5. Michaelis-Schule Vryheid, gegr. 1964, Schülerzahl: 65, Schulträger: Ev.-luth. Gemeinde Vryheid

Die Schüler aller dieser Schulen gehen anschließend in staatliche oder private bzw. deutsche Oberschulen.

Ein typisches Merkmal dieser Schulen ist u.a., daß sie eine ganzheitliche Erziehung des jungen Menschen zum Ziel haben. Deshalb erhalten Fächer wie Musik, Sport, Religion und Kunst, nebst Deutsch und naturwissenschaftlichen Fächern, einen hohen Stellenwert. An den meisten Primarschulen ist es deshalb für jeden Schüler pflicht/selbstverständlich, ein Musikinstrument zu spielen, im Chor mitzusingen, sich am Schulsport zu beteiligen und am Religionsunterricht teilzunehmen.

Die relativ niedrigen Schülerzahlen, besonders die der Primarschulen, wie auch die Tatsache, daß immer mehr dieser Schulen von staatlichen Mitteln abhängig werden und die Schüler von Jahr zu Jahr mit geringeren und schlechteren Deutschkenntnissen zur Schule kommen, bedroht jedoch die Existenz einiger dieser Schulen. Momentan ist ferner ungewiß, wie die Einstellung einer neuen Regierung im "neuen Südafrika" diesen Schulen gegenüber sein wird, und ob sie die bisherigen "Sonderrechte" beibehalten werden. Die Frage, inwiefern sie noch mehr anderssprachige Kinder aufnehmen können, oder vielleicht werden aufnehmen müssen, ohne dabei den "deutschen Charakter" zu verlieren, wird immer brisanter.

Deutsch als Fremdsprache

An zahlreichen staatlichen (ehemals "weißen" und "coloured") Schulen, wie auch an nichtdeutschen Privatschulen, wird das Fach "Deutsch als

Fremdsprache" (DaF) in der Oberstufe ("High School": 8. bis 12. Klasse) seit Beginn des Jahrhunderts angeboten. In den letzten Jahren ist die Zahl derjenigen, die das Fach "DaF" belegten, jedoch kontinuierlich zurückgegangen.

Das südafrikanische Schulwesen ist wie folgt aufgebaut:

Primary School (Grund-/Primarschule): Sub A bis Standard 5 (1. bis 7. Schuljahr)

High School (Oberstufe/Sekundarschule): Standard 6 bis 10 ("Matric" - Reifeprüfung) (8. bis 12. Schuljahr). Matric wird in mindestens 6 Fächern abgelegt. Von diesen waren bislang die Landessprachen, Englisch und Afrikaans, Pflichtfächer. Die Fremdsprachen Deutsch oder Französisch waren Wahlfächer. Wer in Matric das Fach "DaF" belegen will, muß es mindestens seit Standard 6 auf der Schule gehabt haben. In der Regel beginnt der DaF-Kurs an den Schulen in Standard 6. Wer das Matric mit dem sogenannten "Advanced Level" besteht, kann eine Universität besuchen. Ein "O-Level - Matric" berechtigt den Besuch einer Fachschule oder eines "Teachers College".

Methodisch wird das Fach "DaF" sehr unterschiedlich angeboten, was im Wesentlichen auf die unterschiedliche Lehrerausbildung der einzelnen Provinzen (Länder) und Prüfungsverfahren der Erziehungsbehörden zurückzuführen ist. Seit zwei Jahren gibt es jedoch in diesem Bereich eine enge Zusammenarbeit, die durch die Notsituation und durch den Einsatz des vorigen Pädagogischen Koordinators der BRD, Herrn Kuhlmann, und einigen Ortspersonen ausgelöst wurde. Inzwischen fanden bereits einige überregionale Fortbildungsseminare statt, die den DaF-LehrernInnen und dem Fach positive Impulse gegeben haben.

Im Laufe der Jahre sind verschiedene eigene (regionale) Lehrwerke entstanden. Ein relativ neues ist z.B. das Lehrwerk "Deutsch ZA", das seit 1983 von einer Autorengruppe um Prof. S. Skorge entwickelt wurde und dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist.

Herr R. Kuhlmann machte 1992 eine Bestandsaufnahme bez. der staatlichen Sekundarschulen mit Deutsch (als Fremdsprache) in Südafrika. Er konzentrierte sich auf die Entwicklung im Zeitraum 1989 bis 1992. Die

rückläufige Tendenz ist aus folgenden Tabellen deutlich ersichtlich:

1. Unterrichtsbehörden, in deren Aufsichtsbereich Sekundarschulen mit Deutsch (als Fremdsprache) "DaF" fallen: (Stand 1992)

1.1 Department of Education and Culture (DEC):	18 Schulen, 33 Lehrer
1.2 Cape Education Department (CED):	62 Schulen, 62 Lehrer
1.3 Natal Education Department (NED):	17 Schulen, 23 Lehrer
1.4 Orange Free State Education Department:	33 Schulen, 38 Lehrer
1.5 Transvaal Education Department (TED):	76 Schulen, 103 Lehrer
insgesamt:	206 Schulen, 259 Lehrer

Außerdem gibt es 26 Privatschulen mit DaF, einige Projektschulen in KwaZulu (dem "Zulu-Homeland"² in Natal) an denen Deutsch unterrichtet wird und mindestens 4 Primarschulen mit einem Projekt DaF.

2. Zahlen der Schulen und Lehrer 1989 und 1992

1989		1992	
Schulen	Lehrer	Schulen	Lehrer
271	329	206 (-24 %)	259 (-21 %)

Die Prognose für die nächsten Jahre deutet auf einen Rückgang um weitere Schulen und Lehrer/innen.

Laut Kuhlmann sind die Ursachen für den Rückgang u.a. Faktoren wie Fächerwahl, mangelnde Fachberatung, fragwürdige Abschlußprüfungen und Rationalisierungsmaßnahmen der finanziell unter Druck geratenen Unterrichtsbehörden, die ihren "Model-C-Schulen" (ehemals nur für Weiße) Kürzungsmaßnahmen vor allem im Stellenplan zur Auflage machen.

Ziel ist es, die Zahl der beschäftigten Lehrer zu reduzieren, um mit Einsparungen Ressourcen zur Aufbereitung des bisher benach-

teiligten Bildungswesens für schwarze Südafrikaner zu gewinnen. (...) Opfer der an den Schulen zu entscheidenden Umsetzung von Sparmaßnahmen sind die "kleinen" Fächer, wie Deutsch, das hauptsächlich an ehemals "weißen", mittlerweile größtenteils "offenen" Schulen unterrichtet wird. (Kuhlmann 1992)

Zur Lage "Deutsch" schreibt er weiter (1992):³

Falls fremde Hilfe mit dem Ziel der Erhaltung des Faches Deutsch auf dem jetzigen Stand, oder zumindest der Begrenzung der Erosion, ausbleibt, droht ein dramatischer Verfall, der auch unter veränderten politischen und ökonomischen Bedingungen nicht wieder wettzumachen ist. Entlassene Lehrer gehen dem Fach zu meist endgültig verloren, die Lehrerausbildung der Universitäten wird schrumpfen, was einzelne Deutschabteilungen zunehmend in Existenzdruck bringt. Damit verkleinert sich der gesamte Aktionsradius deutscher kultureller Aktivitäten in Südafrika in erheblichem Maße. (...) Die einseitig von bestehenden Behörden aus dem Erbe der Apartheidsgesetzgebung gefällten, also mit Legitimitätsproblemen behafteten Entscheidungen könnten evtl. durch das Angebot von Fördermaßnahmen unterlaufen werden.

In der Tat haben neue Entwicklungen und Fördermaßnahmen der vergangenen beiden Jahre dem Fach bereits neue Impulse gegeben. Besonders engagiert sind das Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (BVA-ZfA), das Goethe-Institut in München, Harare (und demnächst auch in Johannesburg), das österreichische Bundesministerium für Unterricht und Kunst, die deutsche und österreichische Botschaft, örtliche Vereine wie die Deutsche Pädagogische Vereinigung (DPV) und der Germanistenverband, die Fachberater, sowohl aus Deutschland, wie auch einige der hiesigen Unterrichtsbehörden und einige Deutschabteilungen von Universitäten. In enger Zusammenarbeit mit all diesen Instanzen haben inzwischen u.a. etliche Lehrerfortbildungsveranstaltungen, eine Prüferschulung des Goethe-Instituts, eine Fortbildungstagung für Fortbilder und Prüfer und eine DaF-Kern-Konferenz stattgefunden.

Ferner hat eine Erhebung unter der Leitung von Herrn Struckmann (1992) deutlich gezeigt, daß gerade in Industrie, Handel, Finanzwesen, Landwirtschaft, Ingenieurwesen und vor allem im Tourismus, dem Deutschen (einschließlich "DaF") große Bedeutung beigemessen wird. (Deutschland ist momentan Südafrikas größter Handelspartner.) Sie wies aber auch auf einen Mangel an Berufsorientierung des Fremdsprachenunterrichts und auf ein Desinteresse bei Unterrichtsbehörden und Lehrkräften am Fach DaF

hin.

