

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

Jahrgang 1996

Band 27 / Heft 1

Mai 1996

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

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

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

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

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

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 31. August 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 Gretschel
(University of Namibia)

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

Wissenschaftlicher Beirat:

Margit Dutschke
(entsandte Fachberaterin (DaF), Gauteng)

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

SAGV-VORSTAND**Präsident:**

Prof. Dr. P. Horn (UCT)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. R. Kussler (US)

Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Vize-Sekretär:

Frau B. Selzer (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

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

Lehrervertreter:

Herr M. Brock (Rondebosch Boys' HS)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Noyes (UCT)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

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

Herausgeber DUSA:

Dr. K. Menck (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 27

Jahrgang 1996

Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
R. Bodenstein	Die pädagogische Landschaft im "neuen Deutschland". Bericht über eine Reise mit dem Goethe-Institut	3
S.R. Gottwald	Deutschabteilungen stellen sich vor (X): University of the North	12
E. Steyn	Ausklammerung der Präpositionalgruppe im DaF-Unterricht	26
M. Zappen-Thomson/ C. Ludszuweit	"Fahrt mit uns den Fluß hinunter ..." Rassismus und Ausländerfeindlichkeit als Themen im Deutschunterricht	35
R. Rode	Weitere Handreichungen zum neuen Lehrplan für Standard 8, 9 und 10 (Klassen 10, 11 und 12)	56
REZENSION:		
R. Widera	"Die Suche" und die doppelte Entdeckung	78

Vorwort zu diesem Heft

Ich möchte noch einmal kurz auf die Zielsetzungen des DUSA hinweisen. Ich zitiere aus dem Vorwort zu DUSA 1/90, 1:

Die Redaktion sieht

"DUSA als Organ der Diskussion des Deutschunterrichts (bes. DaF) im südlichen Afrika, des neuesten Standes von Sprachlehrforschung und Didaktik und der neuen Entwicklungen auf diesen Gebieten, als Forum für den Adressatenkreis Deutsch (als Fremd- und als Muttersprache) an Schulen und Universitäten und als Kommunikationsorgan zwischen diesen Institutionen mit reichlich Raum für Fachdiskussion jeglicher Art."

Wir dachten bei der Gestaltung zukünftiger Hefte damals u. a. an

- Theoretische Basisartikel, die jeweils einen bestimmten Aspekt des Faches umfassend darstellen und als Grundlage für Unterrichtseinheiten dienen (Umsetzung in die Praxis)
- Unterrichtseinheiten - z.B. als Arbeitsergebnis von Workshops, evtl. von Lehrergruppen erstellt, u.U. in Zusammenarbeit mit Universitäten
- Fachdiskussionen mit Lehrern und Schülern
- Lehrwerkkritik: Alle im südlichen Afrika neu erscheinenden Lehrwerke und internationalen Lehrwerke, die hier eingesetzt werden könnten/sollten, beurteilt nach fachlich abgesicherten Kriterien
- Lehrplankritik
- Prüfungskritik: Beurteilung aller öffentlichen Prüfungen
- Vorstellung von neuen Büchern, bes. Jugendbüchern - u.U. mit Schülermeinung
- Stellungnahme zu Hauptartikeln und/zu sonstigen Inhalten: Lesebriefe/Briefkasten (auch auf afr./engl.)

Diese Vorhaben/Wünsche sind in den letzten sechs Jahren zum Teil verwirklicht worden. Wir hegen sie alle noch und möchten unsere Abonnenten und sonstigen Leser auffordern, uns Beiträge zu den genannten Themen zur Publikation anzubieten.

DUSA ist nicht "akkreditiert", und wir wissen, was das für Universitäts-

dozenten bedeuten kann (publish or perish!), aber wir haben bisher schon sehr aktuelle Beiträge von Dozenten bekommen, die diese Beiträge zuerst - meist in Englisch/Afrikaans - in einem akkreditierten Organ veröffentlichen, um sie uns dann auf deutsch zur Verfügung zu stellen.

Herr Eckhard Bodenstein, Mitherausgeber des DUSA und Vorsitzender der *Deutschen Pädagogischen Vereinigung* (DPV) macht auf einen wichtigen Termin des *Internationalen Deutschlehrerverbands* (IDV) aufmerksam: Die XI. Internationale Deutschlehrertagung findet vom 4. bis zum 9. August 1997 in Amsterdam statt.

Vorprogramm und Anmeldeformulare sind erhältlich vom

Tagungssekretariat
Universiteit van Amsterdam
Congresbureau
Postbus 19268
NL-1000 GG Amsterdam
Tel.: +31/20/525 4791
Fax: +31/20/525 4799
E-mail: congres@bdu.uva.nl

Ich verfüge auch über Vorprogramm und Anmeldeformular und könnte Ihnen auf Antrag eine Kopie zufaxen.

Im Namen der Redaktion

Klaus Menck

DIE PÄDAGOGISCHE LANDSCHAFT IM "NEUEN DEUTSCHLAND". BERICHT ÜBER EINE REISE MIT DEM GOETHE-INSTITUT

Ruth BODENSTEIN
University of Stellenbosch

Das Goethe-Institut hatte für die Zeit vom 30. Oktober bis zum 12. November 1994 zwanzig Teilnehmer aus neunzehn Ländern zu einer "pädagogischen Reise in Frankfurt, Erfurt und Bremen" eingeladen.

Außer einem Kollegen aus Kamerun waren alle gekommen: jeweils eine Person aus der Ukraine, der Elfenbeinküste, der tschechischen Republik, der Volksrepublik China und der Mongolei, aus Frankreich, Tunesien, Rußland, Marokko, Spanien, Polen, Lettland, Dänemark, Indonesien, Irland, Bulgarien und Kanada und aus Südafrika sogar zwei: Herr Hendrik van Wyk (aus Bloemfontein) und ich (aus Stellenbosch). Das Leitungsteam bestand aus vier Deutschen. Die Tatsache, daß aus so vielen und so völlig unterschiedlichen Ländern Vertreter zusammengekommen waren, war ein wesentliches Merkmal unserer Gruppe. Man hätte sich wahrlich keine bessere Gelegenheit wünschen können, interkulturelle Kommunikation einmal ganz neu zu praktizieren!

Nach dem ersten gemeinsamen Essen am Sonntagabend im zünftigen Frankfurter Gasthof "Steinernes Haus" trafen wir uns am Montagmorgen um 9.00 Uhr zur offiziellen Begrüßung und Vorstellung im "Ökohaus". Dieses Haus ist architektonisch hochinteressant: Auf den Dächern wachsen Gras, Sträucher und kleine Bäume, und durch das Erdgeschoß fließt ein kleiner künstlicher Bach, nach anthroposophischen Vorstellungen angelegt - um optimale Revitalisierung des Wassers zu bewirken...

An dem Programm war besonders interessant, daß wir in einem alten und einem neuen Bundesland (Hessen und Thüringen) und in einem Stadtstaat (Bremen) waren. Das war bewußt so geplant, um uns einen Einblick in die Komplexität des deutschen Bildungssystems (bzw. der deutschen Bildungssysteme?) zu vermitteln.

Da unser Kurs nicht auf didaktische Aspekte ausgerichtet war, sondern

auf Schulpolitik und Bildungssysteme/-modelle, hatten die LehrerInnen aus der Gruppe in der Regel weniger Interesse an den theoretischen Erörterungen als die Kollegen aus Verwaltungsgremien. Für mich war das ziemlich enttäuschend. Auf Grund der Kursbeschreibung in den Bewerbungsunterlagen hatte ich zwar keine Didaktik erwartet, aber doch ein gewisses Maß an Reflexion oder ein weiterführendes Gespräch über die Relevanz und die Möglichkeiten von Schule in dem heutigen multi-medialen und multi-kulturellen Kontext per se. Die Diskussionen betrafen jedoch fast ausschließlich bürokratische Einzelaspekte und selten philosophische Fragen mit breiterer Tragweite.

Für alle Teilnehmer besonders ergiebig und lehrreich waren dagegen die Besuche verschiedener Schulen, die man für uns geplant hatte. Jede/r konnte sich sowohl in Frankfurt wie in Erfurt jeweils aus zehn Schulen zwei aussuchen, die in kleinen Gruppen besucht wurden.

Im Bereich Frankfurt besuchte ich als erstes eine "klösterlich abgeschiedene"¹ Schule außerhalb der Stadt in einem idyllischen Tal im herbstlichen Wald: die Odenwald-Schule. Die Bezeichnung "Bildungsoase", die ich in einem Artikel² gelesen habe, ist nicht übertrieben! In dem Artikel wird, die sogenannten "Landerziehungsheime" betreffend, zu denen auch die Odenwald-Schule zählt, die Frage gestellt: "Sind es nur kuriose Freilichtmuseen der Reformpädagogik aus den Anfängen dieses Jahrhunderts?" Diese (rhetorische) Frage wird dann sogleich von einem Lehrer an dieser Schule, Hartmut Althaus, verneint. Er findet diese Art Schulen heute sogar aktueller denn je, "Wegweiser vielleicht sogar aus postmoderner Orientierungsnot. Denn ähnlich wie heute krankte auch die wilhelminische Gesellschaft am Technikschock, zerfaserten die gesellschaftlichen Strukturen."³

Der Schulgründer Paul Geheeb ging davon aus, daß der Mensch mit Händen, Kopf und Herzen lernt, und diese Erkenntnis drückt sich auch heute noch in verschiedenen Einrichtungen und Traditionen der Schule aus. Am interessantesten für mich persönlich war folgendes:

1. Die Schüler suchen sich unter den LehrerInnen Familien-"Oberhäupter" aus, mit denen sie in kleinen "Familien" zusammenleben. In diesem familiären Rahmen sollen die Kinder erleben, daß Beziehungen verlässlich sein können. Nach dem Schulleiter Wolfgang

Harder ist diese Erfahrung eine grundlegende Voraussetzung dafür, das Credo der Schule im Leben der Kinder zu realisieren: "Werde, der du bist."

2. Die Schule hat vier Werkstätten: eine Schreinerei, eine Schlosserei, eine Töpferei und eine Werkstatt für Design. Jedes Kind besucht während der Jahre, die es an der Schule verbringt, jede der Werkstätten mindestens ein Quartal lang und muß sich dann für eine entscheiden, in die es für seine restliche Schulzeit einmal wöchentlich einen ganzen Vormittag gehen muß. Das heißt auch, daß man an dieser Schule alle Abschlüsse einschließlich des Gesellenbriefes machen kann, auch in Form einer beeindruckenden Doppelqualifikation (Abitur und Gesellenbrief in dreizehn Jahren).

Die zweite Schule, die ich besuchte, bildet sozusagen das Pendant zu dieser traumhaft schönen Lernumgebung: die Georg-Büchner-Schule in der Nähe des Frankfurter Westbahnhofes. Die Schule ist eine sogenannte "additive Gesamtschule", das heißt, wenn ich es richtig verstanden habe, daß Hauptschule, Realschule und Gymnasium hier unter einem Dach (aber nicht integriert, sondern nur addiert) sind. Von den etwa 910 Schülern sind 57.3% Ausländer aus 34 Nationen! Das Einzugsfeld schließt überaus problematische Milieus ein, so daß soziale Probleme wie z.B. Drogenabhängigkeit und Gewalt der Schule sehr zu schaffen machen, sowohl den Lehrkräften wie natürlich den SchülerInnen, die direkt oder indirekt betroffen sind. Die Schulleiterin, Frau Haase, erklärte uns u.a. einige interessante Strategien, mit denen man gegen die (oft inter-kulturelle) Gewalt unter den Schülern anzugehen und alternative, friedliche Handlungsmöglichkeiten zu etablieren versucht. So müssen zum Beispiel nach einer Schlägerei die Beteiligten zu einem Gespräch zu ihr ins Büro kommen und so lange miteinander sprechen, bis sie sich in die Augen geschaut, die Hand gegeben und gesagt haben, daß sie friedlich aus dem Zimmer gehen werden, ohne sich gleich wieder zu schlagen. Man mag über dieses Verfahren schmunzeln wollen, aber wenn man bedenkt, daß hier Kinder in einem Klassenzimmer zusammensitzen, deren Eltern und Verwandte sich "daheim" wirklich als Todfeinde bekriegen, vergeht einem das Lachen doch ziemlich schnell!

In Erfurt besuchte ich zuerst eine der wenigen übriggebliebenen "Berufsschulen", wie sie früher in der DDR hießen. Vor der Wende spielte die

Berufsschule eine sehr wichtige Rolle in der DDR. Neben ihrer Hauptfunktion, auf den Beruf vorzubereiten, bot sie für viele Jugendliche die einzige Möglichkeit, das Abitur zu machen, da zum Beispiel "politische Fälle" sowieso nicht an Gymnasien zugelassen wurden. Diese Art Schule heißt übrigens seit der Wende nicht mehr "Berufsschule", sondern "berufsbildende Schule".

In DDR-Zeiten konnte man Abitur und eine Prüfung zum Baufacharbeiter an der Schule ablegen, wobei das Abitur in der DDR nur 12 und nicht 13 Jahre beanspruchte. Heute, nach der Wende, kann man auch das 13. Jahr hier absolvieren, denn die Schule ist sowohl vollwertiges berufliches Gymnasium als auch Fachhochschule. Die Schüler (und einige vereinzelte Schülerinnen) werden für verschiedene Bau- und Baunebenberufe ausgebildet. Man ist in Erfurt auf diese Schule - leider habe ich mir den Namen nicht gemerkt - besonders stolz, weil sie eine der wenigen Schulen in den neuen Bundesländern ist, die technisch wirklich gut ausgestattet ist. Sie wird sehr stark von der Europäischen Union unterstützt.

Dem Direktor schien sehr daran zu liegen, daß wir zum einen die technischen Werkstätten und zum anderen den Sozialkunde-Unterricht besuchten. So führte er uns in eine Stunde, in der angehende Klempner an allen möglichen Modellen verschiedene Leitungs- und Sanitätsvorrichtungen ausprobierten und einzelne Vorgänge an allerlei Pumpen und Rohren praktisch exerzierten. Die Geräte und Armaturen aus dem "Westen" sind in den neuen Bundesländern immer noch weitgehend unbekannt. Um beruflich eine Chance zu haben, müssen die Lehrlinge so schnell wie möglich auf den letzten Stand der Dinge gebracht werden, und das ist in Thüringen wohl nur an dieser Schule möglich - dank der Beteiligung verschiedener Branchen der Industrie und der EU.

Den Unterricht in Sozialkunde sollten wir deshalb besuchen, weil die Lehrerin als besonders fortschrittlich und talentiert eingeschätzt wird. Sie wird sogar - und das scheint für "Ossi"-LehrerInnen außergewöhnlich zu sein -, bei Umschulungs- und Fortbildungsprogrammen für KollegInnen eingesetzt. In der Regel werden diese Programme wohl weitgehend von "Wessis" beherrscht.

Die Stunde in Sozialkunde für Tischler im ersten Lehrjahr war in der Tat

interessant, aber nicht eben wegen der didaktischen Fertigkeiten, die zur Schau gestellt wurden (um uns "internationale Gäste aus dem Ausland" zu beeindrucken?), sondern eher wegen der Reaktion der Schüler auf diese Veranstaltung. Themen der Stunde waren "Schulordnung und Schülervertretung", und die Lehrerin bemühte sich redlich, uns "vorzuführen", wie weit ihre Schüler schon im demokratischen Denken fortgeschritten seien. So sollten sie zum Beispiel eine Liste von Klagen erstellen, die sie einer Schülervertretung vorlegen würden. Mit Begeisterung fingen sie an aufzulisten, was sie an ihrer Schule bemängelten. Je peinlicher es der Lehrerin wurde, daß man vor dem "erlesenen Publikum" die schmutzige Wäsche ihrer Schule waschen wollte, desto mehr bestanden die Jungen darauf, immer genauer zu erklären, was sie in einzelnen Fällen auszusetzen hatten. Und natürlich durfte sie als progressive Lehrerin (des "neuen Schlages"?) nicht einfach verbieten, daß etwa die unhygienischen Verhältnisse in der Schulkantine diskutiert wurden, aber es war wohl allen klar, wie furchtbar gerne sie gerade das getan hätte. Ich wurde übrigens beim Anblick ihrer heimlichen Angst, sich und ihrer Institution eine Blöße zu geben oder etwas "falsch zu machen", ziemlich stark an unser eigenes Dilemma in Südafrika erinnert. Auch bei uns versucht ja manch eine/r mit verzweifelter Anstrengung, von der Vergangenheit einer zentral organisierten Institution und ihrer autoritären Denkweise in eine Gegenwart autonomer Individualität und demokratischen Handelns zu gelangen.

Die zweite Schule, die ich in Erfurt besuchte, war eine Grundschule. Auch hier war man überaus stolz auf alle Veränderungen, die man nach der Wende zustande gebracht hat (z.B. neue Klassenzimmer, neue Toiletten, neue Methoden). Man wartete geradezu auf bestätigende Worte, auf Zeichen der Anerkennung, ja auf Lob. Einige in unserer Gruppe fühlten sich von dem ständigen Bedürfnis vieler LehrerInnen, "zu gefallen" und als "ebenso gut (oder besser) als die da drüben" zu gelten, nach einer Weile doch ziemlich peinlich berührt. Mir war noch nie zuvor so klar geworden, wie anstrengend es auch für die passive Partei sein kann, in diesem Sinne überall immer nur "das Beste" gezeigt zu bekommen! In der Englisch-Stunde wurde zum Beispiel so verbissen auf "Lernen macht Spaß" gedrillt (sic!), daß nicht nur die Lehrerin am Ende der Stunde total verausgabt war. Sie triefte vor Schweiß, die SchülerInnen wirkten verunsichert und erschöpft, und wir Besucher verließen den Klassenraum erleichtert und heilfro, daß alle die Qual doch noch über-

standen hatten. Dabei hatte es die Lehrerin so gut gemeint, hatte sie sich doch solche Mühe gegeben!

Völlig souverän war dagegen eine sehr junge Lehrerin mit einer Stunde in "Heimatkunde". Ich habe selten besseren Unterricht gesehen. Mir wurde erneut klar, was für eine wichtige Rolle das (meist unterschätzte) Prinzip der Kongruenz im Unterricht spielt. Hier wurde wirklich "stress-freies" Lernen sichtbar, aber eben nicht, weil der Stress überdeckt wurde mit inkongruenten Aktivitäten, sondern weil da tatsächlich kein Stress im Lernraum war. Es wurde auch besonders deutlich, daß Lerner oft gerade ohne bewußte Anstrengung am allerbesten lernen können, wenn die Voraussetzungen für eine echte, ganzheitliche Teilnahme am Unterricht bedacht und erfüllt werden.

Von Thüringen fuhren wir nach Bremen, um Schule in einem Stadtstaat kennenzulernen. Wir waren zu Gast im WIS, dem Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis. Besonders interessant waren hier die sogenannten "Lernwerkstätten" und ein Trainingsprogramm gegen Vorurteile: "Eine Welt der Vielfalt".