Trotz all der positiven Entwicklungen, scheint der Rückgang im Fach nicht aufzuhalten sein. Zum größten Teil liegt das momentan an den Rationalisierungsmaßnahmen und der Bildungspolitik der Regierung - wegen der Sprachvielfalt weiß sie noch nicht so recht, welchen Stellenwert Fremdsprachen einnehmen sollen -, was sich lähmend auf potentielle Entwicklungen auswirkt. Auf nationaler Ebene hat sie zwar inzwischen das Fach Deutsch amtlich als Unterrichtsfach anerkannt, aber das Fach wird nur dann wieder an mehr Schulen angeboten werden können und neuen Aufschwung erleben, wenn es auch amtlich und tatkräftig von Erziehungsbehörden (auf nationaler und provinzieller Ebene), und von den Schulleitern der einzelnen Schulen gefördert wird.

Deutschunterricht an den Deutschabteilungen der Universitäten

Es gibt 14 Universitäten in Südafrika, an denen man Germanistik/ Deutsch studieren kann. Die Universitäten sind in der Regel autonom. Daher bestehen zwischen den Universitäten manchmal große Unterschiede, betreffs Inhalt und Zielsetzungen der einzelnen Fächer/Abteilungen. Dieses trifft auch für das Fach Deutsch/Germanistik zu.

In der Regel gliedert sich das akademische Studium in vier Phasen auf: Nach sechs Semestern (3 Jahren) kann das Studium mit dem Baccalaureus-Grad (B.A.), nach acht Semestern mit dem Honours-Grad (Hons.), nach zehn bzw. zwölf Semestern mit dem Magister-Grad (M.A.) und nach mindestens vierzehn Semestern mit dem Doktor-Grad abgeschlossen werden. Die Unterrichtssprache ist in der Regel Deutsch, aber an einigen Universitäten (z.B. ehemals nur für schwarze Studenten) auch Englisch oder Afrikaans; besonders in den ersten Semestern.

Grundvoraussetzung für das Studium des Kurses "Deutsch I" sind u.a. nachweisbare (gute) Deutschkenntnisse wie z.B. "Matric DaF" oder ein Universitäts-"Grundkurs Deutsch" ("German Intensive", "Introductory German", "Duits Spesiaal"). Die meisten Universitäten bieten einen sogenannten "Grundkurs" an für Studenten ohne Vorkenntnisse im Deutschen. Relativ viele Studenten (50 bis 150) belegen diesen Kurs, aber die Zahl derjenigen, die mit Deutsch I weitermachen, nimmt in letzter Zeit kontinu-

ierlich ab. Die Gründe hierfür sind ähnlich wie an den Sekundarschulen. Besonders für den Beruf als Deutschlehrer sehen viele keine Zukunft mehr, und deshalb bleiben nur noch ganz wenige für die Deutschlehrausbildung übrig. Auch das klassische Germanistikstudium läuft an einigen Universitäten Gefahr, abgeschafft zu werden; vielleicht weil es immer noch auf einem hohen Niveau angeboten wird und sehr gute Deutschkenntnisse voraussetzt.

Wegen der sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage des Landes kommen auch die Universitäten immer stärker unter finanziellen Druck und werden so gezwungen Rationalisierungsmaßnahmen vorzunehmen. An einigen Universitäten hat das bereits zu einer Zusammenschmelzung der kleineren Sprachabteilungen wie Deutsch, Französisch und Latein geführt. So sind Abteilungen wie "Modern Languages", "Europe Studies" usw. entstanden. Einige Deutschabteilungen laufen Gefahr, ganz abgeschafft zu werden.

Deutsche Verbände und Veröffentlichungen

Für Lehrer und Dozenten gibt es zwei Verbände:

- a) Den *Germanistenverband im Südlichen Afrika* (SAGV), der vorwiegend aus Germanisten der Universitäten besteht, sich aber in den letzten Jahren bewußt bemüht, mehr Deutschlehrer/innen als Mitglieder zu gewinnen. Der Verband gibt zwei Veröffentlichungen heraus:
 - Die *Acta Germanica* - "Jahrbuch des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika", (Peter Lang Verlag), und
 - "Deutschunterricht im Südlichen Afrika" (DUSA), der in der Regel zweimal pro Jahr erscheint und vornehmlich praxisbezogene Themen und Informationen im Bereich DaF veröffentlicht.
- b) Die *Deutsche Pädagogische Vereinigung* (DPV), seit August 1993 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV); eine Organisation im südlichen Afrika für alle, die in irgendeiner Form mit der Vermittlung der deutschen Sprache als Fremd- oder Muttersprache beauftragt sind oder ihr spezielles Lehrfach auf Deutsch

anbieten. Sie wurde 1926 unter dem Namen "Deutscher Lehrerverein im südlichen Afrika" gegründet und hat momentan ca. 130 Mitglieder.

Ferner gibt es:

Den *Prüfungsverband DaF im Südlichen Afrika*, und die *Südafrikanisch-Deutsche Kulturvereinigung* (SADK), die 1992 ihr sechzigjähriges Bestehensjahr feierte und zu diesem Anlaß ein "Deutsches Festjahr 1992" (unter dem Thema "Der Beitrag Deutschsprachiger zur Entwicklung des Südlichen Afrika") organisierte. Sie veröffentlicht jährlich eine Zeitschrift "Brucka" und bemüht sich u.a. um Jugendaustausch zwischen Jugendlichen aus deutschsprachigen Ländern und Südafrika. Zum Festjahr veröffentlichten die Zeitschriften "Lantern" und "Echo" zwei weitere Sonderausgaben. (vgl. Literaturverzeichnis)

Außer der Zeitschrift "Echo", die monatlich erscheint, gibt es noch das Magazin für deutschsprechende Leser im südlichen Afrika "Afrika-Kurier" (eine direkte Nachfolgepublikation von "Wie geht's"), das zweimonatlich erscheint.

Ausblick

Die Entwicklungen seit der Wahl im April 1994 bestimmen alle soziokulturellen Bereiche, die Zukunft des Landes und haben auch einen Einfluß auf das Fach Deutsch. Da es, sowohl auf nationaler wie auf provinzieller Ebene, aber immer noch keine klaren und endgültigen Sprachrichtlinien gibt, wirkt sich die hierdurch ausgelöste Unsicherheit zur Zeit negativ und lähmend auf das Fach Deutsch aus. Ein neuer Kernlehrplan für Deutsch wurde zwar kürzlich von der Regierung angenommen, aber es ist noch ungewiß, welche Rolle und welchen Stellenwert das Fach in den Schulen der unterschiedlichen Provinzen einnehmen wird.

Einige Aussagen, die der ANC Germanist, Neville Alexander, in seinem Eröffnungsvortrag zur 16. Germanistentagung (1993) machte, deuten jedoch auf einige Akzente der künftigen Sprachpolitik:

1. Das neue Südafrika bleibt eine multikulturelle und multilinguale Gesellschaft und muß sich demgemäß in erster Linie um die Sprachen

des Landes kümmern.

2. Die Deutsche Sprache hat zwar keine Priorität, wird aber ihre Chance und Förderung im Rahmen anderer europäischer Sprachen erhalten.
3. Das Erlernen der deutschen Sprache muß für den Schüler zu sichtbaren Ergebnissen führen.

Das Potential für das Fortbestehen der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts ist vorhanden, da immer noch eine relativ große deutschsprachige Gruppe im Lande besteht, das Fach noch an mehr als 200 Schulen angeboten wird und die Unterstützung von deutscher Seite zugesagt wurde und bereits praktiziert wird. Der vorige Botschafter der BRD in Südafrika, Dr. Stabreit, schrieb in seinem Grußwort zum Deutschen Festjahr 1992 u.a.:⁴ "Die Bundesrepublik Deutschland wird weiterhin bestrebt sein, den irreversiblen Reformprozeß in Südafrika zu begleiten und zu unterstützen und so zur Entspannung im südlichen Afrika beizutragen. Pflege der deutschen Sprache, Unterstützung der deutschen Schulen im südlichen Afrika, Schüler- und Studentenaustausch, Stipendienvergabe und zunehmende Kontakte auf allen Ebenen werden auch künftig unsere besonderen Anliegen auf kulturellem Gebiet sein."

Inwiefern die Deutschstämmigen und Deutschsprachigen weiter Deutsch sprechen werden, hängt von ihnen selbst ab. Aber die Zukunft des Faches Deutsch im Bildungsbereich - an Schulen, Universitäten usw. - wird letztlich von der Sprachpolitik der Regierung bestimmt werden.

Als zusammenfassender Schluß soll folgendes Zitat dienen (Rauch 1992, 145):

Viele deutschstämmige Südafrikaner haben in der Vergangenheit ihre deutsche Sprache aufgegeben. Sie prägten aber die Geschichte der Republik Südafrika durch ihre europäischen Werthaltungen: Leistungswillen, Innovationsfreudigkeit und Initiative, Führungsqualitäten, Charakterfestigkeit u.v.m. Andererseits konnten diese Geisteshaltungen nicht verhindern, daß viele deutschstämmige Südafrikaner eine Politik der Apartheid nach 1948 mittrugen, die den Gegensatz zu anderen ethnischen Gruppen wie der farbigen, asiatischen und schwarzen Bevölkerung vergrößerte, ja zu viel Unrecht gegenüber diesen Bevölkerungsgruppen führte. In der Zukunft wird es darauf ankommen, deutsches Engagement in Südafrika [...] in Verantwortung gegenüber allen Menschen Südafrikas zu gestalten.

ANMERKUNGEN

1. Die Information stammt aus einer Broschüre der Universität Pretoria "Die belangrikheid van Duits as Skool- en Universiteitsvak"
2. "Homelands" sind offiz. unabhängige Staaten. An den beiden Projektschulen lernen Zuluschüler seit zwei Jahren mit großer Begeisterung Deutsch. Zukunftsaussichten sind noch ungewiß.
3. Das Zitat stammt aus einem Schreiben (Vermerk), das Herr Kuhlmann mir persönlich während seiner Tätigkeit in Südafrika geschickt hat.
4. In der Sonderausgabe der Zeitschrift "Brucka" Nr. 86 zum Deutschen Festjahr 1992 wurde das Grußwort des Botschafters, Dr. Immo Stabreit, abgedruckt.

LITERATUR

"Auslandskunze": Kunzes Kalender für das Ausland, Münster 1993.

"Echo": Februar 1992. Monatszeitschrift am Kap, Stellenbosch.

de Kadt E.: Deutschsprachige in Natal. In: *Deutschunterricht im Südlichen Afrika*, 2/1992, 62-72. (Sie bezieht sich hier auf "Official Yearbook of South Africa" 1990, S. 71.)

Grünwald H.: Eckartschriften Heft 120, "Auf, auf, ihr Brüder ..." Deutsche in Südafrika, Wien 1992.

National Education Policy Investigation (NEPI) "Language" - Report of the NEPI Language Research Group, Cape Town, 1992.

Pfannkuch H.: Warum verließen sie die Heimat? In: *Lantern*, Februar 1992 (Sonderausgabe), 10-15.

Rauch A.M.: Deutsches Engagement nach 1945. In: *Lantern*, Februar 1992 (Sonderausgabe), 144-145.

Reith W.: Die Neugründung der Missionsstation Genadendal 1792. In: *Lantern*, Februar 1992 (Sonderausgabe), 42-47.

Struckmann H.E.: "An Investigation into the Position of French and German in the Republic of South Africa", 1992

von Delft H.: Der Anteil von Kirche und Mission an der deutschen Einwanderung. In: *Lantern*, Februar 1992 (Sonderausgabe), 30-33.

WHY STUDY GERMAN?

Marco SCHMITT
Deutsches Generalkonsulat, Kapstadt

Learning a foreign language is one of the most enriching experiences in anybody's education. Studying a foreign language is not just about how to order food or how to read a map in another country. Rather, it entails exploring the way of life, the culture and traditions of a particular country.

The legitimate question arises as to why particularly German, being a European language, should be studied in a predominantly African country. Should language enthusiasts not strive to learn some of South Africa's 11 official languages or the official languages of neighbouring countries on the subcontinent?

For one, Germany has the most powerful economy in Europe and is one of South Africa's most important trading partners. 360 German or partly German-owned companies with a total turnover of 20 billion Rand are based in South Africa and provide employment for almost 60.000 people. In international trade German is the most important language after English. Germany has the most powerful economy in Europe and boasts many industrial giants such as Mercedes Benz, BMW, Volkswagen, Siemens and Hoechst. A sizeable amount of research documentation is done by these and thousands of other companies and is accessible to German speakers only.

Knowing German is also beneficial when travelling abroad. Europe boasts 3 German speaking countries (Austria and most of Switzerland are German speaking too) with a population of nearly 100 million. There are sizeable German minorities in many Eastern states like Russia, Poland, the Czech Republic, Slovakia, Hungary and, closer to home, in Namibia. Germans themselves are seasoned travellers so that in many South European countries hotel personnel is more fluent in German than in English. Discovering Eastern Europe is definitely easier for German speakers. More than 11.5 million high school and university students study German as a second and third language in these countries alone. In Western Europe, German is the most popular foreign language after English. In

predominantly francophone West Africa German is popular too. In Cameroon the language comes second after English. In Nigeria 250.000 students study German. Also, the German book market is one of the biggest of the world. Many books and magazines, a sizeable part of them having technical or scientific content, are available in German only. Access to this important source of information is valuable in making correct decisions in business and research.

The practical benefits when travelling abroad are rather minor compared to the benefits at home. When choosing subjects at high school choices are already being made about a possible future career. With only about 5% of all school leavers having found jobs in the formal sector in 1995 a wise subject choice is essential. The ever increasing number of matriculants cannot totally be absorbed by an economy struggling to expand substantially. To be competitive in the job market means to have special skills.

A casual glance into the employment section of all major newspapers in the three Cape provinces reveals a demand of personnel in the import/export sector, and more importantly, in the tourism and hotel sector. This is not surprising: In the beginning of June 1995 Dr. Dawie de Villiers, Minister of Environmental Affairs & Tourism announced in Parliament that the Western Cape alone will have to provide 100.000 hotel rooms to cope with international tourists over the next 5 years. South Africa is facing a tourism boom that would see 6,7 million foreign tourists, visiting the country before the turn of the century, bringing in foreign exchange to the value of 10,2 billion Rand. Many of them will be Germans appreciating service and advice in their mother tongue. The stream of tourists will provide 225 000 direct and 450 000 indirect job opportunities. About half of all tourists visit the Cape provinces, particularly the Western and Eastern Cape, giving those provinces the greatest benefits.

It is thus not surprising that organizations such as the Stellenbosch Publicity Association are keen on employing personnel with German as third language. This also applies to the property market as many affluent Germans are purchasing properties in South Africa. Martin Struthmann, working for a big estate agency in the Cape which is listed at the JSE explains: "Many elderly and rich persons from Germany, Austria and Switzerland appreciate the favourable property prices in South Africa."

Being able to talk to someone who can relate to their language and culture enables them to establish that extra bit of trust so essential in my trade". Sylvia Rapke, Managing Director of Rapke Personnel, a recruitment specialist dealing exclusively with German speaking job seekers analyses the market: "There is a significant niche for German speakers in South Africa, especially in the import/export trade and in tourism. Whilst a knowledge of German is no substitute for formal skills, prospective employers would rather employ somebody with language skills, such as a knowledge of German. Minister of Home Affairs Dr. Gatscha Buthelezi recently announced a virtual ban on foreigners working in South Africa. That means the country will have to rely on local German speakers when it comes to catering for the demand on the labour market". Additional language skills are beneficial in all sectors of the South African population, even when engaged in seemingly unrelated sectors. In the last ten years the giant electrical firm Siemens (annual turnover 200 billion Rand, 380 000 employees in 120 countries) invested 100 million Rand in human resources development for its 5 000 South African staff. Staff training and upgrading of skills often takes place in Germany which means that employees have to be able to speak German. Siemens and other German companies such as Volkswagen are continuously advancing people of previously disadvantaged communities: Siemens recently sent 25 of its staff to Germany on management development programmes. Many more will follow.

It shows that a language such as German is an asset comparable to computer skills: Indispensable in many sectors of the economy and instrumental for finding meaningful employment in an economy attracting ever increasing German investment.

MÄRCHENKUNDE AN DER UNIVERSITÄT PRETORIA. BERICHT ÜBER EINEN UNTERRICHTSVERSUCH

Eberhard FUNCKE
Universität van Pretoria

* Dieser Artikel erschien letztes Jahr auch in der deutschen Zeitschrift "Märchenspiegel", die normalerweise nicht bis nach Südafrika gelangt. Ein Abdruck im DUSA brächte deshalb keine Überschneidungen.

"Fräulein Rodriquez, würden Sie bitte in kürzester Form den Inhalt von KHM 55 'Rumpelstilzchen' angeben?" - Sie tut es. Man merkt ihr die Mühe an, mit der sie um den bestmöglichen deutschen Ausdruck ringt. Sie schafft es gut. Danach wird Mevrouw du Preez gebeten, die Hauptzüge von KHM 183 'Der Riese und der Schneider' zu nennen. Die anderen Anwesenden hören gespannt zu. An andere "Kleinst-Referate" von Herrn Förtsch über 'Die magische Flucht' und Fräulein van der Westhuizen über 'Die Suchwanderung' schließt sich eine rege Debatte an. Nachdem auch Max Lüthi's Begriff der 'Zielform' des Märchens besprochen worden ist, hören alle dem Seminarreferat des Dozenten über 'Aufbau des Märchens' zu. Sie machen sich ab und zu Notizen auf den entsprechenden Seiten 26 bis 30 ihres Studienheftes, die das Thema bringen. Wie jedes Jahr weckt dabei der Blick auf Wladimir Propps "Morphology of the Folktale" lebhaftes Für und Wider...

Die geschilderte Szene war ein Ausschnitt aus der Arbeit des Märchenkunde-Kurses an der Universität Pretoria. Märchenkunde als systematisches Studium an einer Universität - ? Ist hier ein Wunschtraum in Erfüllung gegangen, darf man das glauben? Man darf. Es war etwas Einmaliges. Dieser Terminus ist weder Werturteil noch Selbstlob. Er meint ganz wörtlich: So etwas gab und gibt es nirgendwo anders. Weltweit verfügen Universitäten über Seminare für Volks- und Völkerkunde. Es gibt den Folkloristischen Forscherbund und nicht zuletzt die Europäische Märchengesellschaft. Etwas Ähnliches wie unseren Kurs, etwas, womit man vielleicht in Erfahrungsaustausch hätte treten können, das fand auch die eifrigste Suche nicht.