Die Lernwerkstätten sind Räume, in denen Inhalte des Sach- und Sprachunterrichts bereitgestellt werden, so daß SchülerInnen sie konkret erleben (und erforschen) können. Die Schulen in und um Bremen bringen nach Absprache ihre Klassen, um verschiedene Themenbereiche anhand der jeweils bereitgestellten Werkstatt zu erkunden. So war z.B. gerade eine Werkstatt zum Thema "Herbst" vorbereitet, und wir konnten die Jahreszeit dort in verschiedensten Formen erleben. Natürlich werden in dem Zusammenhang auch Ausflüge (z.B. in den Wald) unternommen, aber es ist erstaunlich, wie der Herbst auch innerhalb des Klassenzimmers an Wirklichkeit gewinnen kann, wenn es als Lernwerkstatt eingerichtet ist. So hingen z.B. überall an den Wänden Drachen, die SchülerInnen gebastelt hatten, auf Plakaten und Collagen konnte man lesen und sehen, was andere Leute (Kinder, LehrerInnen, Autoren) zum Thema "Herbst" geschrieben, gedichtet, gemalt oder gebastelt hatten usw. Aber auch andere, nicht so geläufige Möglichkeiten wurden ausprobiert. Besonders lustig war es, einzeln in einem verschlossenen Kasten nach einem Gegenstand zu suchen, ihn in die Hand zu nehmen und zu betasten (ohne ihn zu sehen) und den Umstehenden so genau wie möglich zu erklären, wie

dieser sich anfühlt. Der Clou ist, daß man selber nicht immer sicher ist, was man in der Hand hat (ist es z.B. eine Kartoffel, ein Apfel oder eine kleine Rübe?). Das bewirkt, daß man viel genauer auf feine Details achten muß, derer man sich sonst im alltäglichen Leben kaum jemals bewußt wird (z.B. Textur, Form, Gewicht, Größe usw.). Außerdem werden die Details verbal beschrieben, was natürlich aus diesem Spiel eine wirklich hervorragende Sprachübung macht.

Bei dem Training gegen Vorurteile, "Eine Welt der Vielfalt", wurden alle TeilnehmerInnen innerhalb ganz kurzer Zeit zu wirklich beachtlichen psychologischen Erkenntnissen über die eigene (kulturelle) Bedingtheit gebracht. Das Programm wurde von "Anti-Defamation League" in New York entwickelt und will, wie sein Name schon ausdrückt, zeigen, daß alle Menschen als Bürger einer "Welt der Vielfalt" in gegenseitigem Respekt friedlich zusammenleben könnten, wenn wir dazu imstande wären, einander wirklich zu erkennen. Es würde zu weit führen, hier aufzuzählen, was wir im einzelnen gemacht haben, aber ich möchte hervorheben, daß mich dieses Programm sehr tief getroffen und stark beeindruckt hat. Ich denke, es könnte auch für Südafrika von unschätzbarem Wert sein, und ich habe mit dem WIS' Verbindung aufgenommen, um festzustellen, ob und wie man von hier aus daran teilnehmen könnte.

Als letzte Veranstaltung stand nach diesem stark interkulturell gefärbten Training nur noch unser Abschlußabend auf dem Programm. Ein buntes, witziges Fest mit sehr großer Vielfalt, aber auch ein äußerst trauriger Abschied von Leuten aus aller Welt, die einem in den knapp zwei Wochen sehr ans Herz gewachsen waren!

Den Organisatoren aus dem Goethe-Institut und vor allem unserem Leitungsteam möchte ich nicht nur danken, sondern auch gratulieren. Sie haben es geschafft, sich selber als Vermittler in den Hintergrund zu stellen und dadurch zu bewirken, daß unsere bunte Sammlung von KollegInnen internationaler Herkunft wirklich zu einer Gruppe zusammenwachsen konnte. Persönlich halte ich es für eine der nützlichsten Funktionen des Goethe-Instituts, auf diese und ähnliche Weise Leute aus verschiedenen Erdteilen zusammenzubringen. Es dürfte wohl kaum eine bessere Art geben, wie man in Frieden "investieren" und für internationale Verständigung arbeiten kann.

Einer Frage sollte kurz noch nachgegangen werden: Was weiß ich nun, nach unserer pädagogischen Reise, Genaueres über die pädagogische Landschaft in Deutschland?

Wie anfangs schon erwähnt, wollte man uns durch den Kurs einen Einblick in die Komplexität des deutschen Bildungssystems vermitteln. Dieses Vorhaben ist den ReferentInnen eindeutig gelungen. Soweit die Teilnehmer den deutschen Vorträgen überhaupt folgen konnten, (und einige haben SEHR wenig verstanden) haben wohl alle begriffen, daß im Grunde immer nur noch mehr Fragen entstanden, je genauer einem erklärt wurde, wie die Schulen in den verschiedenen Ländern organisiert und verwaltet werden. Es ist erschreckend, wie kompliziert sich die Deutschen auf diesem Gebiet darstellen.

Was die Praxis in der Schule und in der Ausbildung betrifft, war mein Eindruck jedoch viel positiver. In der Regel werden die LehrerInnen in Deutschland sehr gut ausgebildet, und sie haben auch nach ihrem Studium sehr gute Möglichkeiten, sich weiter- oder fortzubilden. Ihre Behörden sorgen ausgesprochen gut für sie!

Aber man hat sich an diesen erfreulichen Zustand gewöhnt und setzt ihn als selbstverständlich voraus. Viele Deutsche, auch viele gebildete und selbst weitgereiste Deutsche, sind in einem erstaunlichen Maße unbedarft und gehen ziemlich naiv davon aus, daß das Leben anderswo auf der Welt (außerhalb West Europas) trotz allem, was z.B. im Fernsehen berichtet wird, im Grunde gar nicht ganz anders sein kann als bei ihnen zuhause. So habe ich oft gemerkt, daß man als Deutsche/r wirklich nicht dazu imstande ist, sich die Verhältnisse, unter denen LehrerInnen in "weniger entwickelten" Teilen der Welt arbeiten, vorzustellen. Immer wieder konnte man die Roliaden vor den Augen herunterrollen sehen, wenn KollegInnen aus der dritten Welt zu ihrer eigenen Situation im Heimatland Fragen stellten und Probleme erörtern wollten, die man in Deutschland nicht kennt. Die Verhältnisse in vielen der Länder, die in der Gruppe vertreten waren, erschienen den deutschen Pädagogen so exotisch, daß sie sie nicht wirklich ernstnehmen konnten. Die Frage etwa, ob die LehrerInnen in Deutschland Beamte oder Angestellte sein sollten, lag einigen der Referenten offensichtlich viel mehr am Herzen als die Tatsache, daß LehrerInnen in einigen Ländern (z.B. Polen) oft monatelang

überhaupt kein Gehalt bekommen und sich als Taxifahrer, Kellner oder sonst irgendwie mit zwei bis fünf Nebenberufen über Wasser halten müssen; oder etwa die Tatsache, daß es in einigen Ländern (z.B. Südafrika) nicht annähernd genug ausgebildete LehrerInnen für die Kinder gibt, daß manchmal der Unterricht im Korridor oder gar unter Bäumen stattfinden muß, weil keine Klassenräume vorhanden sind. Über Probleme von diesem Ausmaß wird im allgemeinen nur kurz geseufzt, ein Blick gen Himmel geworfen, und man stürzt sich in die nächste "innenpolitische" Diskussion, etwa über das Problem, daß heute die meisten deutschen LehrerInnen (oft ziemlich weit) über 40 Jahre alt sind und so wenig junge Lehrkräfte eingestellt werden....⁴

ANMERKUNGEN

- 1 Jutta Wilhelmi: Paul Geheeb. Märchenschatz beackert wilhelminische Pädagogik. *E&W* 3/94, S.28
- 2 ebd.
- 3 Hartmut Althaus, zitiert bei Jutta Wilhelmi, *E&W* 3/94, S.28
- 4 Allerdings stößt man gelegentlich auch in deutschen Schulen auf unglaubliche Anachronismen, die mitunter an Verhältnisse in der "dritten Welt" erinnern. So war zum Beispiel vor einiger Zeit im *Spiegel* zu lesen, daß Schüler in Hamburg in über 30 Jahre alten Atlanten wälzen müssen, "in denen etwa Kenia und Angola noch als Kolonien verzeichnet sind" (*Der Spiegel* 35/1994). Und einige Zeilen später wird dort berichtet von Elternräten, die fürchten, "daß bald weggeworfene Butterbrote die Mäuse locken könnten", weil demnächst in einigen Schulen nur noch alle zwei Tage geputzt werden soll!

DEUTSCHABTEILUNGEN STELLEN SICH VOR (X): UNIVERSITY OF THE NORTH

S.R. GOTTWALD
University of the North

1. Geschichtlicher Hintergrund

Das University College of the North wurde am 1. August 1959 im Zuge der Apartheidspolitik als ein für schwarze Studenten reserviertes Bildungsinstitut in Mankweng 24km östlich von Pietersburg gegründet. Anfangs stand es unter der Schirmherrschaft der University of South Africa, die die verliehenen Grade akkreditierte und der die Lehrpläne zur Genehmigung unterbreitet werden mußten. 1970 erhielt das University College of the North den Status einer eigenständigen Universität und hieß von da an offiziell University of the North (UNIN), war und ist jedoch auch unter dem Namen 'Turfloop' bekannt.

Obwohl die University of the North ursprünglich für schwarze Studenten reserviert war, durften sich ab 1980 zu den höheren akademischen Graden auch Studenten anderer Rassen einschreiben. Seit 1984 gibt es bei der Zulassung zum Studium keinerlei rassen-spezifische Restriktionen mehr.

In den siebziger und achtziger Jahren entwickelte sich die University of the North zum nördlichen Zentrum des Widerstandes gegen das Apartheidregime. Es liegt auf der Hand, daß die Unruhen und manchmal wochenlangen Boykotts der Lehrveranstaltungen dem akademischen Niveau und der Motivation von Studenten und Lehrpersonal nicht förderlich waren. Seit den Wahlen im April 1994 ist wieder Ruhe auf dem Campus eingkehrt, und es steht zu hoffen, daß sich mit der Zeit eine neue Kultur des Lernens entwickeln wird.

Kontinuierlich steigende Studentenzahlen zeugen von dem immensen Bedarf für ein Bildungsinstitut wie dieses: 1960 schrieben sich 87 Studenten ein; 1994 waren es 13 572.

Die Deutsche Abteilung wurde 1967 zunächst als Unterabteilung der

Abteilung Afrikaans/Nederlands gegründet. Einziger Dozent des Faches war damals Leonorus van der Westhuijzen, der 1969 zum Senior Lecturer befördert und 1980 zum Associate Professor ernannt wurde. 1971 erreichte er, daß die deutsche Abteilung als eigenständige Abteilung unter seiner Leitung etabliert wurde. Obschon die Studentenzahlen niedrig blieben (maximal insgesamt 17 Studenten pro Jahr), wurde 1970 die Anstellung einer zweiten Lehrkraft genehmigt. 1971 trat Adolf Jonker in die Abteilung ein, der nach Prof. van der Westhuijzens Tod im Jahre 1981 die Leitung der Abteilung übernahm und 1990 zum Associate Professor ernannt wurde. 1983 wurde ich eingestellt. Nach Prof. Jonkers Pensionierung im Jahre 1992 übernahm ich die Leitung der Abteilung. 1994 wurde ich zum Associate Professor ernannt.

2. Studenten

Die offizielle Öffnung der Universität für Studenten aller Rassen hat wenig an der Tatsache geändert, daß die überwältigende Mehrheit unserer Studenten aus der schwarzen Bevölkerung stammt. Studenten aus allen Teilen Südafrikas wie auch einige aus anderen afrikanischen Ländern studieren an der University of the North, hauptsächlich jedoch kommen sie aus den umliegenden ländlichen Regionen der Nördlichen Provinz, d.h. aus Gebieten, in denen die Schulbildung gravierende Mängel aufweist. Zwangsläufig muß daher an der University of the North sehr viel aufbauende und überbrückende Arbeit geleistet werden, und zwar mit einiger Sicherheit mehr als an solchen Universitäten, die früher weißen und überwiegend städtischen Studenten vorbehalten waren. Die mangelnde Vorbildung unserer Studenten diktiert auch der Deutschen Abteilung einen eher schulmäßigen Ansatz, bei dem von echter Germanistik eigentlich keine Rede sein kann. Das soll hier mit aller Offenheit gesagt werden, drängt sich doch ohnehin immer wieder die Frage auf: Was nützt die Germanistik Studenten wie den unseren, denen es bei ihrem Studium primär darum geht, eine Ausbildung für einen Brotberuf zu erlangen?

Unsere Studenten sind berechtigterweise stolz auf die Tatsache, daß sie eine erstaunliche Anzahl afrikanischer Sprachen verstehen und

sprechen können. Allerdings will es scheinen, daß diese Sprachkenntnisse nicht auf systematische Weise, sondern wohl eher informell im täglichen Umgang erworben werden. Das Verständnis für sprachliche Strukturen ist daher wenig entwickelt. Zugleich ist das Niveau der Englischkenntnisse erschreckend niedrig. Dabei ist Englisch an der University of the North die Unterrichtssprache in allen Fächern außer in den afrikanischen Sprachen (inklusive Afrikaans). Die Afrikaanskenntnisse unserer Studenten dürften etwas besser sein als ihre Englischkenntnisse, wie überhaupt in dieser Gegend von der schwarzen Bevölkerung Afrikaans besser verstanden und gesprochen wird als Englisch. Da jedoch viele unserer Studenten Afrikaans als das Medium der Unterdrückung empfinden, sind sie oftmals nicht bereit, ihre Afrikaanskenntnisse zur Anwendung zu bringen. Das ist für den Deutschunterricht bedauerlich in Anbetracht der Verwandtschaft von Afrikaans und Deutsch und der daraus resultierenden Ähnlichkeiten in Vokabular und Struktur der beiden Sprachen.

Trotz dieser Probleme ist die Vielsprachigkeit unserer Studenten ein deutlicher Pluspunkt. Offensichtlich lernen sie gern Sprachen und gehen auch an Deutsch mit erfreulicher Begeisterung und geringerer Scheu heran, als Studenten, die weniger Übung im Erlernen fremder Sprachen haben. Im übrigen dürfte sich das Problem der mangelnden Vorbildung mit der Zeit erledigen, wenn es gelingt, eine neue, verbesserte Primär- und Sekundärschulbildung zu entwickeln.

3. Zielsetzung und Lehrinhalte

Es versteht sich, daß Prof. van der Westhuijzen die Abteilung nach seinen Vorstellungen aufbaute. Fraglich ist allerdings, wie praktikabel sein Konzept schon damals war. Schwerpunkt des Unterrichts war die Linguistik: Phonologie, Morphologie usw. bis hin zur Dialektforschung. Schon 1967 plante er ein "Departement Duits en Oud-Germaanse tale waarin die onderrig in Goties, Oud-Noors, Oud-Engels, Oud-Saksies en Middel-Nederduits gesentraliseer kan word".¹ Noch 1981, im Jahr seines plötzlichen Ablebens, legte er ein Konzept zur Zusammenlegung der Deutschen Abteilung mit der Abteilung für Linguistik und Literaturwissenschaft vor, in der

Hoffnung, dann auch Angelsächsisch und Schwedisch anbieten zu können.

Freilich waren die Lehrziele der Deutschen Abteilung damals wohl andere als heute. Das geht schon aus den Argumenten hervor, mit denen 1966 der Antrag zur Gründung einer Deutschen Abteilung untermauert wurde. Abgesehen davon, daß es als "'n normale uitbreiding van die akademiese register" betrachtet wird, "'n moderne vreemde taal" anzubieten, wird die Nützlichkeit von Deutschkenntnissen für postgraduale Forschung in verschiedensten anderen Fächern hervorgehoben. Ferner wird betont, daß das Fach Deutsch für Studenten aus dem damaligen Südwesafrika von großem Nutzen sei, "omdat hulle die taal daar in die omgang of as skoolvak geleer het."²

Diese Argumente wirken heute etwas dünn. Der Nutzen eines Germanistikstudiums für postgraduale Studien ist sicher unbestreitbar, und mit einiger Wahrscheinlichkeit ist die Arbeit mit Studenten, die postgraduale Studien anstreben, akademisch befriedigender, aber solche Studenten bilden doch im allgemeinen nur einen vergleichsweise kleinen Prozentsatz der Gesamtheit der Studenten. Für die Daseinsberechtigung einer Abteilung reicht dieser Nutzen heutzutage nicht mehr aus. Wenn man die unterstützende Funktion von Deutschkenntnissen in den Vordergrund stellt, wird das Fach Deutsch gewissermaßen zu einem hilfreichen, aber letztlich nicht unabdingbaren Beiwerk degradiert; die Implikation ist, daß man Deutsch nicht um seiner selbst willen studiert. Der Wert des Faches wird bagatellisiert. Heutzutage wollen wir wohl alle genau das Gegenteil erreichen: die Studenten sollen den Eigenwert des Faches erkennen.

Was im übrigen die Studenten aus Namibia betrifft, von denen sich besonders in den ersten Bestehensjahren der Deutschen Abteilung tatsächlich eine beträchtliche Anzahl für Deutsch einschrieb, so ist dieser Strom längst versiegt, da solche Studenten ihr Studium ja inzwischen an der University of Namibia in Windhoek absolvieren können.

In unserer Zeit der schwindenden Zuschüsse, der Sparmaßnahmen,

der allmächtigen Verwaltungsapparate, die uns allen Rentabilität abverlangen, ist es lebenswichtig für die drittkleinste Abteilung dieser Universität (nach Semitischen Sprachen und Französisch), den Studenten die Brauchbarkeit und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten von Deutschkenntnissen im Berufsleben vor Augen zu führen. Es hat wenig Sinn, sich dem Trend zu größerer Praxisorientierung akademischer Studien zu verweigern. Das gilt sicher auch für die meisten anderen Deutschen Abteilungen in Südafrika. Nur wenn wir auf die Bedürfnisse unserer Studenten eingehen und bei unserem Lehrangebot die Anwendungsmöglichkeiten von Deutschkenntnissen im geplanten Berufsleben eines durchschnittlichen Studenten im Auge behalten, können wir Studentenzahlen erwarten, die die Abteilung lebensfähig erhalten und somit ihr Fortbestehen gewährleisten. Heutzutage können wir es uns nicht mehr erlauben, die Frage nach dem praktischen Nutzen unseres Fachs zu ignorieren. Wenn wir sie nicht stellen, stellen die Studenten sie bestimmt, also müssen wir Antworten parat haben. Kontakte zu Berufsberatern und 'Guidance'-Lehrern wären in diesem Zusammenhang sicher hilfreich.

Engere Praxisorientierung verlangt u.a., daß der praktische Sprachunterricht im Angebot der Deutschen Abteilung dieser Universität im Vordergrund stehen muß: die zukünftigen Lehrer, Diplomaten, Übersetzer, Dolmetscher usw., die hier die Basis ihrer Ausbildung erhalten sollen, brauchen meines Erachtens praktisch verwertbare Sprachfertigkeiten, nicht so sehr theoretische Linguistik, wie Prof. van der Westhuijzen sie lehrte. Außerdem sollte das Interesse für deutsche Kultur und deutsches Leben schlechthin durch landeskundliche und geistesgeschichtliche Informationen stimuliert werden. Eine Sprache existiert ja nicht im luftleeren Raum. Entsprechende Änderungen der Lehrinhalte wurden 1985 vorgenommen und fanden großen Anklang bei den Studenten.