Ein deutscher Märchenkurs an einer Universität in Afrika, von dessen Existenz bisher nur ganz wenige wußten... Vielleicht existiert dennoch auf

der Welt irgendwo ein ähnlicher Kurs in derselben Verborgenheit -? Dann wäre es schön, wenn dieser Beitrag auch ihn aus seiner Unbekanntheit zu erlösen helfen könnte. Wenn einiges über den Kurs erzählt werden soll, so verlangt die Deutlichkeit, zuvor die akademische Situation anzudeuten, in die er eingebunden ist. Leser, denen das englische Hochschulsystem bekannt ist, werden im südafrikanischen viele Parallelen finden: Nach meist sechs Semestern erwirbt der ("undergraduate") Student den Baccalaureus-Grad (BA). Nach weiteren ein bis zwei Jahren in einem Fach seiner Wahl, z.B. Germanistik, legt er als Student der höheren Semester ("postgraduate") sein BA-Honours-Examen ab. Er erhält dann den Grad, der in universitätsamtlicher Abkürzung BA (Hons)(Duits) geschrieben wird. Honours ist eine im deutschen System nicht gebräuchliche Stufe, die zwischen dem Baccalaureus- und dem Magistergrad liegt. An den letzteren schließt sich zuletzt der Doktorgrad an.

Kehren wir nach diesem Überblick zum Honours-Grad zurück. Im Fach Deutsch sind dafür fünf parallele Kurse zu durchlaufen. Einige davon - etwa "deutsche Epik oder Dramatik der Gegenwart" - sind verpflichtend, einige andere frei wählbar.

Grünes Licht für den Märchenkurs

In den frühen achtziger Jahren konnten die maßgebenden Stellen der Universität dazu bewogen werden, ihr Einverständnis zum wählbaren Kurs Märchenkunde zu geben. Es handelte sich um eine Stunde pro Woche. Auch weiterhin blieben mittelhochdeutsche Literaturgeschichte und Texte wie auch Sprachgeschichte und moderne Grammatik mein Hauptarbeitsgebiet. Die Märchenkunde aber wurde mein ausgesprochenes Lieblingskind, für das mir keine Mühe und Vorbereitungsarbeit je zu viel wurde. Hier war etwas aufzubauen, das es in dieser Form noch nicht gegeben hatte.

Die Zielsetzungen dieser Märchenkunde als Teil eines vollwertigen akademischen Lehrganges mußten berücksichtigen, daß die Studierenden

- nicht nur gutes fachliches Wissen erhalten sollten, sondern auch
- ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen (d.h. für viele von ihnen fremden) Sprache erweitern konnten und
- die Bedeutung des Märchens innerhalb der deutschen und gesamt-europäischen Kultur zu ermessen vermochten.

- Dazu kam, was in keiner offiziellen Verlautbarung und keinem Lehrplan stand: daß sie Freude daran haben sollten. Viele kamen und alle hatten solche Freude. Der Weg ins Märchenhafte lockte, wenn er mit wissenschaftlich genau festgelegten Schritten zu gehen war.

Der zeitliche Rahmen für den Kurs war durch das akademische Jahr gegeben, das in Südafrika dem Kalenderjahr entsprach. (Eine Aufteilung in Semester erfolgte erst unlängst.) 28-30 Vorlesungswochen standen zur Verfügung. Nun sei eine kleine Zwischen-Überlegung erlaubt: Immer steht ein großer Teil der Honours-Studenten schon im Berufsleben. Sie können meist erst spätnachmittags kommen und die anderen müssen sich danach richten. Oft sind sehr weite Strecken zu bewältigen, z.B. fuhr ein Jahr lang ein Lehrer jedesmal 95 km zum Märchenkunde-Seminar herbei und danach wieder 95 km heim. - Es sind aber fünf parallele Kurse zu besuchen, in der Regel an jedem Tag der Woche ein anderer von ihnen. Wenn nach einem vollen Arbeitstag die Studierenden nicht unnötig Zeit und Kraft für Wege verwenden sollen, gibt es nur eine Lösung: die Zusammenfassung von zwei wöchentlichen Zusammenkünften zu einer Doppelstunde, die alle vierzehn Tage stattfindet. So wird es in sehr vielen Fächern gehandhabt und so taten wir es auch im Märchenkunde-Kurs. Die stoffliche Gliederung des Arbeitsplanes in vierzehn über das ganze Jahr verteilte Zusammenkünfte ergab sich daraus von selbst. Jede von ihnen mußte wiederum, einen theoretischen und einen praktischen Teil berücksichtigen.

Die Theorie...

Der theoretische Teil vermittelte Kenntnis über die Arten des Märchens, die Typen und Wesenszüge, über Motive, Aufbau und Herkunftstheorien, die Geschichte des Märchens und seiner wichtigsten Sammler und Forscher, über Märchenbiologie und -rezeption. Die Behandlung dieser Themen lehnte sich eng an die Erkenntnisse von Max Lüthi an. Daneben mußten die Studenten auch das übrige aktuelle Schrifttum zur Märchenforschung in seinen Hauptgedanken kennengelernt und die betreffenden Bücher einmal in der Hand gehabt haben, die von Bühler und H. von Beit, von Röhrich und Rölleke, von Nitschke oder Propp. Manche der Bücher, wie das bekannte von Bettelheim, zeigten, daß neben ausgezeichneten Erkenntnissen die Darlegung auch Wege einschlagen kann, auf denen ihr das

wissenschaftlich verpflichtete Denken gelegentlich nur zögernd zu folgen bereit ist.

Die Angebotsfülle war keineswegs zu groß. An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, daß es sich nur um ein erstes Kennenlernen der Werke handelte, nicht um deren systematisches Durcharbeiten. Zweitens waren die Kursteilnehmer Personen, die ausnahmslos alle schon einen Universitätsgrad besaßen; von solchen konnte eine hohe Griffkraft des Verstandes erwartet werden. Drittens schließlich verlangte es einfach die Fachausbildung als solche. Wer Märchenkunde als Hochschulfach studierte, sollte doch beispielsweise wenigstens einmal mit Walter Scherfs "Lexicon der Zaubermärchen" gearbeitet haben. Neben den deutschen Märchen, bei denen sich das Interesse auf die Sammlung der Grimms konzentrierte und jene von Bechstein nur einen kurzen Seitenblick erhielt, waren die europäischen Märchen zu überblicken. Lutz Röhrichs Begriff des Ost-West-Gefälles war dabei eine ebenso große Verständnishilfe wie die treffenden Charakteristiken in Friedrich von der Leyens Werk "Die Welt der Märchen".

Das südliche Afrika, in dem wir leben, ist ein Raum, dessen verschiedenartige Bevölkerungsgruppen über reichhaltige Märchenschätze verfügen. Auch darauf mußte in einem Abschnitt "Märchen im südlichen Afrika" eingegangen werden. Neben solchen neuen und unbekannten Gebieten lagen vertrautere: Ansatzpunkte zum Verständnis des deutschen Kunstmärchens von der Romantik bis zur Gegenwart waren den Kursteilnehmern vom vorausgegangenen Literaturstudium her bekannt. Darum konnte ein Vergleich zwischen Volksmärchen und Kunstmärchen genügen, beider Übereinstimmungen und Unterschiede deutlich zu machen. Danach beschäftigte sich jeder Studierende mit einem der Autoren und einem seiner Stücke nach eigener Wahl.

Der Kurs hatte nicht nur eine wissenschaftlich-theorieorientierte Seite neben einer praktischen, er lief auch in anderer Hinsicht auf zwei Beinen: Er sollte einerseits Fachwissen über das Märchen aufbauen, und er blieb gleichzeitig dem Sprachlehrprogramm aller Auslands-Germanistik verpflichtet. Der nachstehende Ausschnitt aus dem Arbeitsplan will das zeigen.

3	Wesen und Wirkung des Märchens	Geschwisterpaare und -Gruppen
	Aktivierung von Gemüts- und Vorstellungskräften	Hänsel und Gretel KHM 15
	Wort und Bild im Widerstreit?	Brüderchen und Schwesterchen KHM 11
	Märchen als Erzähl-Erlebnis	Die 6 Schwäne KHM 49
	Text und Buch: Ch. Bühler: Das Märchen und die Psychologie des Kindes (Auszug)	Die 7 Raben KHM 25
4	Das Märchen als Erzählgebilde	Die schlaun, die Glückspilse und die Behersten (oft: Gerissenen)
	Der Erzählerstandpunkt und die Erzählgemeinschaft	Von einem, der auszog KHM 4
	Arbeit der Europ. Märchengesellschaft e.V.	Das tapfere Schneiderlein KHM 20
	Texte: Stud.-Heft Sekundärtexte bes. S. 5-9, 52-60	Das kluge Schneiderlein KHM 114
		Der Meisterdieb KHM 192
		Dr. Allwissend KHM 98
		Das kluge Gretel KHM 77

Schaubild: Auszug aus dem Arbeitsplan, Einheiten 3 u. 4.

... und die Praxis

Jedes Feld für den praktischen Teil enthielt eine Reihe Grimmscher Märchen. Auf deren Besonderheiten, denen die Aufmerksamkeit gelten sollte, verwies die Überschrift, etwa: Hexen und Unholde, Tierhelfer oder, wie oben in Nr.3 ersichtlich, Geschwisterpaare und -gruppen.

Für viele Kursteilnehmer war dies die erste Begegnung mit den etwa sechzig ausgewählten Kinder- und Hausmärchen überhaupt. Das ist in Gedanken zu behalten, wenn die einzelnen Arbeitsschritte des praktischen Teiles genannt werden:

1. Vor jeder Zusammenkunft waren die bezeichneten Stücke zu lesen.
2. Von zwei beliebigen dieser Märchen waren Inhaltsangaben anzufertigen. Sie durften Postkartengröße nicht überschreiten, zeigten das Wesentliche, besonders den Kern der Geschichte und dienten der eigenen Erzählvorbereitung. Sie wurden eingehändigt, mit Punkten bewertet und zurückgegeben. - Sehr wahrscheinlich werden auch jetzt und künftig noch manche dieser Kärtchen in der so entstandenen eigenen Erzählstoff-Kartei bei entsprechender Gelegenheit rasch befragt.
3. Jeder Teilnehmer sprach frei etwa zwei Minuten lang über eines dieser Stücke.
4. Dies führte oft wie von selbst zum lebhaften Gespräch über das in der allgemeinen Überschrift angegebene Thema, etwa "Geschwisterpaare" oder "Religiöse Figuren im Märchen".
5. Damit war gleichzeitig die Vorbereitung für einen Aufsatz geschaffen. Der sollte nicht nur Zitate aus den einzelnen Stücken bringen und auf andere entsprechende Stellen verweisen, sondern auch einige passende Zitate aus der Fachliteratur bieten. Diese wurden als die "wissenschaftlichen Rosinen im Kuchen" extra gezählt und bewertet. - Entsprechende bibliographische Hinweise für solche Arbeit lagen den Studierenden schriftlich als Hilfen vor.
6. Um an bereitliegende Fachliteratur heranzuführen, waren gelegentlich von entsprechenden Zeitschriftenartikeln Zusammenfassungen von nicht mehr als einer A4-Seite anzufertigen. Besonders geeignet erschienen die Beiträge in "Fabula". Eine Liste mit etwa 30 Vorschlägen sollte Suche und Wahl erleichtern. Seit seinem Erscheinen ging auch der "Märchenspiegel" bei den Studenten von Hand zu Hand.
7. Dann wieder waren bestimmte Artikel oder Kapitel eines Werkes von allen als Diskussionsvorbereitung zu lesen. Vorher dazu gestellte Fragen: Was sind Ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Gedanken in diesem Beitrag? oder: Was würden Sie anders sehen, als es in diesem Aufsatz steht? Gründe dafür? oder ganz einfach: Schreiben Sie wenigstens fünf Ausdrücke heraus, die Ihnen unbekannt oder nicht ganz deutlich sind! Was war das jedes Jahr doch für eine angeregte Diskussionsrunde, wenn Heinz Röllekes "Die Frau in den Märchen der Brüder Grimm"¹ besprochen wurde! - Dazu muß man wissen, daß der Kurs jedes Jahr überwiegend - wenn nicht wie oft ausschließlich -

Studentinnen als Teilnehmerinnen hatte. Die nahmen die juristisch-gesellschaftliche Stellung einer jeden Mädchenheldin genau unter die Lupe und wollten von deren Rechten kein Jota abgezuckt wissen.

Die Teilnehmerzahl bei der Märchenkunde wie auch bei den anderen gleichlaufenden Honours-Kursen im Fach Deutsch veränderte sich jedes Jahr stark. Manchmal sank sie sehr ab, dann wieder stieg sie stark an. Vorhersagen waren kaum möglich. Die Bücherversorgung wurde durch solche Schwankungen arg beeinflusst, wie die Buchbeschaffung überhaupt ein Kreuz aller Übersee-Germanistik war und ist. Folgendes tritt oft genug ein:

Der örtliche Buchhandel bestellt für eine angenommene Durchschnittszahl von Studenten teure Lehrbücher aus Übersee (ungünstiger Kurs unseres inflationsbefallenen Rand gegenüber der DM!) und bleibt auf einigen sitzen, weil weniger Studenten kommen und kaufen. Andermal wieder sind es mehr Studenten als erwartet. Dann dauert es oftmals drei Monate, bis der Besteller das benötigte Werk empfangen und benutzen kann. Als günstigste Lösung erwies es sich, genügend Hand-Exemplare in der Bibliothek verfügbar zu halten und im übrigen vieles für unseren Lehrgang selbst zu verfassen. Es war ohnehin nichts für unseren Kurs "Maßgeschneidertes" auf dem Markt. Das Studienmaterial, das deswegen alle erhielten, umfaßte drei Hefte:

- Nr.1 brachte auf 56 Seiten alle stoffbezogenen Materialien und Angaben und war chronologisch nach dem Themenverlauf während des Jahres in Großabschnitte eingeteilt.
- Nr.2 war das Schriftenverzeichnis aller in unserer Universitätsbibliothek verfügbaren Bücher und Zeitschriftenartikel, die mit Märchen zu tun hatten. (Es mußte, wie alle Verzeichnisse dieser Art, laufend auf den neuesten Stand gebracht werden.) Außerdem enthielten die 40 Seiten des Büchleins den detaillierten Arbeitsplan und ausführliche Arbeitsanleitungen.
- Nr.3 hieß "Sekundärtexte zur Märchenkunde", war 76 Seiten stark und ursprünglich aus einer Notlage heraus entstanden: Es waren wieder einmal mehr Studenten im Kurs gewesen, als die Bibliothek hatte versorgen können. (Der Buchhandel kam ohnehin nicht in Betracht.) Um Copyright-Probleme beim Kopieren von fremden Texten zu vermeiden, nahm ich eigene. Ein halbes Dutzend passender, einst veröffentlichter Beiträge zur Märchenkunde war

rasch zusammengestellt. Das Heft blieb für die Dauer. Alle Teilnehmer hatten dazu noch eine durchnummerierte, vollständige Ausgabe der Grimmschen "Kinder- und Hausmärchen" im Eigenbesitz, manche, bis der Buchhandel weiterhalf, dank Xerox. Alle übrige Arbeit mit Texten ermöglichte die Bibliothek.

Schatzkammer: Bibliothek

Die Merensky-Bibliothek², das lebendig schlagende Herz unserer Universität, ist mit einem Bestand von über zwei Millionen Titeln über sechs große Stockwerke verteilt und wird von als Bibliothekarinnen verkleideten Engeln betreut. Ohne diese unmittelbar neben unserem Gebäude für Geisteswissenschaften stehende Schatzkammer wäre unsere Arbeit in der Weise, wie wir sie taten, einfach undurchführbar gewesen.

Zu Beginn eines jeden Studienjahres ging ich deshalb mit den Märchenkunde-Studenten für eine Stunde in die Bibliothek. Bei zahlenmäßig kleinen Gruppen läßt sich so etwas machen und hat Erfolg: Dieser Informationsgang erspart den einzelnen später viele Stunden Sucharbeit. Die Bibliothek bietet - anders als in Deutschland - den Studierenden freien Zugang zu fast allen Beständen.

"Meine Damen und Herren, auf den Seiten 2 und 3 Ihres kleinen Heftchens "Schriftenverzeichnis" finden Sie einen Lageplan des 6. Stockwerkes. Darin sind alle für unsere Arbeit wichtigen Standorte angegeben. Gehen wir zur Zeitschriftenabteilung; wo unter Nr. 801 die Jahrgänge der "Fabula" stehen ... nun zu den Regalen mit Nachschlagewerken. Nehmen Sie ruhig einen Band von Stith Thompsons "Motif-Index" oder von Funk & Wagnalls "Standard Dictionary of Folklore..." zur Hand oder einen der "Enzyklopädie des Märchens". In der Völkerkunde-Abteilung wartet gut versteckt Aarne-Thompsons "Types of the Folktale" auf Sie. An einer vierten Stelle stehen etwa zweihundert Titel Primär- und Sekundärliteratur zum Märchen für Sie bereit, eine neugeschaffene besondere Sammlung. Zu ihr gehören auch die Bände der Europäischen Märchengesellschaft."

Wir gehen zu einer fünften, sechsten und siebten Stelle. Nach diesem für manche allerersten Rundgang - oft haben Studenten vorher an anderen Universitäten studiert - bleiben sie auf die Hilfe des Schriftenverzeichnisses angewiesen. Bolte-Polivkas "Anmerkungen" stehen in einer gesonderten

Abteilung für ältere deutsche Bücher, Tolkiens Märchen in der englischen und Lönnroths "Kalevala" in der skandinavischen Abteilung, die Werke von Richard Dorson und Alan Dundes bei Völkerkunde, die Arbeiten von Lotz und P.D. Swart in der Abteilung für Afrikaans. Das Werk von Hans Christian Andersen ist gar auf fünf (!) verschiedene Standortnummern verteilt. Dazu die in vielerlei Zeitschriften erscheinenden deutschen, englischen und afrikaanschen Fachartikel zum Märchen! Die Aufstellung des als so notwendig gezeigten Schriftenverzeichnisses hat Hunderte von Arbeitsstunden gekostet und viele Tausende zeitraubender Suchstunden erspart. - Auch über solche alltäglich-praktischen "Kleinigkeiten" muß einer erfahren, wer sich ein vollständiges Bild vom Kurs Märchenkunde an der Universität Pretoria machen will.