Es blieb die bedeutend schwierigere Frage der Dichtung als Unterrichtsstoff. Germanistik im üblichen Sinne betreiben zu wollen, hatte sich von Anfang an als undurchführbar erwiesen. Eine Kombination der Auswirkungen einer mangelhaften Schulausbildung und der Erziehung in einem autoritär-patriarchalischen Gemeinwesen hat dazu

geführt, daß bei unseren Studenten die Fähigkeit nicht ausreichend entwickelt ist, sich kritisch und konstruktiv mit einem Problem auseinanderzusetzen, ob es nun in einem Text auftaucht oder im Unterrichtsgespräch in den Raum gestellt wird. Zudem sind unsere Studenten nicht gewohnt, selbständig zu arbeiten und zu forschen, da dergleichen in der Schule nicht ermutigt wurde. Daß im übrigen so gut wie keine Allgemeinbildung im eurozentrischen Sinn vorhanden ist, versteht sich von selbst. Für die Zukunft setze ich auch hier meine Hoffnung auf eine verbesserte Qualität der Schulbildung. Im Augenblick jedoch erschweren diese Faktoren die Beschäftigung mit Literatur im Sinne der Germanistik, so sehr die Studenten sich auch bemühen, diese Altlasten abzuschütteln.

Die Kritikfähigkeit neu zu erwecken und heranzubilden sowie den Studenten die Bereitschaft zu vermitteln, die Verantwortung für die eigene intellektuelle Entwicklung zu übernehmen, das sind wohl die wichtigsten (und die schwierigsten) Aufgaben jeder Abteilung an dieser Universität.

Da sich Dichtung in geradezu idealer Weise dazu eignet, eine Diskussion zu entfachen, wurde ein Großteil des Literaturinhalts der Kurse beibehalten, freilich nicht zum Zweck germanistischer Analyse, sondern um die Studenten zum Nachdenken und zur Formulierung und ggf. zur Verteidigung eigener Meinungen anzuregen. Diese Fähigkeit könnte man sicher auch mittels einfach vorgegebener Themen schulen; die Methode, dichterische Werke auf diese Weise zu behandeln, ist jedoch reizvoller und hat zudem den Vorteil, daß die Studenten dabei doch wenigstens ein bißchen deutsche Dichtung kennenlernen.

Angeichts der Tatsache, daß unseren Studenten auch jegliches theoretisches Grundwissen über die Dichtung abgeht, wird im zweiten und dritten Jahr auch Stilkunde gelehrt. Dabei werden grundsätzliche Fragen nach dem Wesen der Dichtung gestellt, Gattungen und Stilmittel werden vorgestellt usw. Normalerweise hätte ein Student dergleichen in der High School lernen müssen, aber die Erfahrung hat gezeigt, daß dieses Wissen bei den meisten unserer Studenten einfach nicht vorhanden ist.

4. Kurse

Ein Faktor, der schon in den frühen Bestehensjahren der Deutschen Abteilung das Fach Deutsch zu einer untergeordneten Rolle im Studienplan des durchschnittlichen Studenten verdammt, war die Existenz des Anfängerkurses 'German Special', der 1973 in 'German Basic' umbenannt wurde. Erfolgreiche Absolvierung dieses Kurses berechnete zur Einschreibung in Deutsch I. Das bedeutete, daß ein B.A.-Grad mit Deutsch als Hauptfach erst nach vier Jahren Studium erworben werden konnte statt, wie normal, nach drei Jahren. Dies war zweifelsohne einer der Gründe für die niedrigen Studentenzahlen in der Deutschen Abteilung. In Anbetracht des drohenden Schreckgespenstes einer Schließung der Deutschen Abteilung faßte man 1985 den Entschluß, den 'German Basic'-Kursus abzuschaffen und statt dessen einen geteilten Deutsch I-Kursus anzubieten: Anfänger studieren seitdem den Kursus GER 110; Studenten mit Deutsch als Abitur- bzw. 'Matric'-Fach den Kursus GER 100. Absolventen beider Kurse dürfen sich im darauffolgenden Jahr für GER 200 einschreiben. Auf diese Weise kann ein Student mit Deutsch als Hauptfach sein B.A.-Studium in drei Jahren absolvieren.

Diese Neuerung war wegen der sinkenden Studentenzahlen für das Überleben der Abteilung unumgänglich geworden. Sie zeitigte denn auch die gewünschte Wirkung: 1983 hatte die Abteilung insgesamt nur 6 Studenten, und zwar nur im Anfängerkursus; 1994 waren über alle drei Jahrgänge verteilt insgesamt 47 Studenten eingeschrieben.

Die Kurse der Deutschen Abteilung sind seither folgendermaßen gegliedert:

4.1.1 GER 110

Ein einjähriger Kursus für Studenten ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache.

Inhalt³: Sprachunterricht

Deutschlandkunde (vom 2. Quartal an); Fragen müssen auf deutsch beantwortet werden.

Deutsche Dichtung (vom 3. Quartal an); Fragen dürfen auf englisch beantwortet werden.

Examen: eine dreistündige schriftliche Klausur

4.1.2 GER 100⁴

Ein einjähriger Kursus für Studenten mit Deutsch als Abitur- bzw. 'Matric'-Fach.

Der Unterschied zwischen den beiden Kursen besteht darin, daß die Unterrichtssprache im GER 100-Kursus Deutsch ist und daß alle Fragen auf deutsch beantwortet werden müssen.

Außerdem ist der Anteil des Sprachunterrichts kleiner als im Anfängerkursus, während auf dem Gebiet der Deutschlandkunde und der Dichtung größere Stoffmengen in die Tiefe gehend behandelt werden.

Inhalt: Sprachunterricht

Deutschlandkunde

Deutsche Dichtung

Examen: eine dreistündige schriftliche Klausur

4.2 GER 200

Ein einjähriger Kursus für Absolventen von GER 110 oder GER 100.

Inhalt: Sprachunterricht

Deutsche Dichtung

Stilkunde

History of German Literature in englischer Sprache;

Fragen dürfen auf englisch beantwortet werden.

Examen: zwei dreistündige schriftliche Klausuren

4.3 GER 300

Ein einjähriger Kursus für Absolventen von GER 200.

Inhalt: Sprachunterricht

Deutsche Dichtung

Stilkunde

Literaturgeschichte

Examen: zwei dreistündige schriftliche Klausuren

4.4

Kurse auf postgradualer Ebene werden zwar laut Universitätsjahrbuch angeboten, es hat sich jedoch bisher erst einmal vor

Jahren für den 'Honours'-Kursus ein Kandidat eingeschrieben, der jedoch vor Abschluß seines Studiums verstarb.

Allerdings hatte die Abteilung mit Adolf Jonker einen D.Litt.-Studenten: 1985 verlieh ihm die University of the North für seine vergleichende Untersuchung der Haus- und Kindermärchen der Gebrüder Grimm und der Märchen der Basotho den Doktorgrad.

4.5 'Method of German' wird von der pädagogischen Fakultät angeboten.

Die Universität gibt als Normalmaß pro Kursus vier 45-Minuten-Veranstaltungen pro Woche vor. Im allgemeinen machen die Studenten gern Gebrauch vom Angebot einer fünften Wochenstunde. Auch das ist noch zu wenig; mehr Vorlesungen lassen sich jedoch weder mit den Stundenplänen der Studenten noch mit meiner Arbeitslast vereinbaren.

5. Personal: S.R. Gottwald Ph.D. (Wits)

Außer mir gibt es z.Z. keine weiteren Lehrkräfte in der Deutschen Abteilung. Mir obliegen nicht nur alle akademischen und administrativen Aufgaben, sondern auch alle anfallenden Schreibarbeiten. Eine Schreibkraft, deren Dienste die Deutsche Abteilung sich mit fünf anderen Abteilungen teilen muß, hat größte Schwierigkeiten mit dem Abtippen deutscher Texte. Zudem komplizieren die äußerst langen Wartezeiten die Inanspruchnahme der Dienste dieser Schreibkraft.

Erschwerend kommt hinzu, daß die Ausstattung der Universität nicht optimal ist. So gibt es beispielsweise für die Dozenten der Arts Faculty - der größten unserer acht Fakultäten - nur ein einziges Photokopiergerät; ein eigentlich unhaltbarer Zustand, der sich nichtdestoweniger trotz lautstarker Klagen aller von diesem Mißstand Betroffenen schon seit Jahren hält! ('C'est le provisionel qui dure,' sagen die Franzosen.)

Ein weiteres Problem ist das Sprachlabor. Aus Kostengründen wird das seit Jahren nicht funktionsfähige Sprachlabor der Deutschen Abteilung nicht repariert, so daß ich auf das Entgegenkommen anderer Sprachabteilungen angewiesen bin, deren Sprachlabors jedoch auch meist nicht einwandfrei funktionieren.

Aber auch mit optimaler Ausrüstung ist meines Erachtens eine Abteilung mit nur einer Lehrkraft als Mädchen für alles ein Unding. Der Lehrbetrieb in einer Abteilung darf nicht von der Anwesenheit einer einzigen Person abhängen, damit nicht bei ungeplantem Ausfall dieser Person, etwa durch Krankheit, der ganze Lehrbetrieb der Abteilung zum Erliegen kommt.

Wie die meisten Probleme der Deutschen Abteilung ergibt sich auch dieses aus den Studentenzahlen. Kleine Klassen bringen der Universität nur geringe Zuschüsse ein, so daß die Einstellung einer zweiten Lehrkraft sich nicht rentiert. Die finanzielle Lage der Universität hat sich offenbar dahingehend verschlechtert, daß kleine Abteilungen mit zwei Lehrkräften nicht mehr tragbar sind. Rentabilität beginnt anscheinend erst ab achtzig Studenten. Andererseits ist ein wirkungsvoller Sprachunterricht schon in Klassen von vierzig Studenten kaum zu bewerkstelligen, wenn nicht in Tutorien und im Sprachlabor die Gelegenheit zu praktischer Einübung des Erlernten geboten wird. Gruppenunterricht ist jedoch zeitaufwendig und läßt sich schon aus Gründen der Terminplanung von nur einer Lehrkraft schwerlich bewältigen.

Insgesamt sind die niedrigen Studentenzahlen als Argument gegen die Einstellung einer zweiten Lehrkraft nicht ganz stichhaltig. Gewiß hält sich bei kleinen Klassen das Volumen der Korrekturarbeiten in erträglichen Grenzen, die Vorbereitung der Vorlesungen ist jedoch nicht weniger arbeits- und zeitaufwendig, ungeachtet der Studentenzahlen, um so mehr als ich sämtliche Unterlagen und Lehrhefte für die Studenten selbst erstelle, da unsere Studenten sich kostspielige Lehrbücher nicht leisten können. An eigene Forschung ist bei dieser Arbeitslast nicht zu denken.

Es ist zu hoffen, daß die Universitätsleitung sich diesen Argumenten

nicht verschließen, sondern in der nahen Zukunft eine zweite Lehrkraft einstellen wird.

6. Kontakte

Die University of the North ist schon durch ihre geographische Lage recht isoliert: sie liegt immerhin 367km nördlich von Johannesburg. Besuche von Kollegen sind deshalb äußerst rar.

Da die Studenten die verschiedensten Fächerkombinationen haben, so daß sich kaum Freistunden finden lassen, die für alle günstig sind, ist es sehr schwierig für nur eine Lehrkraft, versäumte Vorlesungen in allen drei Kursen aufzuholen. Aus diesem Grunde konnte ich in den letzten Jahren keinerlei Kongressen und Symposien beiwohnen. Das empfinde ich als einen schwerwiegenden Verlust, denn dadurch gerät die Abteilung in eine Isolation hinein, die den so fruchtbaren und nötigen Austausch von Ideen unter Kollegen fast unmöglich macht.

Sehr hilfreich ist der Kontakt zu Inter Nationes, von denen die Deutsche Abteilung großzügige Bücher- und Materialspenden erhalten hat.

7. Anreize für Studenten

Es läßt sich nicht leugnen, daß heutzutage an dieser Universität guter Unterricht und vielfältige Anwendungsmöglichkeiten im Berufsleben nicht unbedingt ausreichen, Studenten für ein Fach zu interessieren. Erfahrungsgemäß haben die meisten der für Deutsch eingeschriebenen Studenten Freude an den Kursen und empfinden sie als eine Bereicherung ihres Studiums, trotzdem verliert die Deutsche Abteilung immer wieder Studenten an die Französische Abteilung, weil diese dank großzügiger Zuschüsse von der französischen Regierung fast alle ihre Studenten mit Stipendien unterstützen kann. Übrigens entsendet die französische Regierung regelmäßig ersatzdienstleistende Pädagogikstudenten oder Junglehrer, so daß die Französische Abteilung immer zwei Lehrkräfte hat. Außerdem werden einer ganzen Reihe Studenten kostenlose Studienaufenthalte

in Frankreich ermöglicht.

Dergleichen Anreize hat die Deutsche Abteilung nicht zu bieten. Normalerweise vergibt die Deutsche Botschaft pro Jahr an einen Studenten der Deutschen Abteilung dieser Universität ein zweimonatiges Sprachstipendium an einem Goethe-Institut in Deutschland. Diese Sprachstipendien haben sich als außerordentlich fruchtbar erwiesen, nicht allein für den Stipendiaten, sondern auch für die Deutsche Abteilung, die von der Werbewirkung eines solchen Stipendiums profitiert. Es wäre eine große Hilfe, wenn mehr von diesen Stipendien vergeben werden könnten, denn ein einziges Stipendium für die ganze Abteilung ist doch etwas wenig, besonders im Vergleich zur Freigebigkeit der Französischen Abteilung. Um so überraschender und erfreulicher ist die Tatsache, daß die Deutsche Abteilung 1994 erstmals mehr Studenten vorweisen konnte als die Französische Abteilung, ein schöner Erfolg, der jedoch nichts daran ändert, daß Anreize für Studenten in Form von Stipendien, Prämienbüchern usw. möglichst in verstärktem Maße geschaffen werden sollten.

Statt dessen scheinen sie Jahr für Jahr weniger zu werden. Die Prämienbücher für die besten Studenten, die die Deutsche Abteilung früher jedes Jahr von der Deutschen Botschaft bekam, bleiben seit einigen Jahren aus. Dank eines Zuschusses von der Botschaft konnte die SADK in den letzten Jahren jährlich zwei oder drei Studenten der Deutschen Abteilung im Rahmen des SADK-Austauschprogramms zu stark reduzierten Preisen für fünf Wochen nach Deutschland reisen lassen. Auch diese Aufenthalte sind ungemein beliebt unter den Studenten und zeitigen sehr erfreuliche Resultate. Wenn jedoch wie befürchtet der Zuschuß der Sparpolitik zum Opfer fällt, können nur noch einigermaßen begüterte Studenten das Angebot des SADK für sich in Anspruch nehmen, und davon gibt es an dieser Universität bitter wenige. Zwei Drittel unserer Studenten könnten ohne ihre diversen Stipendien überhaupt nicht studieren. Schon deswegen sind gerade hier Stipendien und sonstige Hilfen ungemein wichtig und können bei vielen Studenten den Entschluß für oder gegen ein Fach entscheidend beeinflussen.

8. Ausblick

Aus dem Vorangegangenen dürfte deutlich geworden sein, daß die Zukunft der Deutschen Abteilung vom Anwachsen der Studentenzahlen abhängt. Dazu muß das Fach als ein zukunftssträchtiges, praktisch verwertbares Studiengebiet an die Studenten herangetragen werden. Das dürfte durch ein gewisses Maß an Öffentlichkeitsarbeit und Berufsberatung zu erreichen sein.

Ferner müssen Lehrpläne und Methoden den Bedürfnissen, aber auch den Fähigkeiten unserer Studenten angepaßt werden. Dieser Prozeß ist noch nicht abgeschlossen. Brauchbarkeit und Angemessenheit der Lehrinhalte der Deutschen Abteilung werden derzeit neu durchdacht.

Die bisherigen Bestrebungen, das Fach als eine sinnvolle Wahl bekanntzumachen und die Kurse studentengerecht zu gestalten, haben der Abteilung einen guten Namen unter den Studenten verschafft, von denen viele anfangs gar nicht wußten, daß es eine Deutsche Abteilung an der University of the North überhaupt gibt. Die Beschreibung der zahlreichen Probleme sollte daher nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Deutsche Abteilung an der University of the North ein zwar kleines, aber vitales Department mit recht erfreulichen Zuwachsraten ist, eine Abteilung mit Zukunft, wie ich glaube.

Die größte Herausforderung ist wohl, in den Studenten wieder die Freude am Lernen und den Stolz auf die eigenen Leistungen aufkeimen zu lassen. Die Beruhigung der politischen Lage spielt beim Aufbau einer Kultur des Lernens eine tragende Rolle. Die heilsame Wirkung des politischen Wandels dürfte sich mit der Zeit immer stärker fühlbar machen. Guter Wille ist allseits vorhanden. Schon deshalb blickt die Deutsche Abteilung mit vorsichtigem Optimismus in die Zukunft.

ANMERKUNGEN

- 1 Aus einem Brief L. van der Westhuijzens an den damaligen Rektor; 14.11.1967.
- 2 Aus einer Senatsvorlage von 1966, zitiert von L. van der Westhuijzen in der 1970 verfaßten "Motivierung" seines Antrags auf Bewilligung eines zweiten Lehrpostens für die Deutsche Abteilung.
- 3 Im Hinblick auf die geplante Umstrukturierung der Deutschen Abteilung, von der wahrscheinlich insbesondere die Kursinhalte betroffen sein werden, gebe ich die Inhalte aller Kurse hier nur in groben Zügen an.
- 4 Für den GER 100-Kursus hat sich seit 1983 erst einmal ein Student angemeldet, der in Deutschland zur Schule gegangen war und tatsächlich sehr gut Deutsch sprach.

AUSKLAMMERUNG DER PRÄPOSITIONALGRUPPEN IM DAF-UNTERRICHT

Emma STEYN
Randse Afrikaanse Universiteit

* Gekürzte und veränderte Fassung des vollständig in *Tydskrif vir Taalonderrig* Volume 29 nr. 1 (April) 1995 erschienenen Artikels "Taalinterferensie by Afrikaansmoedertaliges ten opsigte van die plasing van voorsetselgroepe in Duits".

1. Einführung

DaF-Schüler haben nicht nur mit der Morphologie und der Idiomatik, sondern auch mit dem Satzbau Schwierigkeiten, und Studenten, die schon längst die Morphologie beherrschen, stolpern manchmal noch bei den feineren Aspekten der Syntax. Bei Afrikaanssprachigen ist dies unter anderem bei der Stellung der Präpositionalgruppen zu beobachten. Will man herausfinden, was diesem Problem zugrunde liegt, sollte man zunächst die Verbstellung im Deutschen sowie im Afrikaans betrachten. Beispiele aus einigen parallelen Texten werden dazu vorgeführt. Da das Deutsch afrikaanssprachiger Studenten auch vom Englischen beeinflusst wird, werden einige englische Konstruktionen in den Vergleich mit einbezogen. Hervorgehoben werden Übereinstimmungen und Unterschiede hinsichtlich der Stellung von Präpositionalgruppen, die Interferenzerscheinungen zugrunde liegen könnten. Anschließend wird versucht festzustellen, inwiefern solche Interferenzen tatsächlich in den Arbeiten afrikaanssprachiger Studenten vorkommen. Zum Schluß werden Vorschläge zur Beseitigung dieses Problems gemacht.

2. Grundsätzliches über die Verbstellung im Deutschen bzw. Afrikaans

Obwohl das Verb ausnahmsweise an andere Positionen gestellt werden kann, ist seit Mitte des 17. Jahrhunderts die Endstellung des (finiten) Verbs zum Merkmal des deutschen Nebensatzes geworden, Zweitstellung des finiten Verbs und Fernstellung bei zweigliedrigen Prädikaten zum Merkmal des Aussage Hauptsatzes (Schmidt 1980: 355f.). Durch diese Verbstellung entsteht die sogenannte "verbale

Klammer", die einen Stellungsfelder abgrenzenden "Satzrahmen" bildet und eine für den deutschen Satz kennzeichnende "Spannung" erzeugt. Mit diesen Begriffen haben sich Drach, Boost und andere Kenner des deutschen Satzbaus schon vor Jahrzehnten auseinandergesetzt. Sie sind inzwischen "grammatikalisches Gemeingut" (Schmidt 1993: 139f.), obwohl es neuerdings verschiedene Meinungen gibt über die Fragen, was genau zum Verbkomplex gehört und inwiefern auch Konjunktionen, Relativpronomen und dergleichen als "Klammerteile" zu betrachten sind. Für die folgende Untersuchung werden in dieser Hinsicht die Begriffe der neuesten Duden-Grammatik (1984: Par. 1263) verwendet. Nach dieser bildet im Nebensatz das Verb zusammen mit der einleitenden Konjunktion/dem Relativpronomen die Satzklammer:

- (1) ... *daß* ich euer Gott *bin*, ... (Altes Testament, Buch Joël 2, 27)
- (2) ... *der* sich ebenfalls in Groot Eiland *niedergelassen hatte*, ... (Matthee, 1987:22)

Im Hauptsatz mit zwei- oder mehrgliedrigem Prädikat bilden der finite und der nicht-finite Teil des Verbs (Infinitiv, Partizip oder Verbzusatz) die verbale Klammer:

- (3) Der massige Bulle *kann* bis zu 270 Kilogramm *wiegen*. (Berry, 1989:17)
- (4) Oom Anneries *hatte* sich einen Verschluss *an die Außenwand gebaut*. (Matthee, 1987:23)

Vergleicht man die Beispiele (1)-(4) mit dem Afrikaans und Englischen, ist es klar, daß die Verbstellung im Afrikaans - anders als im Englischen - der deutschen Verbstellung prinzipiell entspricht:

- (1) ... *daß* ich euer Gott *bin*, ...
... *dat* ek die Here julle God *is* ...
... *that* I, the Lord, *am* your God. (Joël 2, 27)
- (2) ... *der* sich ebenfalls in Groot Eiland *niedergelassen hatte*, ...
... *wat* ook by Groot Eiland *huisgemaak het*, ...
... *who had* also *made* a house at Big Island, ... (Matthee, 1987:22)
(Matthee, 1984:14)
(Matthee, 1985:25)

- (3) Der massige Bulle *kann* bis zu 270 Kilogramm wiegen.
 Die bul *kan* maklik 270 kilogram weeg.
 The bull *can reach* a bulky 270 kg. (Berry, 1989:17)
- (4) Oom Anneries *hate* sich einen Verschluss an die Außenwand *gebaut*. (Matthee, 1987:23)
 Ou Anneries *het* vir hom 'n skerm buite teen die agterste muur *gemaak*. (Matthee, 1984:14)
 Old Anro *had made* himself a lean-to against the outside wall. (Matthee, 1985:26)

Durch die verbale Klammer läßt sich der Satz in bestimmte Stellungsfelder gliedern, nämlich ins Vorfeld (das Feld vor dem ersten Klammerteil), Mittelfeld (das Feld zwischen den beiden Klammerteilen) und Nachfeld (wenn ein Teil des Satzes aus der verbalen Klammer herausgelöst und dem zweiten Klammerteil nachgestellt wird, d.h. "ausgeklammert" wird). (Duden 1985 Par. 1264) Diese Gliederung kann anhand des folgenden Beispiels erläutert werden:

- (5) Sie *konnte* Bataten *pflanzen* wie ein Junge... (Matthee, 1987:24)

Das Personalpronomen *sie* steht im Vorfeld, das Substantiv *Bataten* im Mittelfeld, und das Nachfeld ist mit dem Vergleich *wie ein Junge* besetzt.

3. Ausklammerung

Der Satzrahmen gilt in der deutschen Volkssprache schon seit dem 16. Jahrhundert. Er ist - vor allem bei kurzen Sätzen - "fest und tief in der Umgangssprache verankert". (Admoni, 1973: 90f.) Wenn man für diese Behauptung eine Begründung suche, meint Admoni (1973), so "genügt es eigentlich, sich das gesprochene Deutsch auf der Straße oder in einem Laden anzuhören". (Admoni, 1973: 89) Das gleiche geht aber auch aus mehreren Untersuchungen hervor (Admoni, 1973: 89f.). Und doch wird, vor allem in längeren Sätzen, die verbale Klammer beim Sprechen häufig aufgelockert. "Das hängt mit der sukzessiven Denkweise zusammen: der Sprecher erinnert sich nach und nach an immer neue Einzelheiten und knüpft sie (oft

erst nachträglich) an." (Benes, 1979: 328; s. auch Engel, 1988: 333).

In der Sachprosa und als Stilmittel in der Literatursprache ist Ausklammerung keine Seltenheit. Mehrere Schriftsteller zeigen eine Vorliebe dafür, den Spannungsbogen im Satz durch frühere Stellung des Infinitivs/Partizip Perfekts/Verbzusatzes zu verkürzen (Benes, 1979: 326). Das deutet nach Sprachwissenschaftlern wie Admoni (1973) und Benes (1979) jedoch nicht auf eine künftige Verdrängung des Satzrahmens aus der Schriftsprache, denn "wenn wir alle Bereiche ins Auge fassen und alle Varianten im Gebrauch der Wortstellung verfolgen, bleibt doch der Satzrahmen als die Grundlage des gesamten Wortstellungssystems im Satz bestehen" (Admoni, 1973: 91). Satzbildungen mit aufgelockertem Rahmen kommen zwar vor, sind aber stets als "von der Einwirkung verschiedener Triebkräfte verursachte Abweichungen von der Ausgangsform" zu betrachten (Admoni, 1973: 91). Nur die Ausklammerung von Satzgliedern, die sich mitteilungs- oder intonationsmäßig von den übrigen Satzgliedern deutlich abheben, gilt als grammatisch und stilistisch normal. Das sind hauptsächlich Relativsätze, Infinitivsätze und Vergleiche (wie im Beispiel (5)). Auch die Ausklammerung von besonders umfangreichen Satzgliedern ist akzeptabel, ebenso wie die Ausklammerung, durch die der schwachtonige "Nachklapp" einer trennbaren Vorsilbe beseitigt wird (Engel, 1988: 334). Sonstige Ausklammerung in der Schriftsprache ist nach Benes (1979) und Engel (1988) nur zulässig, wenn sie stilistisch motiviert ist (z.B. zur Hervorhebung des Rhemas). "In allen anderen Fällen hat ... die vollständige Satzklammer ... als feste und stabile Norm der geschriebenen Schriftsprache zu gelten" (Benes, 1979: 335).

Obwohl das Afrikaanse die Satzklammer in derselben Form wie das Deutsche kennt (Webb, 1987: 284f.), herrscht im Afrikaansen größere Freiheit bei der Aufhebung der Klammer. Vor allem Präpositionalgruppen erscheinen im Afrikaansen immer häufiger im Nachfeld (Ponelis, 1991: 518ff.). In solchen Fällen entspricht dann die afrikaanse Satzbildung eher der englischen als der deutschen. Man vergleiche in den folgenden Beispielen die Stellung der Verbkomplexe bzw. die Stellung der Präpositionalgruppen:

Nebensätze

- (6) ... wie viele Wagen in diesem weiten Land
mit den Brandy-Speichen des alten Anneries
in ihren Rädern herumknarzen. (Matthee, 1987:19)
... hoeveel waens oor dié land *kreun* met
ou Anneries se brandewynspeke in die
vele ... (Matthee, 1984:11)
... how many wagons *were creaking* over
this vast land with old Anro's brandy-
spokes in their wheels. (Matthee, 1985:22)
- (7) (Familiengruppen), die aus Eber, Sau und
drei bis vier Frischlingen bestehen.
(*'n gesin*), wat bestaan uit 'n beer, sog
en haar werpsel van drie tot vier klein
varkies.
(family groups), which comprise a male,
a female and her litter of three or four
piglets. (Berry, 1989:19)
- (8) ... die (Leute von Juda) werden sie in die
Ferne an die Leute von Saba verkaufen.
... hulle *sal* julle kinders *verkoop* aan
die mense van Skeba.
... They will sell them to the far-off
Sabeans. (Joël 3/4, 8)
- (9) Das Tier ist von regelmäßigem Wasser-
vorrat abhängig, ...
Hy is ... *afhanklik* van 'n vaste drink-
waterbron.
This animal ... is dependent on a regular
source of drinking water. (Berry, 1989:14)

4. Interferenzen bei Afrikaanssprachigen

Da die afrikaanse Verbstellung der deutschen grundsätzlich ent-
spricht, führt die Neigung zur Ausklammerung der Präpositional-
gruppen im Afrikaans unvermeidlich zu ihrer unmotivierten Aus-
klammerung in den Deutsch-Arbeiten Afrikaanssprachiger. Das geht
u.a. aus den Ergebnissen eines Tests hervor, an dem sich 50
afrikaanssprachige Studenten in den Deutschkursen an der RAU
(d.h. Studenten mit wenigstens Matrik-Deutsch) beteiligten. Jedem
wurde ein einfacher Text vorgelegt (Jugendscala 1988/1: 36f.), in
dem fünf Sätze mit Präpositionalgruppen ausgelassen waren. Die
verschiedenen Elemente dieser Sätze wurden neu geordnet und

getrennt angegeben (s. Anhang). Die Studenten wurden gebeten, aus
diesen Elementen geeignete Sätze zu bilden. Das Element, mit dem
anzufangen war, wurde unterstrichen. Im ersten Satz kam Aus-
klammerung der Präpositionalgruppe "unter der deutschen Be-
satzung" in zwanzig Fällen vor (d.h. bei 40% der Studenten), im
zweiten Satz wurde "in ihr Dorf" in fünfzehn Fällen ausgeklammert.
Daß bei dem dritten, vierten und fünften Satz weniger ausge-
klammert wurde (viermal beim dritten, siebenmal beim vierten und
dreimal beim fünften Satz), mag an der kürzeren Satzlänge oder an
dem Bemühen um Stilvariation liegen. Wie dem auch sei, die Ergeb-
nisse - vor allem bei den ersten beiden Sätzen - deuten schon auf
eine starke Neigung zu unmotivierter Ausklammerung der Präposi-
tionalgruppen. In den Aufsätzen der betreffenden Studenten fällt
diese Neigung noch stärker auf. Endlose Beispiele könnten aufge-
zählt werden. Einige wenige aus den Arbeiten von Studenten im
zweiten und dritten Studienjahr dürften genügen:

... damit sie Vergebung empfangen kann für ihr ganzes
Volk.

... daß Liberalismus eine große Rolle spielt unter der
Jugend.

Es ist hauptsächlich, weil die Jugend heutzutage viel
mehr zu tun hat mit der Politik.

Die Zapfen der Bäume sind bedeckt mit Schnee.

Was man sammelte im Leben, kann man nicht mitnehmen
in den Tod.

Der Einfluß des Afrikaans/Englischen geht aus obigen Beispielen
deutlich hervor.

5. Vorschläge für den praktischen Unterricht

Daß die meisten Studenten die verbale Klammer überwiegend richtig
verwenden, geht aus den Ergebnissen dieses Tests - vor allem aus
den (kürzeren) Konstruktionen im dritten, vierten und fünften Satz -
hervor. Ebenfalls wird aber deutlich, daß sie sich in ihren schrift-
lichen Arbeiten die Freiheit zur Ausklammerung der Präpositional-
gruppen, die es im Afrikaans gibt, gern nehmen. Es wäre im prak-
tischen Unterricht also zunächst empfehlenswert, anhand geeigneter
Texte auf das Prinzip des deutschen Satzrahmens zu achten und ins-

besondere auf die Handhabung der verbalen Klammer in Sätzen, in denen Präpositionalgruppen erscheinen. Man könnte den Studenten Texte verschiedener Art mit dem Auftrag vorlegen, die Sätze mit Präpositionalgruppen und deutlichem "Rahmen" zu suchen. Einige Beispiele könnten dann mit der ganzen Gruppe besprochen werden. Dabei wäre auf die Position der Präpositionalgruppe zu achten, die nicht unmittelbar vor dem zweiten Klammerteil stehen muß, sondern auch früher im Mittelfeld erscheinen kann, so etwa vor dem Akkusativ-Objekt wie im folgenden Beispiel:

- (10) Also ließ Levi Strauss aus einem
Segeltuch Hosen schneiden. (Jugendscala 1988/1:31)

Gründe für die Stellung der einzelnen Elemente wären zu diskutieren, z.B. im obigen Satz fungiert "Hosen" (ohne Artikel) offensichtlich als Rhema und wird der Präpositionalgruppe folglich nachgestellt - man vergleiche zu der "Rechtsverschiebung" im Mittelfeld Engel (1988: 332). Sollte jemand bei einer solchen Untersuchung eine Präpositionalgruppe im Nachfeld finden, wäre dieser Ausnahmefall ganz besonders zu besprechen. (Bei einem derartigen Test haben Studenten im 2. und 3. Studienjahr an der RAU 106 betreffende Sätze mit 6 Fällen von Ausklammerung der Präpositionalgruppe gefunden.)

Zusätzlich könnten Übungen wie die im Anhang gewählt werden, d.h. die Studenten werden gebeten, aus verschiedenen Elementen Sätze zu bilden. Dabei sollte dann ganz besonders das Klammerprinzip beachtet werden.

Auf diese Weise merken sich die Studenten, daß Präpositionalgruppen normalerweise nicht ins Nachfeld gestellt werden.

LITERATURANGABEN

Admoni, W. (1973) *Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute*. München: Hueber.

Benes, E. (1979) Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt. In: Braun, P. (Hg.) *Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen*. München: Fink, S. 321-338.

Berry, H./Cubitt, G. (1989) *Etosha National Park*. Cape Town: Struik.

Berry, H./Cubitt, G. (1989) *Etosha-Nationalpark*. Übersetzung ins Deutsche: Gudrun Grapow. Kapstadt: Struik.

Berry, H./Cubitt, G. (1989) *Nasionale Etoshawildtuin*. Vertaal deur Rachel Greeff. Kaapstad: Struik.

Die Bibel im heutigen Deutsch (1991) *Die Gute Nachricht des Alten und Neuen Testaments*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Die Bybel (1983) Nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Duden 4 (1984) *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Engel, U. (1988) *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.

Holy Bible (1991) Good News Edition. Roggebaai: Bible Society of South Africa.

Jugendscala (1988/1). Frankfurt am Main: Societäts-Druckerei.

Matthee, D. (1984) *Kringe in 'n Bos*. Kaapstad: Tafelberg.

Matthee, D. (1985) *Circles in a Forest*. Penguin.

Matthee, D. (1987) *Unter dem Kalanderbaum*. Ins deutsche übertragen von Gisela Stege. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe.

Ponelis, F.A. (1991) *Afrikaanse Sintaksis*. Pretoria: Van Schaik.

Schmidt, W. (1980) *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: Volkseigener Verlag.

Schmidt, J.E. (1993) *Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation*. Tübingen: Niemeyer.

Webb, V.N. (1987) Volgordevariasie in Afrikaans se afhanklike sin. In: *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 27/4, S. 283-304.

ANHANG

Text für den Auftrag aus *Jugendscala* (1988/1, S. 36/37):

Oksnes und Myre heißen die Städte in der Nähe von Nyksund. Die Bewohner waren sehr skeptisch, als 1985 zum erstenmal wieder Deutsche in ihre Gegend kamen.

- (1) _____. Aber die Skepsis legte sich schnell. (2) _____. Die jungen Norweger aus der Umgebung suchen abends in Nyksund Kontakt zu den Ausländern.
(3) _____. Man ist froh, daß sie den Wiederaufbau in Gang gebracht haben, und man unterstützt sie bei der Arbeit.

Der alte Kai am Hafen soll repariert werden. Aber wie kann man ihn stützen, (4) _____? Ganz einfach: mit alten Wagenhebern aus Autos. - In Nyksund muß man improvisieren können. Oder man lernt es.

Der 19-jährige Markus (Bild rechts) fühlt sich hier "wie in einer Goldgräberstadt". (5) _____. Die "Auszubildenden" brachten ihr eigenes Werkzeug mit. Nun setzen sie Fenster ein und reparieren Dächer. Nach der Arbeit haben sie noch lange keine Freizeit. Jede Gruppe kocht ihr Essen selber. Dann essen alle in der Gemeinschaftsküche.

1. unter der deutschen Besatzung / sie / hatten / Vor mehr als 40 Jahren / besonders zu leiden
2. zurück / kehren / in ihr Dorf / sogar ehemalige Bewohner von Nyksund / wieder / Heute
3. an die Deutschen / sich / Man / hat / gewöhnt
4. nicht / zusammenbricht / er / Damit / bei der Arbeit
5. zusammen mit 23 anderen Tischler- und Dachdecker-"Azubis" / Er / gekommen / aus West-Berlin / ist

(Die unterstrichenen Wörter sind als Anfangselemente zu gebrauchen.)

**"FAHRT MIT UNS DEN FLUSS HINUNTER..."
RASSISMUS UND AUSLÄNDERFEINDLICHKEIT ALS THEMEN
IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Marianne ZAPPEN-THOMSON und Christoph LUDSZUWEIT
University of Namibia

1. Einleitung

Im Workshop "Fahrt mit uns den Fluß hinunter..." auf der Tagung des Südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV) vom 18. bis 21. 4. 1995 wurden Ausländerfeindlichkeit und Rassismus thematisiert, nicht nur im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland, sondern auch als (leider immer noch) aktuelle Themen im südlichen Afrika.

Vorwiegend konzipiert für LehrerInnen, die Deutsch als Fremdsprache an der Oberstufe (8. bis 12. Klasse) von Sekundarschulen unterrichten, sollten Informationen zusammengestellt, Diskussionsanlässe angeboten und verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit dieser brisanten Thematik im Unterricht aufgezeigt werden. Auf Didaktisierungen wurde weitgehend verzichtet.

Der Beitrag umfaßt zwei Teile. Im theoretischen Teil werden wichtige Begriffe definiert, sowie der Hintergrund von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus in Namibia und Deutschland skizziert. Im praktischen Teil werden einige Materialien, zum Beispiel Lieder und Bilder, zum Einsatz im Unterricht vorgestellt.