Erzählenlernen "durch die Hintertür"

Für das Erzählenlernen, diesem so wichtigen Teil aller Beschäftigung mit dem Märchen, blieb beim besten Willen im Kurs selbst keine Zeit. Zum Glück konnte dieser Mangel wenigstens teilweise anderweitig behoben werden: Für die Semester des ersten und auch teilweise des zweiten Jahres standen seit langem sogenannte Konversationsstunden auf dem Plan. Dabei ging es also nicht um Vermittlung neuen Wissensgutes, sondern um die Einübung in das Sprechen der deutschen Sprache. Wer jemals eine andere Sprache lernte und dann frei vor einer Gruppe in solch fremder Zunge reden mußte, der weiß um die inneren Hemmungen, die dem anfangs oft entgegenstanden. Was der betreffende Deutsch-Dozent für die zahlenmäßig immer sehr klein gehaltenen Gruppen an Rede-Übungsmaterial auswählte, war weitgehend ihm überlassen. Das war eine wunderbare Gelegenheit, sie zu einer Art Erzählseminar zu gestalten. Was ich bei Frau Rougemont³ gelesen, bei Frau Margarete Eipert bewundert, bei Frau Gertrud Hempel gelernt und bei Herrn Jürgen Janning⁴ theoretisch erläutert gefunden hatte, das alles fand seinen Niederschlag in den 15 Punkten einer Erzähl-Anleitung, die den Teilnehmern in die Hand und ans Herz gelegt wurde.

Es klappte. Sie überwandten ihre Redeschüchternheit und erzählten. Kurze Geschichten waren es, Fabeln und Szenen aus Märchen. Kurz mußten die Stücke sein, so daß in jeder Stunde alle Teilnehmer ein- oder zweimal Gelegenheit zum Sprechen bekamen. So war auf dem Umweg über die Konversationsstunden auch die Erzähler-Ausbildung zu ihrem Recht

gekommen. Viele von den Studenten hatten sie durchlaufen, die dann Jahre später den Märchenkunde-Kurs begannen. (Hatte solche 'Schleich-Werbung' sie dorthin gelockt?)

Dieser Bericht ist der Rückblick auf etwas Vergangenes, das leider nicht mehr weiterbesteht. Der Fremdsprachenunterricht ist seit vielen Jahren im Rückgang begriffen. Früher gehörte die Kenntnis von mehreren europäischen Sprachen für viele zum Bildungsgut. Oder: Wer als Dozent für Biologie, Mathematik oder irgendeine andere Disziplin an der Universität Pretoria eine feste Anstellung erhalten wollte, mußte Deutsch- oder Französisch-Kenntnisse nachweisen. Diese Regelung wurde bereits 1980 aufgehoben. Der Hinweis auf diesen frühen Zeitpunkt will sagen, daß die gegenwärtige Talfahrt aller Fremdsprachen keinen Zusammenhang mit den derzeitigen gesellschaftspolitischen Veränderungen im Lande erkennen läßt.

In den Schulen werden Latein und Französisch schon lange nicht mehr unterrichtet. An immer weniger Schulen hält sich Deutsch als Fach, bis auch dort die Teilnehmerzahl so absinkt, daß es von der Liste der anzubietenden Fächer gestrichen wird. Für viele Studierende war Deutsch eines der Fächer, das sie später im höheren Schuldienst zu unterrichten gedachten. Weil das immer seltener wurde, schrieben sich immer weniger für das Germanistikstudium ein. Fachkollegen wandten sich mit guten Argumenten an Behörden, Schulen und Öffentlichkeit - vergebens; die landweite Schrumpfung des Faches ließ sich nicht aufhalten. Das alles könnte sich einmal ändern. Vorerst aber deuten keine Anzeichen auf einen Besserungsprozeß. Aus Verwaltungs- und Einsparungsgründen wurden darum an vielen Universitäten die zu klein gewordenen Abteilungen für Französisch und Deutsch (wie jene für Griechisch und Hebräisch) zusammengelegt. Die Studentenzahl ist auf ein Drittel, ja ein Viertel gesunken. Es gibt keine selbständige Deutsch-Abteilung mehr an unserer Universität und auch keinen Märchenkunde-Lehrgang mehr. 1992 absolvierten ihn noch neun Studierende; 1993, im letzten Jahr vor meiner Pensionierung, hatte der Kurs noch ganze zwei Teilnehmerinnen gehabt.

So betrüblich eine solche Entwicklung ist, darf sie dennoch in einem Bericht wie diesem nicht verschwiegen werden⁵. Auf der positiven Seite kann er melden, daß sich Märchenkunde durchaus auf Hochschulebene an-

bieten läßt. Ein Jahrzehnt sollte dafür als Beweis genügen. Der Kurs hat ferner zehn Jahre lang Märchen-Kenner und -Kennerinnen ausgebildet, die nun in verschiedenen Berufen und Lebensbereichen tätig sind und auf denen so manche Hoffnung ruht.

Das Land ist dem Märchen gegenüber aufgeschlossener als früher. Zu nennen wären hier Kinderabteilungen der öffentlichen Bibliotheken, die es in Veranstaltungen anbieten oder das Radio, das seit Jahren regelmäßig allabendlich einen Märchenerzähler zu Wort kommen läßt. Ferner sind die Erzählschätze der schwarzen Völkergemeinschaften zwar größtenteils gesammelt, harren aber noch weitgehend der wissenschaftlichen Erschließung. Mit der Zahl der schwarzen Studenten ist bisher auch die Zahl der von ihnen vorgelegten folkloristischen Arbeiten angestiegen. Wäre auch von dorthier nicht noch vieles zu erwarten?

Mag die Zeit der Märchenkunde-Kurse auch (vorübergehend?) abgelaufen sein. Wir wollen das tun, was jedes Märchen uns lehrt: dankbar sein, zuversichtlich bleiben und hoffen. Schließlich lebt und blüht das Märchen heute in Südafrika schöner als je zuvor - und darauf kommt es doch letztlich an.

ANMERKUNGEN

1. In: *Die Frau im Märchen*, hrsg. von S. Früh und R. Wehse (EMG-Bd.8), Kassel 1985, S. 77-88; erneut in: H. Rölleke, *Wo das Wünschen noch geholfen hat*, Kassel 1985, S. 220-235.
2. Hans Merensky (1871-1952) war ein deutscher Geologe in Südafrika. Sein durch Gold - und andere Funde - beträchtliches Vermögen vermachte er wohltätigen Stiftungen, u.a. der Universitätsbibliothek Pretoria, die seitdem dankbar seinen Namen trägt.
3. Vgl. Charlotte Rougemont: ... *dann leben sie noch heute*. Bericht einer Märchenerzählerin. Münster 1982, passim.
4. Märchenerzählen: Läßt es sich lernen - kann man es lehren? In: *Märchenerzähler Erzählgemeinschaft*, hrsg. von R. Wehse (EMG-Bd.4), Kassel 1983, S. 126-140.
5. Vgl. H.E. Struckmann: *Agteruitgang van Duits en Frans ...*. In: DUSA 25, Heft 1, 1994, S. 48-50.

HANDREICHUNGEN ZUM NEUEN LEHRPLAN FÜR STANDARD 8, 9 UND 10 (KLASSEN 10, 11 UND 12)

RUDOLF RODE
Western Cape Education Department

Im Dezember 1994 wurde ein neuer Kernlehrplan für den DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen vom nationalen Erziehungsminister genehmigt. Im April 1995 wurde ein Ad-hoc-Ausschuß für Deutsch als Fremdsprache vom Western Cape Education Department gebildet und mit der "Provinzialisierung" dieses Kernlehrplans beauftragt. Diese Gelegenheit wurde genutzt, zusätzlich zur Ausarbeitung des Lehrplans, sechs Handreichungen für die Klassenzimmerpraxis zu erstellen, und zwar:

- Die Bewertung des schriftlichen Ausdrucks, Standard 8, 9 und 10
- Die Bewertung des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks - Standard 8
- Die Bewertung des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks - Standard 9 und 10
- Die deutsche Briefform
- Literaturvorschläge zum neuen Lehrplan
- Adressen für den DaF-Unterricht

Alle sechs Handreichungen wurden zusammen mit dem neuen Lehrplan in der ersten Jahreshälfte vorgestellt und traten gleichzeitig in Standard 8 und 9 in Kraft, was DaF-Lehrerinnen und -Lehrer in die Lage versetzte, ihre Schülerinnen und Schüler rechtzeitig auf die neue für 1996 geplante Senior-Certificate-Prüfung vorzubereiten.