2. Theoretischer Teil

2.1 Definition und Erläuterung wichtiger Begriffe

Gerade weil der Begriff "Rassismus" in der Vergangenheit häufig verwendet wurde, meint man genau zu wissen, was damit gemeint ist. Befaßt man sich aber genauer mit diesem Terminus, wird deutlich, daß er sehr unterschiedlich verstanden wird und daß ferner die von der Apartheidspolitik geprägte Vergangenheit betroffener Leute eine wichtige Rolle spielt. Studenten des ersten Studienjahres in

Windhoek definieren Rassismus im Jahr 1995 zum Beispiel als die Unterdrückung, d.h. die schlechte Behandlung, die ein schwarzes Mitglied der Gesellschaft von einem weißen erfährt. Diese einseitige, wenn auch für die Studenten relevante - da als solche erlebte - Definition läßt erkennen, daß es für die Lehrkraft äußerst wichtig ist, sich vor dem Umgang mit dieser Thematik ein klares Bild zu verschaffen, was sie selbst unter dem Begriff "Rassismus" versteht, um mögliche Verletzungen und damit ein Mißglücken der Diskussion im Unterricht zu vermeiden, dessen Ziel es ja gerade ist, rassistisches Verhalten abzubauen.

Nicht selten wird heute außer acht gelassen, daß der Rassismus-Begriff sich zunächst auf die koloniale Tradition, auf Überlegenheitsmentalität und Eroberungsdanken konzentrierte. Man kann den Rassismus (mit Albert Memmi) als Ideologie zur Rechtfertigung der Kolonisation, der Privilegien und Aggressionen begreifen. Seine weitgefaßte Definition, die in die Enzyropaedia Universalis aufgenommen wurde, ist griffig, weil sie nicht nur den geschichtlichen Hintergrund des Rassismus erklärt, sondern auch auf viele Bereiche gesellschaftlicher Unterdrückung übertragbar ist. Es heißt dort:

Der Rassismus ist die verallgemeinerte und absolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien und seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen. (Memmi 1987, 103)

In der Geschichte des Nationalsozialismus hat die Rassenideologie zur Massenvernichtung geführt. In der Bundesrepublik war der Begriff 'Rassismus' sowohl in der Umgangssprache als auch in der wissenschaftlichen Diskussion als aktuelles gesellschaftliches Problem langjährig tabuisiert, weil damit immer daran erinnert wird, zu was Deutsche damals fähig waren, während die Diskussion um die vielfältigen Erscheinungsformen von Rassismus in anderen Ländern, z.B. den klassischen Einwandererländern USA, Kanada und Australien, aber auch in Frankreich und Großbritannien nie abgerissen ist; dort ist er ein ganz üblicher Begriff, und es wurden bildungspolitische Programme und pädagogische Konzepte unter dem Begriff 'antirassistische Erziehung' kontrovers diskutiert. Erst in den letzten Jahren haben diese Ansätze auch in den bundes-

deutschen Debatten um Erziehungsziele und Bildungsinhalte - etwa unter dem Stichwort: interkulturelles Lernen - allmählich Eingang gefunden.

Wir leben in einer Welt, in der die Menschen einerseits auf Grund der technischen Entwicklungen immer näher zusammenrücken und die andererseits dank der rapide anwachsenden Bevölkerung auch ständig enger wird. War früher das Fremde und Exotische weit entfernt, ist es inzwischen direkt vor der eigenen Haustür. Wenn wir unter diesen Umständen in Harmonie miteinander leben wollen, müssen wir schon ein genaues Bild im Kopf haben von dem, was wir sind, und uns unserer Kultur bewußt werden. Gleichzeitig müssen wir aber vermeiden, das Eigene zum absoluten Maßstab zu erheben, was leicht passieren kann. Ebenso wenig darf das Fremde, das Andere als minderwertig oder lächerlich eingestuft werden.

Als FremdsprachenlehrerInnen haben wir die Aufgabe, bei unseren Lernern Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln. Unser Unterrichtsziel darf nicht sein, eine fremde Sprache als fremden Code zu vermitteln, sondern die Schüler über die Sprache in die fremde Kultur einzuführen. Generell haben wir es dabei mit Schülern zu tun, die seit einem frühen Alter bestimmte Vorurteile vermittelt bekommen haben, die nur sehr schwer zu beseitigen sind. Außerdem ist der Mensch, wie Ulrike Schöneberg ausführt, "vorsichtig, distanziert und mißtrauisch (...) gegenüber Unbekanntem und Neuartigem und allen Einflüssen, welche tägliche Routine und eingespielte Denk- und Verhaltensmuster stören könnten." (Schöneberg 1991, 118). Der Wunsch, das Bekannte und Gewohnte zu erhalten, führt zu einer ausgeprägten Feindlichkeit allem Fremden gegenüber, im extremen Fall sogar zu Gewalt.

Wie können wir also dazu beitragen, daß im Fremdsprachenunterricht, in dem zwei fremde Kulturen miteinander in Berührung kommen, nicht gleich die vorurteilsbehafteten, negativen Einstellungen allem Fremden gegenüber zum Tragen kommen? Dazu müssen wir uns damit vertraut machen, welch ein Prozeß also auch bei den Schülern im Fremdsprachenunterricht abläuft.

Laut Alexander Thomas beurteilt der Mensch eigenes und fremdes Verhalten auf der Grundlage von Kulturstandards (Thomas 1991, 118). Das sind alle Arten des Wahrnehmens, Wertens, Denkens und Handelns, die von den Mitgliedern innerhalb einer Kultur als normal, typisch und verbindlich gesehen werden. Gleiche Kulturstandards können in verschiedenen Kulturen vorkommen, aber von unterschiedlicher Bedeutung sein oder aber auch ganz fehlen. Das sozialisierte Individuum ist sich gewisser eigener Kulturstandards nicht mehr bewußt, erkennt diese als solche erst wieder nach der Begegnung mit fremden Kulturstandards, d.h. in der Begegnung mit der fremden Kultur wird er sich der eigenen bewußt.

Unsere Aufgabe ist es also nicht, nur diese Begegnung zu ermöglichen, sondern vor allem Sorge zu tragen, daß diese Begegnung, dieses Kennenlernen und dieser Bewußtwerdungsakt in positive Bahnen gelenkt wird. "Effektive Kooperation" zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen ist nämlich erst dann möglich, wenn die jeweiligen Partner bereit sind, sich mit dem fremden Wahrnehmen, Denken und Handeln auseinanderzusetzen, das jeweils unbekannte Orientierungssystem kennenzulernen. Anders formuliert bedeutet dies, daß der Fremdsprachenunterricht den Schülern Strategien des interkulturellen Lernens und Handelns vermitteln kann. Von ganz besonderer Bedeutung ist der folgende Schritt: Bei beiden Partnern muß die Bereitschaft vorhanden sein, das Fremde nicht nur als solches wahrzunehmen, sondern gegebenenfalls das eigene Orientierungssystem entsprechend den fremdkulturellen Standards so umzustrukturieren, daß beide Orientierungssysteme zum Einsatz kommen. Das bedeutet also weder totale Preisgabe des Eigenen noch totale bedingungslose Übernahme des Fremden, sondern die Möglichkeit der Situation entsprechend etwas Neues zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist ganz wichtig, daß Unterschiede nicht 'verniedlicht' werden dürfen. Die kulturelle Vielfalt muß thematisiert werden, und Schüler müssen erkennen, daß verschiedene Wege zu dem gleichen Ziel führen können, daß der ihnen bekannte Weg nicht der einzig wahre und richtige ist. Ferner soll ihnen bewußt werden, daß das Fremde nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung gesehen werden kann/sollte.

Bei unvorbereiteten Personen stellt sich während einer interkulturellen Begegnung oft ein Attributionsfehler ein. Man meint dann, eine Person nicht leiden zu können, und übersieht dabei ganz, daß man sie gar nicht versteht, weil sie sich, aus einer fremden Kultur kommend, ganz anders als gewohnt verhält. Lernt man die andere Kultur kennen und setzt sich mit den dort üblichen Verhaltensmustern auseinander, versteht man die Person plötzlich und erscheint sie keineswegs mehr als unangenehm. (Vgl. Müller 1991)

FremdsprachenlehrerInnen, die diese Art des Unterrichts ernst nehmen, stellen sich einer schwierigen, doch lohnenden Aufgabe, denn wenn interkulturelles Lernen erfolgreich war und es zu interkulturellem Verstehen führt, sind theoretisch die Voraussetzungen gegeben, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu überwinden. Daß dies leider einfacher gesagt als getan ist, erleben wir in der Praxis. Die Hoffnung sollte man aber auf keinen Fall aufgeben.

Wichtige Termini, die in der öffentlichen Diskussion oft verschwimmen, die im Zusammenhang mit der Situation in der Bundesrepublik Deutschland erklärt werden müssen, sind die folgenden: Der Begriff "**Gastarbeiter**" entstammte der Umgangssprache und wurde nie amtlich bestätigt - offiziell hießen und heißen sie "ausländische Arbeitnehmer" bzw. "Arbeitnehmer aus den Anwerberländern".

"**Ausländer**" ist jeder Nicht-Deutsche. Ein Gesetz von 1913 regelt, wer Deutscher ist; danach kann man Deutscher nach Geburt oder durch Einbürgerung werden. Jedes ehelich geborene Kind ist deutsch, wenn ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Das Wort "**Zuwanderer**" ist eine Sammelbezeichnung für alle Personen, die in Deutschland bleiben wollen und nicht aus einem Land der Europäischen Gemeinschaft stammen.

Als "**De-Facto-Flüchtlinge**" gelten Ausländerinnen und Ausländer, die nicht abgeschoben werden, obwohl sie entweder gar keinen Asylantrag gestellt haben oder als Asylbewerber abgelehnt worden sind. Das Bleiberecht ergibt sich in diesen Fällen aus der Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Jahre 1951; ausschlaggebend dafür sind humanitäre, politische oder rechtliche Gründe.

"**Aussiedler**" sind Angehörige deutscher Volksgruppen, also

Personen, die als deutsche Staatsangehörige oder Volkszugehörige vor dem 8. Mai 1945 ihren Wohnsitz in den ost- und mittelost-europäischen Ländern gehabt haben und diese Länder verlassen.

Als "Asylbewerber" gelten Personen, die einen Asylantrag an der Grenze oder bei einer deutschen Ausländerbehörde gestellt haben.

Als Asylbewerberin oder Asylbewerber gilt jemand so lange, bis über den jeweiligen Antrag abschließend entschieden ist.

"Asylberechtigte" sind anerkannte Flüchtlinge bzw. Personen, die als politisch Verfolgte anerkannt wurden.

2.2 Rassismus in Namibia

Am 21. März 1995 wurde mit viel Aufwand der fünfte Geburtstag der Republik Namibia gefeiert. In diesem Zusammenhang ist eine Beilage in allen namibischen Tageszeitungen veröffentlicht worden, in der über die Erfolge, Mißerfolge der letzten fünf Jahre Rückschau gehalten wurde. Da heißt es auf Seite 2 in einem Artikel über den Präsidenten und seine Pflichten: "President Nujoma, together with his cabinet, spent his first five years on removing discriminatory laws, formulating alternative policies to the policies of the last colonial government, improving the standard of living and providing education, housing and health care." Man könnte also meinen, in Namibia sei damit der Rassismus endgültig beseitigt. Doch weit gefehlt. Weder in Südafrika noch in Namibia hat mit den Wahlen und der veränderten Wirklichkeit gleichzeitig ein Verständnis für das bislang als fremd und minderwertig Angesehene seinen Einzug gehalten. Eine veränderte Haltung kann erst dann sichtbar werden, wenn die Menschen gelernt haben, das Andere neben dem Eigenen gelten zu lassen und sich nicht mehr abzuschotten.

Unserer Erfahrung nach besteht der große Mangel an Verständnis anderen gegenüber nicht da, wo man etwas total Neues kennenlernt, in unserem Fall die bundesdeutsche Kultur, sondern in unserer multi-kulturellen Gesellschaft in Namibia dem scheinbar bekannten Nachbarn gegenüber. Wir sind durch die Apartheidspolitik derart geprägt, daß wir auch heute noch in unseren eigenkulturellen Nischen hocken und befürchten, eine Öffnung würde zu Überfremdung führen.

Daher wissen wir viel zu wenig über die Kulturen der Mit-Namibier.

Geht man davon aus, daß Lernen ein Prozeß ist, durch den eine Person ihr Verhalten als Resultat von Erfahrungen ändert, stellt sich die Frage, ob in Namibia überhaupt so ein prozeßhafter Lernvorgang zur Zeit möglich ist. Indem die Gesellschaft (im wahrsten Sinne des Wortes) in schwarz und weiß geteilt wurde, in Gut und Böse, dies nie hinterfragt, nicht diskutiert, sondern einfach hingenommen wurde (wenn auch bei einigen zähneknirschend), nicht nur im Unterricht, sondern auch im sozialen Umfeld, hat sich bisher gar keine Tradition des prozeßhaften Lernens etablieren können. Schüler nehmen Wissen auf und reproduzieren es, ohne sich damit auseinanderzusetzen zu haben, einfach weil es von ihnen erwartet wird. Daher scheint im Augenblick auch das neue lernerorientierte pädagogische Konzept problematisch, da Lehrer, Schüler und Eltern damit gar nicht umgehen können.

Gerade weil also die Voraussetzungen, die interkulturelles Lernen ermöglichen, an namibischen Schulen nicht so positiv sind, wie sie auf den ersten Blick erscheinen, ist es umso mehr unsere Aufgabe, die Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Unterricht zu behandeln und zwar so, daß die Schüler erkennen, daß dieses Thema direkt mit ihrem Leben zu tun hat. Unsere Schüler müssen sich ihrer eigenen Handlungs- und Orientierungsmuster bewußt werden, aber gleichzeitig erkennen, daß es auch ganz andere Muster gibt und daß sich aus dem Zusammenwirken dieser beiden etwas Neues, Positives entwickeln läßt: "To make the world a better place to live in!"

2.3 Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland

Im 19. Jahrhundert war Deutschland noch ein klassisches Auswanderungsland. Dem beschränkten Erwerbsangebot stand ein rapides Bevölkerungswachstum gegenüber; dies führte zu einer massenhaften Auswanderungsbewegung über den Atlantik, die erst kurz vor der Jahrhundertwende zum Erliegen kam. Erst dann erfolgte eine immense Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte; am Vorabend

des ersten Weltkrieges gab es im Reich bereits etwa 1,2 Millionen sog. ausländischer Wanderarbeiter, von denen nur ein sehr geringer Teil "deutschstämmig" war.

Mitte der 50er und auch in den 60er Jahren kamen die sog. Gastarbeiter in die Bundesrepublik Deutschland, und zwar noch vorwiegend als Einzeleinwanderer - Millionen ausländische Arbeitskräfte wurden von der Bundesanstalt für Arbeit im Ausland angeworben.

Die sog. Gastarbeiterperiode begann mit dem ersten deutsch-italienischen "Anwerbevertrag" 1955, in dessen Folge die Bundesrepublik, um den Arbeitskräftemangel zu lindern, "Gastarbeiter" aus Italien, dann aus Griechenland, Jugoslawien, Korea, Marokko, Portugal, Spanien, der Türkei und Tunesien anwarb. Sie reichte bis zum "Anwerbestopp" 1973, der wegen zunehmender Arbeitslosigkeit aufgrund der Rezession verfügt wurde. In weit geringerem Umfang warb die damalige DDR ab 1966 Arbeitskräfte aus den "sozialistischen Bruderländern" Algerien, Angola, Kuba, Mosambik, Polen und Vietnam an. Der "Anwerbestopp" war jedoch kontraproduktiv und wurde mit seinen flankierenden Maßnahmen zum "Bumerang" in der Ausländerpolitik, wie Klaus Bade in seiner detaillierten, lesenswerten Einführung zur Asylproblematik nachweist (Vgl. Bade 1992, 17). Dadurch wurde zwar der weitere Zustrom von Arbeitskräften blockiert; bei der schon ansässigen Ausländerbevölkerung beendete er jedoch das freiwillige Hin- und Herpendeln zwischen Bundesrepublik und Herkunftsländern, denn nun konnte die freiwillige Rückkehr auf Zeit dazu führen, daß man sich ungewollt für immer verabschieden mußte - viele blieben daher auch und holten ihre Familien nach, mit dem Ergebnis, daß die Ausländerbevölkerung insgesamt gegenüber 1973 nicht zurückging, sondern in den folgenden Jahren etwas anstieg: 1973 lag sie noch bei 3,97 Millionen, das waren 6,4 % der Wohnbevölkerung. Der Anteil der ausländischen an der Gesamtzahl der Beschäftigten lag 1981 bis 1985 bei 8,3 % und 1986 bis 1990 bei 7,7 %. In den Jahren zwischen 1981 und 1990 waren es überwiegend deutschstämmige Aussiedler und Asylbewerber, welche in einer Größenordnung von etwa 2,2 Millionen nach Deutschland kamen.

Ausländer nehmen den Deutschen **nicht** die Arbeitsplätze weg; sie besetzen meistens Arbeitsplätze, für die sich kein Deutscher gefunden hat: Heute sind ausländische Arbeitskräfte nach wie vor besonders in solchen Zentralbereichen der Produktion und in Dienstleistungsbereichen beschäftigt, die wegen der oft ungewöhnlich harten oder gefährlichen Arbeitsbedingungen bei deutschen Arbeitskräften wenig geschätzt sind. Sie tragen mit ihrer Arbeitskraft erheblich zum Wohlstand und zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft bei. Ohne die Beiträge der in Deutschland lebenden Ausländer wären die Renten schon heute fast nicht mehr bezahlbar. Sie zahlen z.B. dreimal mehr in deutsche Sozialversicherungen ein, als sie an Leistungen verbrauchen: 1989 zahlten sie 12,8 Milliarden in die Rentenversicherung ein und beanspruchten nur 3,7 Milliarden. In den nächsten Jahren wird sich diese Situation noch erheblich verschärfen. Das Alter der Deutschen steigt rapide; ohne die massive Einwanderung junger Menschen in den nächsten Jahren nimmt die Rentenversicherung schon bald nicht mehr genügend ein, um die Renten der alten Menschen zu bezahlen.

Obwohl der prozentuale Anteil der Ausländer an der Wohnbevölkerung zwischen 1980 und 1992 im Schnitt gleichbleibend nur bei etwas über 7 % lag, gehört die Ausländerpolitik Ende der 80er Jahre zu den wichtigsten politischen Themen in Deutschland. Auf die verschiedenen Phasen der z.T. recht widersprüchlichen Ausländerpolitik kann in diesem Rahmen nicht ausführlich eingegangen werden, ihre einzelnen Probleme - etwa die Kontrolle von Zuwanderungsbewegungen, die Frage von Einreisebedingungen, Fragen der Flüchtlings- und Asylpolitik und ihrer europäischen Abstimmung und der Integration von Ausländern in die deutsche Gesellschaft - sind sehr komplex.

Zur Frage der doppelten Staatsangehörigkeit sei hier nur angedeutet: Sie wird in Deutschland nur ausnahmsweise zugelassen, während viele andere europäische Staaten die Beibehaltung der ersten neben der neuen Staatsbürgerschaft gesetzlich oder doch faktisch zulassen. In den Niederlanden etwa wurde die doppelte Staatsangehörigkeit längst eingeführt, und im übrigen erhält dort jeder Ausländer, der mindestens fünf Jahre im Lande gelebt hat, das uneingeschränkte

Wahlrecht. In vielen Ländern, z.B. in Frankreich, erhalten übrigens alle Personen, die dort geboren werden, automatisch die jeweilige Staatsangehörigkeit.

Die Behandlung von einheimischen Ausländern mit langem Inlandsaufenthalt ist im Blick auf die als Aussiedler neu zugewanderten Deutschen aus Osteuropa unseres Erachtens inkonsequent, denn diese durften auch nach dem Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft die ursprüngliche (z.B. sowjetische, rumänische oder polnische) Staatsbürgerschaft behalten. Dies und die wachsende Zahl von Kindern aus binationalen Ehen hat in den letzten Jahren die Zahl der "Mehrstaatler" in Deutschland stark anwachsen lassen: 1993 gab es, mit steigender Tendenz, ca. 1,2 Millionen Menschen mit deutscher und zugleich einer anderen Staatsangehörigkeit. Wir folgen hier dem Urteil Klaus Bades, der auf die Inkonsequenz hinweist, wenn sich z.B. die CDU/CSU-Fraktion fast geschlossen gegen die Zulassung der doppelten Staatsbürgerschaft aussprach, während die CSU zugleich forderte, den deutsch-polnischen Vertrag vom 17.6.1991 zu ergänzen und deutschstämmigen Familien in Polen offiziell die doppelte - die deutsche und die polnische - Staatsangehörigkeit zuzuerkennen. Die Aufgabe der türkischen Staatsangehörigkeit ist mit dem Verlust von Rechten, z.B. des Erbrechts, verbunden - eine Einbürgerung bedeutet für Türken auch sonst die Überwindung großer Hürden; so dürfen Antragsteller etwa weder Arbeitslosengeld noch Sozialhilfe beziehen - kaum verwunderlich, daß von den knapp zwei Millionen in Deutschland lebenden Türken bisher nur etwa elf Prozent einen deutschen Paß besitzen. Einer Untersuchung des Essener Zentrums für Türkeistudien zufolge wären fast zwei Drittel der Türken zu einer Einbürgerung bereit, dürften sie auch den türkischen Paß behalten. (Bade 1992, 24)

Der fremdenfeindliche Terror begann nach der sog. Wende von 1989/1990 mit der Straßenjagd auf Asylbewerber in Hoyerswerda und Rostock nach 1991.

Über fünfhundert Rechtsradikale bestürmten wiederholt in Rostock-Lichtenhagen ein Asylbewerberheim. Aus den Fenstern benachbarter Häuser schauten die Bürger zu und klatschten Beifall, als Steine und Molotowcocktails geworfen wurden. Später konnten die Bürger im Fernsehen sehen, wie sie zugeschaut und

geklatscht hatten; einige mögen sich erkannt haben. Eigentlich wußte man das: Nach westdeutschem Vorbild war schon in Hoyerswerda und anderswo Leistungsstärke bewiesen worden. Das war eingeübt mittlerweile, wie Fremdenhaß in Gewalt umschlägt. Auch diesmal zeigte die Polizei Verständnis für den kompakten Volkswillen und hielt sich zurück. Wenig später waren die Polizisten mit größerem Eifer damit beschäftigt, linke Gegen-demonstranten abzufangen. (...) Seitdem hat sich Deutschland verändert. Hoyerswerda ließ sich noch irgendwie wegschummeln, doch seit Rostock sind alle Beteuerungen aus Zeiten der Einheits-seligkeit entwertet. (Grass 1992, 11ff.)

Der Terror gipfelte in den Möllner und Solinger Mordanschlägen auf einheimische Ausländer 1992/93, die seit langem im Lande lebten: Drei Türkinnen kamen am 23.11.1992 bei einem Brandanschlag auf zwei Mehrfamilienhäuser in Mölln/Schleswig-Holstein ums Leben; am 29.5.1993 starben bei einem Brandanschlag auf ein Haus in Solingen fünf Türkinnen. Dem Brand in Solingen folgte, wie schon nach Rostock und Mölln, wieder eine Serie von Anschlägen in der ganzen Bundesrepublik.

Schon wieder brennen in Deutschland Synagogen, werden jüdische Friedhöfe geschändet. In den letzten Jahren wurden Tausende von rechtsextremistischen Gewalttaten begangen - die Mehrzahl der dabei Ermordeten waren Ausländer, und über zwei Drittel der Täter waren noch keine zwanzig Jahre alt. Es mag beruhigend klingen, wenn man von Regierungsseite heute betont, daß seit einiger Zeit die fremdenfeindliche und rechtsextremistische Gewalt in Deutschland wieder abnimmt und daß seit 1993 die Gesamtzahlen rechtsextremistischer Gewalttaten deutlich rückläufig sind: so waren in der Gesamtzahl der 1992 verübten rechtsextremistischen Gewalttaten insgesamt 708 Brandanschläge enthalten, bei denen 17 Menschen um ihr Leben kamen, während es 1993 zu insgesamt 'nur noch' 306 Brandanschlägen kam, bei denen acht Menschen starben.

Gerade als DeutschlehrerInnen/GermanistInnen sollten wir beim Umgang mit der Sprache vorsichtig sein, wissen wir doch, daß dieses kleine Wort 'nur' beschönigend wirken kann - solche Zahlen geben nicht unbedingt zu Optimismus Anlaß, daß der Höhepunkt fremdenfeindlichen Hasses in Deutschland bereits überschritten sei, obwohl die Bekämpfung rechtsextremistischer, insbesondere

fremdenfeindlicher und antisemitischer Bestrebungen inzwischen von staatlicher Seite aus sichtbar verstärkt wurde.

Schon das Wort "Asylant", das in den achtziger Jahren "gesellschaftsfähig" wurde, hat einen abwertenden Beigeschmack, ist Ausdruck der "Entmenslichung" und gehört, wie der FDP-Politiker Gerhart Baum betonte, zur "Sprache des Unmenschen". Oder vergleichen wir den Bedeutungsgehalt der beiden Begriffe "Ausländerkriminalität" und "Ausländerfeindlichkeit": letzterer bezeichnet die Feindlichkeit, die sich gegen Ausländer und Ausländerinnen richtet. Folgt man den Gesetzen sprachlicher Logik, so wäre zu vermuten, daß mit Ausländerkriminalität die gegen Ausländer gerichtete Kriminalität gemeint ist - das genaue Gegenteil ist jedoch der Fall: Zwischen "Ausländerfeindlichkeit" und "Ausländerkriminalität" werden "aus Opfern Täter, aus Gefährdeten Gefährliche", wie die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, Cornelia Schmalz-Jacobsen, treffend bemerkte. (Schmalz-Jacobsen 1983, 7)

Ein besonderes Merkmal der deutschen Gesellschaft scheint darin zu bestehen, daß sie ein sehr touristisches Verhältnis gegenüber anderen Kulturen besitzt, das wohl stärker als in anderen Ländern ausgeprägt ist. Die wirklichen Differenzen bleiben oft unbeachtet, und es wird nur wahrgenommen, was unterhaltenden Charakter hat - mit anderen Worten: nicht viel: Der "Andere" ist als Exot interessant, aber nur, soweit er sich mit dieser Rolle zufrieden gibt. Jede Möglichkeit kultureller und sozialer Mischung wird daher äußerst schwer gemacht, z.T. sogar unterbunden. Wenn wir uns mit dem offenen oder latenten Rassismus bzw. mit der "Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein" (Kalpaka/Räthzel 1990) in unserem Unterrichtsalltag beschäftigen, ist vor einer inflationären Verwendung des Terminus zu warnen, denn die beliebte Kategorisierung in die Schlechten und die Guten, die rechtsextremen Rassisten und die nicht-rassistische Mehrheit führt nicht sehr weit. Wie die Psychologin Birgit Rommelsbächer treffend hervorhob, wird dadurch "verschleiert, daß wir alle in einer rassistischen Gesellschaft leben, daß sich der Reichtum unserer Gesellschaft auf die Ausbeutung von Menschen aus anderen Ländern stützt und zur Legitimation dieser Ausbeutung diese Menschen abge-

wertet und ausgegrenzt werden, daß Rechte wie Linke, Konservative wie Liberale, Feministinnen wie Umweltschützer, Mächtige wie Machtlose rassistisch orientiert sind, wenn sie in dieser Gesellschaft aufgewachsen sind und nicht gelernt haben, sich bewußt davon zu distanzieren." (zit. nach Christina Thürmer-Rohr: Weiße Frauen und Rassismus, in: Die Tageszeitung vom 8.1. 1993)

Das Verlernen rassistischer Überzeugungen und Einstellungen ist ein langwieriger, oft schmerzhafter Prozeß, dem wir uns zuallererst zu stellen haben, bevor wir ihn unseren Schülerinnen und Schülern abverlangen. Gegeninformation und Gegenaufklärung reichen allein nicht aus, sondern wir müssen uns bewußt werden, daß es die Emotionen sind, die eine Bekämpfung des Rassismus so schwer machen. Glaubwürdigkeit im Unterricht erlangen wir bei den Lernenden erst dann, wenn wir 'den Fremden in uns selbst erkennen': "Er ist die verborgene Seite unserer Identität, der Raum, der unsere Bleibe zunichte macht, die Zeit, in der das Einverständnis und die Sympathie zugrunde gehen. Wenn wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, daß wir ihn selbst verabscheuen." (Kristeva 1990, 11)

3. Praktischer Teil

Wie kann man also am besten mit dieser brisanten Thematik im Unterricht umgehen? Immer wieder klagen Lehrkräfte, daß Schüler sofort Desinteresse zeigen, wenn man über dies doch sehr interessante Thema im Unterricht sprechen will, oder aber sie reagieren so emotional, selbst aggressiv, daß eine Diskussion unmöglich scheint.

Einige wichtige Richtlinien gelten:

- * Rassismus nicht direkt als Thema nennen
- * Begeisterung als Motivation ausnutzen
- * moralischen Zeigefinger vermeiden
- * Gruppenarbeit (bewußt einteilen)

Im Workshop wurde über verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Texten zu dem Thema Rassismus und Ausländerfeindlichkeit

unter Berücksichtigung der oben genannten Richtlinien gesprochen.
Einige der von uns vorgeschlagenen Ansätze sind kritisiert worden,
sie sollen als Anregung dennoch genannt werden.

3.1 Lieder¹

"Fahr mit mir den Fluß hinunter..." (Knut Kiesewetter)

Fahr mit mir den Fluß hinunter, in ein unbekanntes Land,
denn dort wirst du Leute sehen, die bis heute unbekannt.
Sie sind nett und freundlich, doch sie sehen etwas anders aus
als die Leute, die du kennst bei dir zu Haus.

Sie sind grün; und wenn wir vorübergehn,
dann tu bitte so, als hättest du die Farbe nicht gesehn.
Sie sind grün; und sie glauben fest daran,
daß die Farbe der Haut nichts über uns sagen kann.

Ja, es gab mal eine Zeit, es ist wohl hundert Jahre her,
da gefiel wohl diesen Leuten ihre Farbe gar nicht mehr.
Sie beschloßen, sich zu färben, um mal besser auszusehn,
denn die grüne Haut sei wirklich nicht sehr schön.

Sie sind grün; doch sie malten sich rot an,
denn sie wussten nicht: ein roter Mann ist bald ein toter Mann.
Sie sind grün; und sie wurden sehr bald klug,
denn zum Sterben ist rot nun wirklich nicht schön genug.

Nun versuchten sie's mit gelb, doch das hielt auch nur ein paar
Jahr,
denn mit Fingern zeigte man auf sie und sprach von gelber
Gefahr.
Sie berieten sich und kurz darauf dann sagten Frau und Mann:
"Ja warum man nicht mal schwarz versuchen kann."

Sie sind grün; doch als sie sich schwarz gefärbt,
hatten sie das Joch der Sklaverei schon lange mitgeerbt.
Sie sind grün; und man hat sie bald belehrt,
alle Freiheit der Welt ist Schwarzen nun mal verwehrt.

Kurz bevor sie resignierten, waren sie zum Schluß bereit,
ihre Haut zu bleichen, denn das war die letzte Möglichkeit.
Doch es änderte sich nichts, war man als Weißer noch so lieb,
man war anderer Völker Ausbeuter und Dieb.

Sie sind grün; doch jetzt finden sie das schön,
und sie tragen es mit Stolz, es ist gleich jedem anzusehen.
Sie sind grün; und sie haben 'rausgekriegt:
es ist wirklich nicht gut, wenn man sich nur selbst belügt.

Musik als Einstieg benutzen, Begeisterung als Motivation ausnutzen.
Fragen, die u.a. gestellt werden können:

1. Wie gefällt euch das Lied?
2. Achtet ihr beim Musikhören auf den Text? Ja: Nein: Warum?
3. Was fällt euch an diesem Text auf?
4. Zweck der Fahrt?
5. Warum ist "ein roter Mann bald ein toter Mann"?
6. Was ist gemeint mit "gelber Gefahr"?
7. Was bedeutet der Schlußsatz: "Es ist wirklich nicht gut, wenn man sich nur selbst belügt"?
8. Kann man mit diesem Lied Vorurteile abbauen?

"Willkommen in Deutschland ("Die Toten Hosen")

"Die Toten Hosen", eine der beliebtesten deutschen Punkrockbands,
existieren seit 1982. Die Gruppe wendet sich seit Beginn ihrer
Karriere gegen den Fremdenhaß in Deutschland:

"Wir - DIE TOTEN HOSEN - wollen etwas beitragen zum Kampf
gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus. Wir finden, daß jeder
Versuch - egal ob groß oder klein, hilflos oder nicht - unternommen
werden muß, um den Weg, auf dem sich dieses Land befindet, zu
stoppen."

Willkommen in Deutschland (1992)

Das ist das Land, in dem man nicht versteht
daß FREMD kein Wort für FEINDLICH ist
in dem Besucher nur geduldet sind
wenn sie versprechen, daß sie bald wieder gehn

Es ist auch mein Zuhause - selbst wenn's ein Zufall ist -
und irgendwann fällt es auch auf mich zurück
Wenn ein Mensch aus einem andren Land
Ohne Angst hier nicht mehr leben kann
Weil täglich immer mehr passiert
Weil der Haß auf Fremde eskaliert
Und keiner weiß, wie und wann
Man diesen Schwachsinn stoppen wird

Es ist auch mein Land: Und ich kann nicht so tun,
als ob es mich nichts angeht
Es ist auch dein Land: Und du bist schuldig,
wenn du deine Augen davor schließt

Das ist das Land, in dem so viele schweigen
Wenn Verrückte auf die Straße gehn
Um der ganzen Welt und sich zu beweisen
Daß die Deutschen wieder die Deutschen sind
Diese Provokation - sie gilt dir und mir -
Denn auch du und ich - wir kommen von hier
Kein Ausländer, der uns dabei helfen kann
Dieses Problem geht nur uns allein was an
Ich habe keine Lust, noch länger zuzusehn
Ich hab's satt, nur zu reden und rumzustehn
Vor diesem Feind werde ich mich nicht umdrehn

Es ist auch mein Land: und ich will nicht,
daß ein viertes Reich draus wird
Es ist auch dein Land, steh auf und hilf,
daß blinder Haß es nicht zerstört
Es ist auch mein Land: Und sein Ruf ist sowieso
schon ruiniert
Es ist auch dein Land: Komm wir zeigen,
es leben auch andre Menschen hier

Wörterklärungen:

dulden = hier: Nachsicht üben mit, nichts einwenden gegen,
erlauben, zulassen
zurückfallen (auf) = ein (schlechtes) Licht werfen auf, sich rächen
an (fig.)
eskalieren = stufenweise steigen, anwachsen
es geht mich nichts an = es betrifft mich nicht, damit will ich nichts
zu tun haben
-e Provokation = -e Herausforderung, -e Aufreizung
sein Ruf ist ruiniert = sein Ansehen ist beschädigt, zerstört

1. Wie gefällt euch das Lied?
2. Achtet ihr beim Musikhören auf den Text?
3. Was fällt euch an diesem Text auf?
4. Seid ihr einverstanden mit der Aussage im Text, daß kein Ausländer den Deutschen bei dem angesprochenen Problem helfen kann? ("Dieses Problem geht nur uns allein was an.")
5. Kann man mit diesem Lied Vorurteile abbauen?

3.2 Bilder

Benutzt man Bilder als Redeanlaß, als Einstieg in das Thema, könnte man folgendermaßen vorgehen:

Karikaturen

"Maus und Mann"

Schüler sollen erkennen, daß die Bilder, die wir im Kopf haben, unsere Sehweise beeinflussen.

"Kopf und Maus"

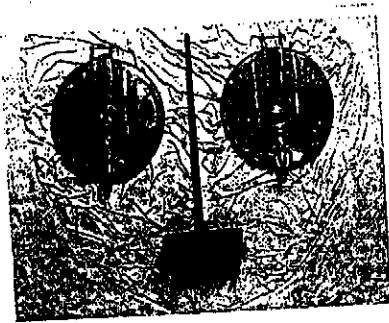
1. Die TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen geteilt, wenn möglich räumlich getrennt.
2. Einer Gruppe wird das Bild der Maus (Bild 1) gezeigt, der anderen das des Kopfes Bild 2.
3. Die beiden Gruppen betrachten einige Minuten getrennt die jeweiligen Bilder.
4. Die beiden Bilder werden wieder eingesammelt.
5. Je eine Person sucht sich eine andere aus der zweiten Gruppe.
6. Den so entstandenen Zweier-Gruppen wird das Bild 3 kurz gezeigt, alsbald wieder eingesammelt.
7. Die Paare erhalten den Auftrag, gemeinsam das gesehene Bild zu zeichnen ohne dabei zu sprechen.