Wie der Lehrplan selbst beruhen die hier abgedruckten Handreichungen zum Hörverstehen (HV) und zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck (MA und SA) auf den Vorgaben des Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Besondere Merkmale sind:

- die Orientierung an vorstellbaren Sprech- bzw. Schreibanlässen
- die Beschreibung der Situation bzw. des Sprech- oder Schreibanlasses
- die Orientierung am Themenkatalog des Lehrplanes
- die großzügige Bearbeitungszeit beim schriftlichen Ausdruck und
- die klare Entscheidungen fordernden Bewertungskategorien, nämlich:

- 1) ungestörte Kommunikation - 100%
- 2) Kommunikation trotz Fehler - 67%
- 3) gestörte Kommunikation - 33%
- 4) keine Kommunikation - 0%

Alle Kolleginnen und Kollegen, besonders diejenigen, die seit April dieses Jahres ihre ersten Erfahrungen mit den vorliegenden Bewertungsverfahren sammeln, sind aufgefordert, ihre Eindrücke und eventuellen Verbesserungsvorschläge dem Ad-hoc-Ausschuß für DaF mitzuteilen.

Die Bewertung des schriftlichen AusdrucksPostkarte, Brief, Inhaltsangabe

1. Voraussetzungen:

Vorausgesetzt wird, daß in der Aufgabenstellung

- das Thema und der Schreibanlaß kurz beschrieben und/oder durch Textvorlagen verdeutlicht werden
- Leitpunkte gegeben werden
- die Leitpunkte so formuliert werden, daß sie nicht durch bloße Umformung übernommen werden können
- der Umfang abgesteckt wird
- beim Brief Angaben für die Gestaltung gegeben werden
- und
- der Inhalt sich am Themenkatalog des Lehrplans orientiert.

2. Übersicht:

Graad/Grade 10, 11 und 12 / Standard 8, 9 und 10

Gruppenprüfung	Textlänge: Wörter		Leitpunkte		Gesamtpunktzahl		Minuten	
	HG	SG	HG	SG	HG	SG	HG	SG
Textsorten:	ca.200	ca.160	10	8	50	40	60	50
Postkarte, Brief,	ca. 80	ca. 40	4	2	20	10	25	10
Inhaltsangabe	ca. 40	ca. 40	2	2	10	10	10	10
Summe:	ca.320	ca.240			80	60	100	70

3. Kriterien zur Bewertung:

Beispiele: Es werden 50, 40, 20 oder 10 Punkte als Gesamtnote vergeben:

Kriterium I: Kommunikative Angemessenheit

A	=	20	16	8	4
B	=	13	11	5	2½
C	=	7	5½	2½	1½
D	=	0	0	0	0

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

Damit ist das kommunikative Ziel des Briefes erreicht.

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

Damit wird das kommunikative Ziel des Briefes weitgehend erreicht.

- C: - Der Brief entspricht dem Schreibanlaß, und mindestens ein Drittel der Leitpunkte sind inhaltlich richtig behandelt,
und
- Register, Verbindungen und Textsortenmerkmale (Datum, Anrede, Schlußformel) sind dem Schreibanlaß ansatzweise angemessen.
- Damit wird das kommunikative Ziel ansatzweise erreicht.

- D: - Der Brief entspricht nicht dem Schreibanlaß,
oder
- Kriterium B (Sprachliche Richtigkeit) ist mit „D“ zu bewerten.

In diesem Fall wird der Gesamtbrief mit „D“ bewertet.

Kriterium II: Sprachliche Richtigkeit

A	=	30	24	12	6
B	=	20	16	8	4
C	=	10	8	4	2
D	=	0	0	0	0

- A: - Der Brief weist in Lexik, Syntax, Morphologie und Orthographie (keine oder) nur wenige Fehler auf, die das Verständnis in keiner Weise beeinträchtigen.
- B: - Der Brief enthält einige lexikalische/morphosyntaktische/orthographische Fehler. Diese verhindern jedoch nicht, daß er in seinen wichtigen Aussagen (im Sinne des Schreibenanlasses) eindeutig verstanden wird.
- C: - Das Verständnis des Briefes wird durch lexikalische / morphosyntaktische / orthographische Fehler für einen Leser, der den Schreibenanlaß nicht kennt, erheblich erschwert (so daß z.B. stellenweise wiederholtes Lesen erforderlich wird).
oder
- wichtige Aussagen (im Sinne des Schreibenanlasses) sind auch bei wiederholtem Lesen nicht verständlich
- D: - Der Brief ist aufgrund der Häufung von Fehlern insgesamt nicht verständlich,
oder
- Kriterium A (Kommunikative Angemessenheit) ist mit „D“ zu bewerten.

In diesem Fall wird der Gesamtbrief mit „D“ bewertet.

Kriterien I und II:

		%		%		%		%
A	50	100	40	100	20	100	10	100
B	33	66	27	67,5	13	65,5	6½	65
C	17	34	13½	33,7	6½	32,5	3½	35
D	0	0	0	0	0	0	0	0

Zum Vergleich:		%
ZDaF:	15	100
	10	66,6
	5	33,3
	0	0

Beispiel 1: (Informeller Privatbrief):

Thema: Schule:

In ihrer letzten Postkarte wollte Deine Brieffreundin, Silke, mehr über das Schulwesen in Südafrika wissen. Schreib ihr nun einen Brief von etwa 200 Wörtern, in dem Du folgende Aspekte behandelst:

- Einschulung mit sechs
- Primarschule: sieben Jahre
- Sekundarschule: fünf Jahre
- Schultypen
- Fächer
- Arbeitsgemeinschaften („extra mural activities“/„buitemuurse bedrywighede“)
- Schulzeitung
- Disziplin
- Schulversammlung („assembly“/„byeenkoms“)
- Was du gern ändern würdest.

Vergiß nicht Datum, Anrede, Gruß und Unterschrift!

50 Punkte

Beispiel 2: (Geschäftsbrief):

Thema: Sport:

Schreiben Sie bitte einen Brief an die Deutsche Sportjugend
Im Deutschen Sportbund
Otto-Fleck-Schneise 12
D-60528 Frankfurt

in dem Sie um folgende Informationen bitten:

- die Aufgaben der Deutschen Sportjugend
- wichtigste Sportarten bei deutschen Jugendlichen
- Schulsport?
- finanzielle Unterstützung für junge Talente?

Schreiben Sie etwa 80 Wörter, behandeln Sie bitte alle vier Leitpunkte und vergessen Sie nicht Ort und Datum der Absendung, Ihre Adresse, die Adresse der Deutschen Sportjugend, den Betreff, die Anrede, den Gruß und Ihre Unterschrift!

20 Punkte

Beispiel 3: (Postkarte):Thema: Die Medien:

Stellen Sie sich vor, Sie hätten einen österreichischen Austauschschüler mit dem Namen Urs vor zwei Monaten in Südafrika kennengelernt. Schreiben Sie Urs nun eine Postkarte, in der Sie ihn um zwei Dinge bitten:

- seine Eindrücke über die Medien in Südafrika
- ein Funk- und Fernsehprogramm aus Österreich.

Schreiben Sie bitte etwa 40 Wörter und vergessen Sie nicht das Datum, die Anrede, den Gruß und Ihre Unterschrift!

10 Punkte

Die Bewertung des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks

Folgende Strukturierung basiert auf dem Lehrplan:

1. Grade 10/Standard 8:

II Hörverstehen (25%)

Gruppenprüfung		HG		SG		HG		SG	
		Aufgaben		Punktzahl		Minuten			
Teil A	Text	Statements							
		15	10	60	50	40	30		
Teil B	Text	Mehrfachwahlaufgaben							
		10	5	40	25	20	15		
Summe:				100		75		60 45	

Teil A: HG: 60 Punkte - 40 Minuten/SG: 50 Punkte - 30 Minuten:

Ein längerer Text wird vom Tonband wiedergegeben.

Dem Schüler/der Schülerin werden 15 bzw. 10 schriftliche Statements vorgelegt, die er/sie als richtig oder falsch einstuft.

Für jede richtige Einstufung werden 4 bzw. 5 Punkte vergeben.

Teil B: HG: 40 Punkte - 20 Minuten/SG: 25 Punkte - 15 Minuten:

Ein kürzerer Text wird vom Tonband wiedergegeben.

Dem Schüler/der Schülerin werden 10 bzw. 5 schriftlich gestellte viergliedrige Mehrfachwahlaufgaben vorgelegt.

Für jede richtige Lösung werden 3 Punkte vergeben.

Mündlicher Ausdruck (25%)

Einzelprüfung		HG	SG	HG	SG	HG	SG
		Aufgaben		Punktzahl		Minuten	
Teil A	Kommunikation in Alltagssituationen:	Situation: Sprechhandlung 10 10		40 30		10 10	
Teil B	Gelenktes Gespräch:	Interview 10 8		50 40		40 30	
Aussprache				10 5			
Summe:				100 75		50 40	

Vor Beginn der Einzelprüfung soll ein kurzes Gespräch die Spannung lockern.

Teil A: HG: 40 Punkte - 10 Minuten/SG: 30 Punkte - 10 Minuten:

Zu jeder Aufgabe werden die Situation und die Sprechhandlung erklärt. *(Wir spielen jetzt einige Situationen. Sag mir bitte, was Du in dieser Situation direkt sagen, fragen, oder antworten würdest. Beispiel: Ein deutscher Austauschschüler fragt Dich, wie Du jeden Tag zur Schule kommst. Was antwortest Du? Du kaufst z.B. antworten: Mit dem Fahrrad.)*
10 Aufgaben werden gestellt.

Teil B: HG: 50 Punkte - 40 Minuten/SG: 40 Punkte - 30 Minuten:

Drei Themen werden zur Wahl gestellt. Das Gespräch wird wie ein Interview geführt.
Zu dem Thema, das der Schüler/die Schülerin wählt, werden 10 bzw. 8 Aufgaben gestellt.

Beispiel: Teil B: Gelenktes Gespräch *(Ich will jetzt ein kurzes Gespräch mit Dir führen. Ich habe Dir dafür schon Themen genannt. Welches hast Du gewählt?)*

Junge Leute

1. Was machst Du am liebsten in Deiner Freizeit?
2. Und Deine Freunde?
3. Findest Du, daß es in Deiner Stadt für junge Leute genug zu tun gibt?
4. Bekommst Du Taschengeld? Warum?/Warum nicht?
5. Spielst Du ein Musikinstrument? Welches?/Warum nicht?
6. Treibst Du Sport? Was machst Du?/Warum nicht?
7. Hast Du ein gutes Verhältnis zu Deinen Eltern? Warum?/Warum nicht?
8. Und zu Deinen Lehrerinnen und Lehrern? Warum?/Warum nicht?
9. Was für Musik magst Du? Warum diese Musik?
10. Hilfst Du Deinen Eltern im Haushalt? Womit?/Warum nicht?
11. Was machst Du, wenn Du Sorgen hast?
12. Was macht dich glücklich?
13. Findest Du es gut, daß junge Leute manchmal in ihrer Freizeit arbeiten?
14. Was können Erwachsene von jungen Leuten lernen?
15. Glaubst Du, daß die jungen Leute in Deutschland ganz anders sind als die jungen Leute in Südafrika? Warum?/Warum nicht?
16. Gibt es zwischen dir und Deinen Eltern/Lehrern einen Generationskonflikt? Warum?/Warum nicht?

Bewertung des mündlichen Ausdrucks:

Teil A:		Teil B:		
HG	SG	HG	SG	
4	3	5	5	Die Antwort - ist inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen und - ist sprachlich weitgehend oder völlig korrekt und - sichert somit eine ungestörte Kommunikation
3	2	3,5	3,5	Die Antwort - ist inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen und - ermöglicht trotz morphosyntaktischer und/oder lexikalischer Fehler noch das Zustandekommen der Kommunikation.
1	1	1,5	1,5	- Der inhaltliche Bezug der Antwort zur Aufgabenstellung ist nicht mit Sicherheit gegeben und/oder - die Kommunikation ist so gestört, daß in der Realsituation eine Nachfrage unbedingt erforderlich wäre.
0	0	0	0	Die Antwort - ist inhaltlich der Aufgabenstellung nicht angemessen und/oder - die Kommunikation kommt auch ansatzweise nicht zustande.

Aussprache:
HG · SG

Die Aussprache weist keine Verstöße und keine störenden muttersprachlichen Interferenzen auf.

Die Aussprache weist muttersprachliche Interferenzen auf, aber die Verständigung wird nicht gestört.

Die Verständigung ist trotz starker Aussprachefehler noch gewährleistet. Unter Umständen ist Nachfragen erforderlich, um die Verständigung zu sichern.

Bewertungsbogen für Prüfer/innen

Graad/Grade 10: HG

[illegible]

Graad/Grade 10: SG

[illegible]

Die Bewertung des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks

Folgende Strukturierung basiert auf dem Lehrplan:

2. Graad/Grade 11/12

Hörverstehen (20%)

Gruppenprüfung		HG	SG	HG	SG
		Aufgaben		Punktzahl	
Teil A:	Text	Statements		50	36
		10	6		
Teil B	Text	Mehrfachwahlaufgaben		30	24
		10	8		
Summe:				80	60
				50	40

Teil A: HG: 50 Punkte - 30 Minuten/SG: 35 Punkte - 25 Minuten:

Ein längerer Text wird vom Tonband wiedergegeben.

Dem Schüler/der Schülerin werden 10 bzw. 6 schriftliche Statements vorgelegt, die er/sie als richtig oder falsch einstuft. Für jede richtige Einstufung werden 5 bzw. 6 Punkte vergeben.

Teil B: HG: 30 Punkte - 20 Minuten/SG: 24 Punkte - 15 Minuten:

Ein kürzerer Text wird vom Tonband wiedergegeben.

Dem Schüler/der Schülerin werden 10 bzw. 8 schriftlich gestellte viergliedrige Mehrfachwahlaufgaben vorgelegt. Für jede richtige Lösung werden 3 Punkte vergeben.

Mündlicher Ausdruck (20%)

Einzelprüfung		HG	SG	HG	SG
		Aufgaben		Punktzahl	
Teil A	Kommunikation in Alltagssituationen:	Situation: Sprechhandlung		32	24
		8	6		
Teil B	Gelenktes Gespräch:	Interview		40	30
		10	8		
Ansprüche				8	6
				80	60
Summe:				40	30

Vor Beginn der Einzelprüfung soll ein kurzes Gespräch die Spannung lockern.

Teil A: HG: 32 Punkte - 10 Minuten/SG: 24 Punkte - 8 Minuten:

Zu jeder Aufgabe werden die Situation und die Sprechhandlung erklärt. (Wir spielen jetzt einige Situationen. Sagen Sie mir bitte, was Sie in dieser Situation direkt sagen, fragen oder antworten würden. Beispiel: Ein deutscher Besucher fragt Sie, seit wann Sie Deutsch lernen und warum. Was antworten Sie? Sie können z.B. antworten: Seit fünf Jahren.) 8 bzw. 6 Aufgaben werden gestellt.

Teil B: HG: 40 Punkte - 30 Minuten/SG: 30 Punkte - 22 Minuten:

Drei Themen werden zur Wahl gestellt. Das Gespräch wird wie ein Interview geführt. Zu dem Thema, das der Schüler/die Schülerin wählt, werden 10 bzw. 8 Aufgaben gestellt. Zu Anfang des Gesprächs wird ein Beispiel gegeben.

Beispiel: Teil B: Gelenktes Gespräch (*Ich will jetzt mit Ihnen ein kurzes Gespräch führen. Ich habe Ihnen dafür schon Themen genannt. Welches haben Sie gewählt?*)

Essen und Trinken

1. Kochen Sie gern? Warum (nicht)?
2. Können Sie mir ein typisch südafrikanisches Gericht nennen? Beschreiben Sie es bitte!
3. Was können Sie mir über die deutsche Küche sagen?
4. Welche deutschen Gerichte schmecken Ihnen? Warum?
5. Welche deutschen Gerichte schmecken Ihnen nicht? Warum nicht?
6. Was meinen Sie, wie kann man sich gesund ernähren?
7. Es wird oft gesagt, daß die traditionelle südafrikanische Küche ungesund sei. Stimmen Sie damit überein? Warum (nicht)?
8. Können Sie sich denken, warum deutsche Besucher in Südafrika lieber Tee als Kaffee trinken? Mit welchen Unterschieden hat das zu tun?
9. Erklären Sie bitte, was Sie heute morgen zum Frühstück gegessen und getrunken haben. Wenn Sie nicht gefrühstückt haben, erklären Sie bitte, was Sie gern gegessen und getrunken hätten.
10. Viele südafrikanische Schülerinnen und Schüler kommen zur Schule ohne gefrühstückt zu haben und ohne Pausenbrote. Was meinen Sie, wie kann man das ändern?

Bewertung des mündlichen Ausdrucks:

Teil A:		Teil B:	
HG	SG	HG	SG
4	4	4	3½
Die Antwort		- ist inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen und - ist sprachlich weitgehend oder völlig korrekt und - sichert somit eine ungestörte Kommunikation	
3	3	3	3
Die Antwort		- ist inhaltlich der Aufgabenstellung angemessen und - ermöglicht trotz morphosyntaktischer und/oder lexikalischer Fehler noch das Zustandekommen der Kommunikation.	
1	1	1	1
Die Antwort		- Der inhaltliche Bezug der Antwort zur Aufgabenstellung ist nicht mit Sicherheit gegeben und/oder - die Kommunikation ist so gestört, daß in der Realsituation eine Nachfrage unbedingt erforderlich wäre.	
0	0	0	0
Die Antwort		- ist inhaltlich der Aufgabenstellung nicht angemessen und/oder - die Kommunikation kommt auch ansatzweise nicht zustande.	

Aussprache:	
HG	SG
8	6
Die Aussprache weist keine Verstöße und keine störenden muttersprachlichen Interferenzen auf.	
6	4½
Die Aussprache weist muttersprachliche Interferenzen auf, aber die Verständigung wird nicht gestört.	
2	1½
Die Verständigung ist trotz starker Aussprachefehler noch gewährleistet. Unter Umständen ist Nachfragen erforderlich, um die Verständigung zu sichern.	

Bewertungsbogen für Prüfer/innenGraad/Grade 11 und 12: HG

Name:	HV (80)	+	MA (72)	+	Aussprache (8)	=	160											
	Teil A	+	Teil B	+	Teil A (32)	+	Teil B (40)	+	Aussprache (8)	=	160							
	50		30		4	3	1	0		4	3	1	0		8	6	2	

Graad/Grade 11 und 12 SG

Name	HV (60)	+	MA (54)	+	Aussprache (6)	=	120											
	Teil A	+	Teil B	+	Teil A (24)	+	Teil B (30)	+	Aussprache (6)	=	120							
	36		24		4	3	1	0		3½	3	1	0		6	4½	1½	