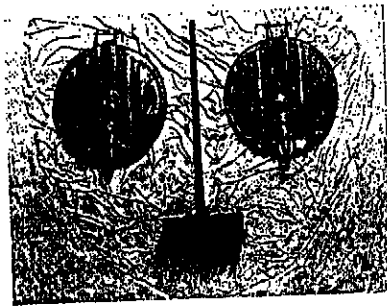
18. Jg. 1994

"Selbstbildnis"

1. Selbstbildnis von wem?
2. Warum?
3. Was sagt dies Selbstbildnis aus?
4. Selbstbildnis eines türkischen Arbeiters.
5. Diskussion über Gedachtes und Info



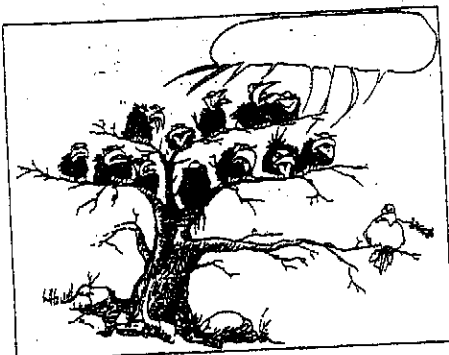
Ihsan Ece: „Selbstbildnis eines ...“



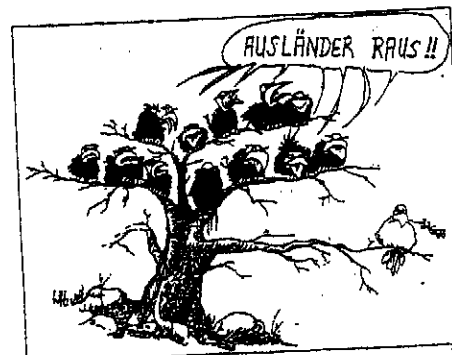
Ihsan Ece: „Selbstbildnis eines türkischen Arbeiters“

"Ausländer raus"

1. leere Sprechblase
2. Was könnte drin stehen?
3. Originaltext
4. Vergleich und Diskussion



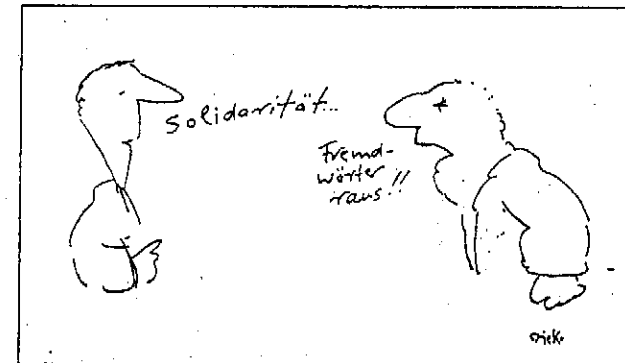
Quelle: Süddeutsche Zeitung, 16./17.2.1991.



Quelle: Süddeutsche Zeitung, 16./17.2.1991.

"Solidarität"

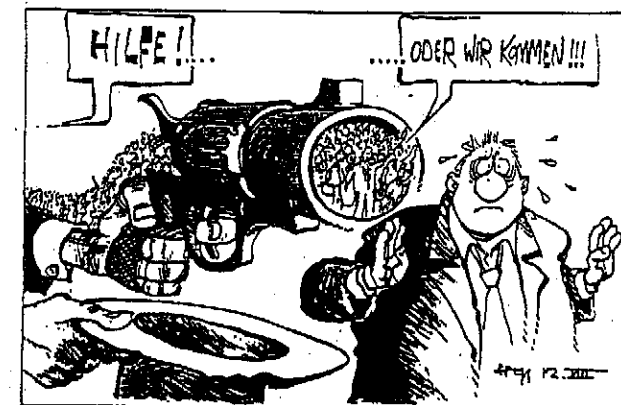
1. Was passiert mit der deutschen Sprache ohne Fremdwörter?
2. Was passiert mit Deutschland ohne Fremde?



Quelle: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1992, H. 2/3, S.18.

"Hilfe..."

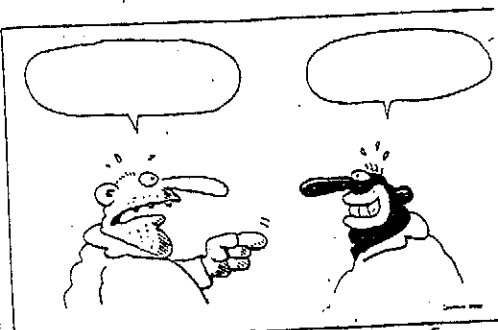
1. Welche "Hilfe"? Für wen?
2. Warum Revolver?
3. Warum schwitzt der Mann?



Quelle: Der Spiegel, 19.8.1991, S. 134.

"Dialog"

1. Was sagen die zueinander?
2. Die Gesichtsausdrücke vergleichen.
3. Vorurteile?
4. Text - Wortspiel



Quelle: Die Zeit, 1.11.1991, S. 17.



Quelle: Die Zeit, 1.11.1991, S. 17.

"Frauen"

1. Warum lachen die Frauen?
2. Wie ist das in deinem Land?



Oguz Paker

ANMERKUNGEN

- 1 Information bezüglich der Lieder/Musik erteilen die Autoren gern.

LITERATURANGABEN

Bade, Klaus J. (Hrsg.): *Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn 1992. Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn (Berufsangabe erforderlich, kostenlos, ca. 3 Monate Bearbeitungsdauer)

Grass, Günter: *Rede vom Verlust. Über den Niedergang der politischen Kultur im geeinten Deutschland*. Göttingen: Steidl 1992.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hrsg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Leer: Mundo 1990

Kristeva, J.: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M.: Scriptor 1990.

Memmi, Albert: *Rassismus*. Frankfurt: Fischer 1987.

Müller, Bernd-Dietrich: Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft, In: ders. (Hg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München: iudicium 1991.

Schöneberg, Ulrike: Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit, In: *Fremde in Deutschland*, Zeitschrift für Kulturaustausch 1, Institut für Ausländerbeziehungen, Stuttgart 1991.

Schmalz-Jacobsen, Cornelia: In der Diskussion: 'Ausländerkriminalität' oder 'kriminelle Ausländer'. Anmerkungen zu einem sensiblen Thema. *Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer*, Nummer 2, Bonn 1993.

Thomas, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: ders. (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe 1993.

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

Rudolf RODE
Western Cape Education Department

In dieser Ausgabe des DUSA sollen eine Handreichung und zwei Listen vorgestellt werden:

- Die Form deutscher Briefe
- Adressen für den DaF-Unterricht
- Videofilme für den DaF-Unterricht

Die Handreichung zum Briefschreiben beruht auf dem Buch mit dem Titel "Ihr Schreiben vom... Geschäftliche und Private Briefe im Baukasten-system" von Werner Schmitz und Dieter Scheiner, Verlag für Deutsch, München, 1983, und soll den DaF-Lehrkräften helfen, die Forderung nach kommunikativen Schreibformen mit einer klar erkennbaren Anwendung im Alltag zu erfüllen. Sie behandelt mögliche Empfänger/innen und denkbare, jedoch pragmatische Schreibanlässe sowie die Formen des Geschäftsbriefes, des formellen und des informellen Privatbriefes. Alle Benutzer/innen dieser Handreichung sind aufgefordert, authentische Briefe von Brieffreund/inn/en, Firmen und Behörden in Zusammenarbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern zu sammeln, mit den Vorgaben der Handreichung zu vergleichen und Verbesserungsvorschläge zu machen.

Mit den Adressen für den DaF-Unterricht soll erreicht werden, daß eine möglichst große Vielfalt deutschsprachiger Adressat/inn/en von sowohl den Schüler/inne/n als auch ihren Lehrer/inne/n angeschrieben werden können. Die Adressen sollen auch dazu beitragen, Deutschabteilungen an Oberschulen in ihrer Suche nach Bildmaterial, authentischen Texten, aktuellen Informationen und Brieffreund/inn/en weitgehend unabhängig zu machen. Anschriften, die folgende Bereiche abdecken, wurden aufgenommen:

- Verkehrsämter
- Verlage
- Brieffreundschaften und Jugendaustausch
- Zeitschriften und Rundfunk- und Fernsehprogrammhefte
- Unterrichtsmaterialien und Fortbildung
- Vertretungen der deutschsprachigen Länder

- Fluggesellschaften und Eisenbahn
- Sport
- Die deutsche Sprache
- Reisen
- Umwelt
- Jugend

Auch in diesem Fall wären ergänzende Beiträge von Kolleginnen und Kollegen sehr willkommen.

Videofilme von vorwiegend Inter Nationes, die in den letzten zehn Jahren durch die Vermittlung des Kulturattachés am deutschen Generalkonsulat in Kapstadt der Mediothek des Department of Education and Culture (HoR) zur Verfügung gestellt wurden, sind jetzt in einer Liste des Western Cape Education Department zu finden. Zu den folgenden Themenbereichen können Filme ausgeliehen werden:

- Kunst und Architektur
- Brauchtum
- Wirtschaft und Industrie
- Umweltschutz
- Berühmte Persönlichkeiten
- Geschichte
- Landschaften
- Die deutsche Sprache
- Literatur, Bücher, Spielfilme
- Nachrichten ("Deutschlandspiegel")
- Wissenschaft und Technologie
- Sport
- Theater und Musik
- Verkehr
- Reisen

Mit dieser Dienstleistung der Mediothek werden die DaF-Lehrer/innen in der Westkapproviz wie nie zuvor in die Lage versetzt, einen besonders anschaulichen und aktuellen Unterricht zu erteilen.

Deutsch als Fremdsprache

Videofilmverleih der Mediothek des Western Cape Education Department

Edumedia
3 Station Road / P O Box 13266
7700 Mowbray / 7705 Mowbray

Telefon: (021) 689 95 36
Telefax: (021) 685 74 21

Topics / Onderwerpe

A.	Art and Architecture	Kuns en Argitektuur
B.	Customs	Gebruike
C.	Economy / Industry	Economie / Industrie
D.	Environmental Protection	Omgewingsbewing
E.	Famous Personalities	Beroemde Persoonlikhede
F.	History	Geskiedenis
G.	Landscapes	Landskappe
H.	Language Learning	Taallear
I.	Literature / Books / Feature Film	Letterkunde / Boeke / Speelprent
J.	Monthly News Reel	Maandelikse Nuusfilm
K.	Science and Technology	Wetenskap en Tegnologie
L.	Sport	Sport
M.	Theatre / Music	Teater / Musiek
N.	Traffic	Verkeer
O.	Travel	Reis

		Titel	Inhalt	Minuten	
GER	01	Deutschlandspiegel Monatliche Nachrichten aus Deutschland seit 1984	Politik, Sport, Wirtschaft, Industrie, Kunst, Musik, Gesellschaft	14	J
GER	02	Der lange Lulatsch von Amrum	Nordseelandschaft, Leuchtturm - neue Tech- nologie für die Schifffahrt	31	G
GER	03	Der Kölner Dom	Die Geschichte eines der schönsten goti- schen Dome	44	A
GER	04	100 Jahre Frauenalltag	Diskriminierung	31	F
GER	08	Die Rückkehr der Schleiereule	Naturschutz	31	D
GER	09	Der Igel	Naturschutz	29	D
GER	10	Die Ringelnatter	Naturschutz	15	D
GER	11	Cari Spitzweg	Maler („Der arme Poet“) 1808-1885	43	E
GER	12	Zweitausend Jahre Trier	Geschichte und Literatur der ältesten deut- schen Stadt zurückgehend auf die Römerzeit	12	F I
GER	13	Studiochor des musischen Bil- dungszentrums	Musisches Bildungszentrum in St. Goar im Rheintal	13	M
GER	14	Warum die DDR die Mauer baute	Zeitgeschichte	31	F
GER	15	Martin Walser	Zeitgenössischer Schriftsteller	32	E
GER	17	Madonna, Venus, Fürst und Luther - Die Welt des Lucas Cranach -	Lucas Cranach: Hofmaler zu Wittenberg in der Reformationszeit	44	E A
GER	18	Heiner Schepers - Ein Puppenspieler -	Heiner Schepers' Kunst	28	A
GER	20	Fluchtwege eines friedliebenden Mannes - Der Schriftsteller Leon- hard Frank	Leonhard Frank - ein Leben lang auf der Flucht im 20. Jahrhundert	44	E I
GER	23	An hellen Tagen: Der Schwarzwald	Der Schwarzwald und seine Musik	45	G
GER	24	Hamburg - Bilder aus einer großen Stadt	Hamburg: Visuelle Eindrücke ohne Kommen- tar	82	G
GER	25	Wie ein Bauer auf dem Feld	Der zeitgenössische bildende Künstler Gün- ther Uecker und seine Werke	44	A
GER	26	Deutschland - 500 Motive	Deutschland: Visuelle Eindrücke ohne Kommen- tar	15	G
GER	27	Schwarze Perlen	Die Werke schwarzer Künstler aus Afrika, der Karibik und den USA, die in Deutschland le- ben	30	A
GER	29	Ein Schrei in uns, eine Sprache, die wir noch nicht kannten...	Tanztheater, Tänzer und Choreographen	26	M
GER	35	Gesichter eines Landes - Bilder aus Deutschland -	Mit Kommentar	15	G
GER	37	Straßen, Straßen, Straßen... Ein ganz gewöhnlicher Traum	Straßen und Auto fahren in der Bundesrepu- blik Mitte der 80er Jahre	80	N
GER	41	Kolportage	Nach Georg Kaisers Komödie	89	I
GER	42	Immer dieser Michell	Nach dem lustigen Kinderbuch von Astrid Lindgren		I
GER	44	Deutsch: Sport	Sport aus verschiedenen Deutschlandspie- geln		L
GER	45	Deutsch: History	Historisches aus verschiedenen Deutschlands- spiegeln		F
GER	46	Gesamtverzeichnis - Verlag für Deutsch	Das Angebot des Verlag für Deutsch - Video- reklame		H
GER	47	Science and Technology	Wissenschaft und Technologie aus verschie- denen Deutschlandspiegeln		K
GER	48	Art and Architecture	Kunst und Architektur aus verschiedenen Deutschlandspiegeln		A
GER	49	Verlag für Deutsch: Andrea	Ein Videofilm über Andrea, eine der Hauptfi- guren in dem Lehrwerk „Deutsch für junge Leute“		H

GER	50	Deutsch: Tourist Attractions, Travel, Community Life	Aus verschiedenen Deutschlandspeleinen		O
GER	52	Der Hochzeitstag	Probleme in der Liebe und in der Ehe	86	I
GER	53	Der Nebbich	Nach der gleichnamigen Komödie von Carl Sternheim	80	I
GER	54	Die Ursache	Nach der gleichnamigen Erzählung von Leonhard Frank	104	I
GER	55	Rundflüge über dem Watzmann	Die deutschen Alpen und der Bodensee aus der Luft	10	G
GER	56	Rundflüge über das Litzibachhorn	Die bayrischen Alpen aus der Luft	10	G
GER	57	Rundflüge über Meersburg	Meersburg, der Bodensee, der Chiemsee und Heidelberg aus der Luft	10	G
GER	58	Walter Gropius	Die Werke eines der größten Architekten des 20. Jahrhunderts	15	E A
GER	59	Ich bin etwas schief ins Leben gebaut - Joachim Ringelnatz	Joachim Ringelnatz (1883-1934): Sein Leben, seine Prosa, seine Lyrik	43	E I
GER	60	Lucas Cranach der Ältere Hans Holbein der Jüngere	Zwei große Maler des 16. Jahrhunderts	30	E A
GER	62	Die Manessische Liederhandschrift Das schönste Buch der Welt	Eines der schönsten und wertvollsten Bücher aus dem Mittelalter	30	I A
GER	64	Weltbühne Berlin	Die Weltstadt Berlin in den „Goldenen Zwanziger Jahren“ dieses Jahrhunderts	90	G
GER	65	Magic Eight	Acht große deutsche Städte: Berlin, Hamburg, Hannover, Düsseldorf, Köln, Frankfurt am Main und München	28	G
GER	66	Karneval in Köln	Eines der größten deutschen Feste	15	B
GER	67	Es liegt an uns, diesen Geist lebendig zu erhalten	Das mißlungene Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944 und die Folgen	75	F
GER	68	Jonny Granat	Krabbenfischer an der Nordsee und neue Technologie	93	I K
GER	69	Klawitter	Nach der gleichnamigen Komödie von Georg Kaiser	128	I G
GER	70	Berlin - Informationen über eine große Stadt			
GER	73	Künstler und Jugendbuch	Wichtige Künstler, das Kinder- und das Jugendbuch	28	I A
GER	75	Manès Sperber	Der Schriftsteller Manès Sperber (1905-1983)	44	I A
GER	76	Die Orgel von Sankt Anton	Eine der schönsten Barockkirchen und eine der bekanntesten Barockorgeln in Bayern	13	A C
GER	77	Innovation - Die Zukunft unserer Wirtschaft	Die Zukunft der deutschen Wirtschaft: Innovation		
GER	79	Alles ist Traum: E.T.A. Hoffmann	Der Dichter E.T.A. Hoffmann	59	I
GER	80	Maschinen nach Maß	Der wichtigste deutsche Industriezweig: Maschinenbau	14	C
GER	81	Synthesis - Die visuellen Künste in der elektronischen Kultur	Das elektronische Museum, elektronische Kreativität, die elektronische Akademie Mit Lehrerhandreichungen	58	K A I
GER	82	So entsteht ein Jugendbuch		24	I
GER	83	Wohin ich in Wahrheit gehöre... - Über Uwe Johnson -	Der Schriftsteller Uwe Johnson (1934-1984)	58	E I
GER	91	Montag aus Licht	Eine Oper von dem zeitgenössischen Komponisten, Karlheinz Stockhausen	28	M
GER	93	Balthasar Neumann Vom Glockengießer zum Architekten in Würzburg	Einer der größten Architekten des Barock	17	A
GER	94	Balthasar Neumann Ein barockes Ernst- und Lustfeuerwerk zu seinem 300. Geburtstag		58	A

GER	95	Jugend musiziert - Künstler von morgen stellen sich vor -	Jedes Jahr nehmen etwa 10.000 Jugendliche an dem Wettbewerb „Jugend musiziert“ teil.	28	M
GER	96	Fluff			
GER	97	Porträt Robert Schumann	Krimi - Banküberfall	12	I
GER	98	Walter Kempowski: Schriftsteller Aus der Werkstatt	Der große Komponist des 19. Jahrhunderts Walter Kempowski 1929-	18 40	M I
GER	99	VIS A VIS Ein Figurentheater	Puppentheater	20	M
GER	100-104	Kulturberichte I/90		30	A
GER	100-104	Kulturberichte II/90		30	A
GER	100-104	Kulturberichte III/90		32	A
GER	100-104	Kulturberichte IV/90		30	A
GER	105-109	Prisma 89/5 (englisch)	Kunst in Deutschland	16	A
GER	105-109	Prisma 9/89	Kunst in Deutschland	16	A
GER	105-109	Prisma 10/89	Kunst in Deutschland	15	A
GER	105-109	Prisma 11/89	Kunst in Deutschland	17	A
GER	105-109	Prisma 3-91	Kunst in Deutschland	30	A
GER	110-119	Bildschirm 17	Deutschunterricht zum Thema Wetter Videoaufnahmen und Lehrerhandreichungen	45	H
GER	120-129	Turbo 1	Deutschunterricht: Freizeit, Berufe Videoaufnahmen und Lehrerhandreichungen	30	H
GER	134	The End of the Berlin Wall	Die Wende im Jahre 1989		F
GER	135	Fünf Wochen im Herbst Protokoll einer deutschen Revolution	Von der Vierzigjahrfeier der DDR bis zum Fall der Mauer 1989	97	F
GER	136	Die neue Staatsgalerie in Stuttgart	Kunst und Architektur in Stuttgart	19	A
GER	137	November 1989: Aktuelles vom Zweiten Deutschen Fernsehen	Der Judenstern; Die Öffnung der Mauer; Das Attentat auf Hitler; Namibia; Wolf Biermann	143	F
GER	138	40 Jahre Bundesrepublik Deutschland	Die Geschichte der BRD von der Gründung 1949 bis 1989		F
GER	144	Die fünf neuen Bundesländer The Five New Federal States	Die neuen Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen	75	G
GER	145	Geboren 1949	Vier deutsche Bürger, die im Gründungsjahr der Bundesrepublik geboren wurden, im Jahre 1989	29	F
GER	148	Oral Evaluation in Standard 10	Die Bewertung mündlicher Leistungen auf der Grundlage des „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“	45	H

Adressen für den DaF-Unterricht

1. Verkehrsämter (Poster, Plakate und sonstiges Informationsmaterial)

1.1 Die 50 größten Städte in Deutschland:

1.1.1	Kultur- und Werbeamt der Stadt Aachen Ahrium Elisenbrunnen D-52062 Aachen	1.1.2	Fremdenverkehrsamt der Stadt Augsburg Bahnhofstraße 7 D-86150 Augsburg
1.1.3	Fremdenverkehrsamt der Stadt Berlin Martin-Luther-Straße 105 D-10852 Berlin	1.1.4	Fremdenverkehrsamt der Stadt Bielefeld Niederwall 23 D-33602 Bielefeld
1.1.5	Fremdenverkehrsamt der Stadt Bochum Bahnhofplatz D-44728 Bochum	1.1.6	Fremdenverkehrsamt der Stadt Bonn Münsterstraße 20 D-53103 Bonn
1.1.7	Fremdenverkehrsamt der Stadt Braunschweig Langer Hof 6 D-38100 Braunschweig	1.1.8	Verkehrsverein Bremen Hillmannplatz 6 D-28195 Bremen
1.1.9	Fremdenverkehrsamt der Stadt Chemnitz Straße der Nationen 3 D-09111 Chemnitz	1.1.10	Fremdenverkehrsamt der Stadt Dortmund Königswall 20 D-44137 Dortmund
1.1.11	Dresden - Werbung und Tourismus GmbH Goetheallee 18 D-01309 Dresden	1.1.12	Fremdenverkehrsamt der Stadt Duisburg Königsstraße 53 D-47051 Duisburg
1.1.13	Fremdenverkehrsamt der Stadt Düsseldorf Konrad-Adenauer-Platz D-40210 Düsseldorf	1.1.14	Fremdenverkehrsamt der Stadt Erfurt Krämerbrücke 3 D-99084 Erfurt
1.1.15	Fremdenverkehrsamt der Stadt Essen Norbertstraße 2 D-45127 Essen	1.1.16	Frankfurter Verkehrsverein Kaiserstraße 52 D-60329 Frankfurt a.M.
1.1.17	Fremdenverkehrsamt der Stadt Freiburg i.B. Rotteckring 14 D-79098 Freiburg i.B.	1.1.18	Fremdenverkehrsamt Ebertstraße 19 D-45879 Gelsenkirchen
1.1.19	Fremdenverkehrsamt der Stadt Hagen Rathaus D-58042 Hagen	1.1.20	Fremdenverkehrsamt der Stadt Halle Marktplatz 1 D-06100 Halle
1.1.21	Fremdenverkehrszentrale Hamburg e.V. Burchardstraße 14 D-20095 Hamburg	1.1.22	Fremdenverkehrsamt der Stadt Hamm Bahnhofplatz D-59065 Hamm
1.1.23	Verkehrsbüro Hannover Ernst-August-Platz 2 D-30159 Hannover	1.1.24	Fremdenverkehrsamt der Stadt Herne Friedrich-Ebert-Platz 2 D-44623 Herne
1.1.25	Fremdenverkehrsamt der Stadt Karlsruhe Bahnhofplatz 6 D-76137 Karlsruhe	1.1.26	Fremdenverkehrsamt der Stadt Kassel Bahnhof Wilhelmshöhe D-34131 Kassel
1.1.27	Fremdenverkehrsamt der Stadt Kiel Sophienblatt 30 D-24103 Kiel	1.1.28	Verkehrsamt der Stadt Köln Unter Fettenhennen 19 D-50667 Köln
1.1.29	Fremdenverkehrsamt der Stadt Krefeld Theaterplatz 1 D-47798 Krefeld	1.1.30	Fremdenverkehrsamt Sachsenplatz 1 D-04109 Leipzig
1.1.31	Fremdenverkehrsamt der Stadt Leverkusen Wehlerstraße 11 51311 Leverkusen	1.1.32	Amt für Stadtwerbung und Fremdenverkehr Beckergrube 95 D-23552 Lübeck
1.1.33	Fremdenverkehrsamt der Stadt Ludwigshafen Hauptbahnhof D-57059 Ludwigshafen	1.1.34	Magdeburg-Information Alter Markt 9 D-39104 Magdeburg
1.1.35	Fremdenverkehrsamt der Stadt Mainz Bahnhofstraße 15 D-55116 Mainz	1.1.36	Fremdenverkehrsamt der Stadt Mannheim Kaisertring 10-16 D-68161 Mannheim

1.1.37	Fremdenverkehrsamt der Stadt Mönchengladbach Bismarckstraße 23 D-41061 Mönchengladbach	1.1.38	Fremdenverkehrsamt Viktoriastraße 17-19 D-45466 Mülheim a.d. Ruhr
1.1.39	Fremdenverkehrsamt der Stadt München Sendlinger Straße 1 D-80331 München	1.1.40	Fremdenverkehrsamt der Stadt Münster Berliner Platz 22 D-48127 Münster
1.1.41	Fremdenverkehrsamt der Stadt Neuss Markt 4 D-41460 Neuss	1.1.42	Verkehrsverein Nürnberg Hauptmarkt 18 D-90403 Nürnberg
1.1.43	Fremdenverkehrsamt der Stadt Oberhausen Willy-Brandt-Platz 4 D-46045 Oberhausen	1.1.44	Fremdenverkehrsamt der Stadt Osnabrück Markt 22/23 D-49074 Osnabrück
1.1.45	Fremdenverkehrsamt der Stadt Rostock Schnickmannstraße 13/14 D-18055 Rostock	1.1.46	Fremdenverkehrsamt der Stadt Saarbrücken Großherzog-Friedrich-Straße 1 D-66111 Saarbrücken
1.1.47	Fremdenverkehrsamt der Stadt Solingen Potsdamer Straße D-42651 Solingen	1.1.48	Fremdenverkehrsamt der Stadt Stuttgart Königsstraße 1A D-70173 Stuttgart
1.1.49	Fremdenverkehrsamt der Stadt Wiesbaden Rheinstraße 15 D-65029 Wiesbaden	1.1.50	Verkehrsverein Wuppertal a.V. Infozentrum Döppersberg D-42103 Wuppertal

1.2 Die acht größten Städte in Österreich:

1.2.1	Fremdenverkehrsamt der Stadt Graz Hans-Sachs-Gasse 10 A-8010 Graz	1.2.2	Fremdenverkehrsamt der Stadt Innsbruck Burggraben 3 A-6020 Innsbruck
1.2.3	Fremdenverkehrsamt der Stadt Klagenfurt Rathaus Neuer Platz 1 A-9020 Klagenfurt	1.2.4	Fremdenverkehrsamt der Stadt Linz Hauptplatz 34 A-4020 Linz
1.2.5	Fremdenverkehrsamt der Stadt Salzburg Auerpergstraße 7 A-5020 Salzburg	1.2.6	Fremdenverkehrsbüro Villach Fremdenverkehrsbüro A-9500 Villach
1.2.7	Fremdenverkehrsamt der Stadt Wels Stadtplatz 55 A-4600 Wels	1.2.8	Fremdenverkehrsverband Kinderspitalgasse 5 A-1095 Wien

1.3 Die fünf größten Städte der deutschsprachigen Schweiz:

1.3.1	Fremdenverkehrsamt der Stadt Basel Blumenrain 2 CH-4001 Basel	1.3.2	Fremdenverkehrsamt der Stadt Bern Hauptbahnhof CH-3001 Bern
1.3.3	Fremdenverkehrsamt der Stadt Luzern Frankenstraße 1 CH-6002 Luzern	1.3.4	Fremdenverkehrsamt der Stadt St. Gallen Bahnhofplatz 1a CH-9001 St. Gallen
1.3.5	Verkehrsbüro Winterthur CH-8401 Winterthur	1.3.5	Fremdenverkehrsamt der Stadt Zürich Bahnhofbrücke 1 CH-8001 Zürich

1.4 German National Tourist Office
P O Box 10883
2000 Johannesburg

2. Verlage

2.1	Verlag für Deutsch Max-Huber-Straße 8 D-85737 Ismaning bei München	2.2	Ernst Klett Verlag Expeditionslager Postfach 1170 D-71398 Korb
2.3	Max Huber Verlag Max-Huber-Straße 4 D-85737 Ismaning bei München	2.4	Langenscheidt Verlag Postfach 40 11 20 D-80711 München

3. Jugendaustausch und Brieffreundschaften

3.1	Internationaler Jugendaustausch und Brieffreundschaften e.V. Wiesbadener Straße 1 D-81243 München		
3.2	International Youth Service PB 125 SF-20101 Turku 10 Finland	3.3	Internationaler Katholischer Korrespondenz- und Austauschdienst Vellchenweg 2 D-66798 Wallerfangen Telefon und Telefax: (0949) 6831/60638

4. Zeitschriften und Rundfunkprogrammheft

4.1	JUMA Frankfurter Straße 128 D-51147 Köln	4.2	Asterix Ehapa Verlag GmbH Postfach 10 12 45 D-70011 Stuttgart
4.3	Stefette Johann-Michael-Sailer-Verlag GmbH Äußerer Laufer Platz 22 D-90403 Nürnberg	4.4	Deutsche Welle radio Öffentlichkeitsarbeit D-50588 Köln
4.5	Deutsche Welle tv Presse- und Öffentlichkeitsarbeit D-50588 Köln	4.6	TREFF Schülermagazin Postfach 10 02 54 D-30918 Seelze

5. Unterrichtsmaterialien und Fortbildung

5.1	Inter Nationes Audiovisuelle Medien Kannendynsee 91-103 D-53175 Bonn	5.2	Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - Barbarastrasse 1 D-50735 Köln
5.3	Goethe-Institut Helene-Weber-Allee 1 D-80637 München Telefon: (0949) (89) 15 921-0	5.4	Bundesministerium für Unterricht und Kunst Abteilung I/11b Referat „Kultur und Sprache“ Strozsigasse 2/5 A-1080 Wien

6. Auslandsvertretungen der deutschsprachigen Länder

6.1	Consulate General of the Federal Republic of Germany P O Box 42 73 8000 Cape Town Telefon: (021) 24 24 10	6.2	Austrian Consulate General M662 Standard Bank Centre Hertzog Boulevard 8001 Cape Town Telefon: (021) 21 14 40
6.3	Embassy of the Federal Republic of Germany P O Box 2023 0001 Pretoria Telefon: (012) 344 38 54/9 Telefax: (012) 25 14 20	6.4	Swiss Embassy NBS Waldorf St George's Street 8001 Cape Town Telefon: (021) 26 12 01

7. Verkehr (Fluggesellschaften, Eisenbahn)

7.1	Lufthansa Southern Life Centre P O Box 3699 8000 Cape Town Telefon: (021) 25 14 90 Telefax: (021) 25 14 20	7.2	Swiss Air Southern Life Centre P O Box 3352 8000 Cape Town Telefon: (021) 21 49 38 Telefax: (021) 21 47 54
7.3	Austrian Airlines 22 Fulham Road 8001 Camps Bay Telefon: (021) 438 32 23	7.4	Deutsche Bahn AG Zentrale Kundendienste Personenverkehr Postfach 011001 D-19010 Schwerin

8. Sport

8.1	Deutscher Fußballbund (DFB) Otto-Fleck-Schneise 6 D-60528 Frankfurt a.M. Telefon: (069) 6 78 80	8.2	Deutscher Rugbyverband Beckestraße 113 D-30459 Hannover
8.3	Allgemeiner Deutscher Fahrrad-Club Am Dobben 91 D-28203 Bremen	8.4	Deutsche Sportjugend (dsj) Im Deutschen Sportbund Otto-Fleck-Schneise 12 D-60528 Frankfurt a.M.

9. Sprache

9.1	Institut für deutsche Sprache Friedrich-Karl-Straße 12 D-68165 Mannheim	9.2	Gesellschaft für deutsche Sprache Taunusstraße 11 D-65183 Wiesbaden
-----	---	-----	---

10. Reisen

10.1	Deutsches Jugendherbergswerk Bilowstraße 26 D-32756 Detmold
------	---

11. Umwelt

11.1	Greenpeace e.V. Vorsetzen D-20459 Hamburg
------	---

12. Jugend

- 12.1 Stiftung Jugend forscht
Beim Schlump 58
D-20144 Hamburg

Sieben Fachgebiete:

Biologie, Chemie, Geo- und Raumwissenschaften, Mathematik/Informatik,
Physik, Technik und Arbeitswelt

- 12.2 Bund deutscher Amateurtheater e.V.
Steinheimer Straße 7/1
D-89518 Heidenheim

- 12.3 Förderverein für Internationale Jugendbegegnung in
Dachau
Alte Römerstraße 75
D-85221 Dachau

Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
iSebe leMfundo leNtshona Koloni

SENIOR SEKONDÊRE KURSUS
SENIOR SECONDARY COURSE

DUTS DERDE TAAL (Hoër Graad en Standaardgraad)
STANDERD 8, 9 EN 10 (Syllabusnommer)

GERMAN THIRD LANGUAGE (Higher Grade and Standard Grade)
STANDARDS 8, 9 AND 10 (Syllabus Number)

DIE BRIEFVORM IN DUTS
THE FORM OF THE LETTER IN GERMAN

JANUARIE 1995
JANUARY 1995

Die Form deutscher Briefe

1. Auf der Grundlage des Lehrplans kann der Matrikkandidat/die Matrikkandidatin aufgefordert werden, einen **Privatbrief** bzw. einen persönlichen Brief (formell und/oder informell) und/oder einen **Geschäftsbrief** zu schreiben.
2. Es ist anzunehmen, daß sich für südafrikanische Schüler/innen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, früher oder später ein konkreter Anlaß ergibt, einen Geschäftsbrief oder einen privaten Brief auf deutsch zu schreiben. Folgende Briefempfänger/innen sind denkbar, und das Briefeschreiben an sie sollte geübt werden:

2.1 Geschäftsbriefe:

Empfänger/in	Anlaß
Die Redaktion einer Jugendzeitschrift	Wunsch, sie zu abonnieren; Leserbrief verfassen (zustimmend oder ablehnend)
Das Verkehrsamt einer Stadt	Bitte um Information über Sehenswürdigkeiten und um Übersendung von Informationsmaterial (Poster, etc.)
Die Leitung einer Jugendherberge	Platz reservieren während einer geplanten Fahrt/Wanderrung durch Deutschland/Österreich/die Schweiz
Die Deutsche Bahn AG	Bitte um Informationsmaterial
Die Deutsche Welle	Bitte um Zusendung des Programmhefts; Klagen oder Lob in bezug auf den Inhalt der Sendungen

2.2 Privatbriefe:

2.2.1 Formelle Privatbriefe:

Empfänger/in	Anlaß
Personen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz	Wunsch, touristische Informationen zu erhalten; Anmeldung bei einem Kurs, etc.
Ehemalige deutschsprachige Bekannte, die verzoogen sind	Wunsch, von ihrem Ergehen zu hören, ihnen etwas zukommen zu lassen; Bitte um ..., usw.

2.2.2 Informelle Privatbriefe:

Empfänger/in	Anlaß
Brieffreund/in	Briefaustausch; Wunsch auf deutsch zu korrespondieren; Briefmarkentausch, usw.
Austauschschüler/in, der/die nach Deutschland, nach Österreich oder in die Schweiz zurückgekehrt ist	Wunsch, die neuesten Ereignisse mitzuteilen; Dank für Brief, etc.
Tourist, den/Touristin, die man kennengelernt hat	Wunsch, wieder Kontakt aufzunehmen, usw.

3. Der Geschäftsbrief

Die folgenden Bestandteile des Geschäftsbriefes werden deutlich voneinander getrennt. (Leerzeilen gebrauchen!)

3.1 Der Absender:

In der linken oberen Ecke stehen der Name und die Adresse (die Anschrift) des Absenders/der Absenderin, z.B.:

*Dawid Philander
Kerkstraat 10
Oudtshoorn
6620 Südafrika*

*Anthea James
10 Forest Drive
Grahamstown
6140 Südafrika*

3.2 Ort und Datum:

In der rechten oberen Ecke stehen Ort und Datum der Absendung, z.B.:

*Oudtshoorn, 24.9.94
Oudtshoorn, 24.9.1994
Oudtshoorn, den 24.9.1994
Oudtshoorn, den 24. September 1994*

3.3 Der Empfänger/Die Empfängerin:

Die Adresse des Empfängers wird unter die des Absenders an den Rand geschrieben, z.B.:

*JUMA
Frankfurter Straße 128
D-51147 Köln*

*Fremdenverkehrsamt
Sachsenplatz 1
D-04109 Leipzig*

*Deutsches Jugendherbergswerk
Bülowsstraße 26
D-32756 Detmold*

*Deutsche Bahn AG
Zentrale Kundendienste
Personenverkehr
Postfach 011001
D-19010 Schwerin*

Deutsche Welle
Öffentlichkeitsarbeit
D-50588 Köln

3.4 Der Betreff:

Es folgt der „Betreff“, mit dem der Absender/die Absenderin kurz zusammenfaßt, worum es geht, z.B.:

Poster von Hamburg
O D E R
Betreff: Poster von Hamburg

Bestellung von JUMA

Verzeichnis der Jugendherbergen

BahnCard

Schlechter Empfang

(3.5) Der Bezug:

Wenn der Absender/die Absenderin schon mit dem Empfänger/der Empfängerin der Druckerei des JUMA oder mit dem Verkehrsamt von Hamburg oder mit der Rundfunkanstalt (Deutsche Welle) korrespondiert hat und sich auf einen Brief beziehen möchte, kann er das im „Bezug“ erwähnen, z.B.:

Ihr Schreiben vom 15.8.1994
O D E R
Ihr Brief vom 15.8.1994)

3.6 Die Anrede:

In den meisten Fällen kennt der Absender/die Absenderin niemanden persönlich, und schreibt deshalb:

Sehr geehrte Damen und Herren,

Nach der Anrede steht meist ein **K o m m a**:

Sehr geehrte Damen und Herren,
leider haben wir noch kein Programmheft erhalten.

Ein Ausrufezeichen nach der Anrede ist auch möglich. Dann beginnt der eigentliche Text mit einem Großbuchstaben:

Sehr geehrte Damen und Herren!

Leider haben wir noch kein Programmheft erhalten.

3.7 Der Brieftext:

Im Brieftext bringt der Absender/die Absenderin sein/ihr Anliegen vor. Der Text wird logisch gegliedert, das heißt, daß jeder Absatz eine gedankliche Einheit bildet.

3.8 Der Schluß und die Unterschrift:

Als Schlußformel kann man immer schreiben:

Mit freundlichen Grüßen

O D E R

Mit freundlichem Gruß

Es folgt die Unterschrift [(Vorname) Familienname]:

Der volle Name wird unter die Unterschrift in Druckbuchstaben oder in Maschinenschrift geschrieben:

Dawid Philander

(3.9) Die Anlage:

Wenn der Absender/die Absenderin seinem/ihrer Brief Dokumente oder Unterlagen beifügt, schreibt er/sie z.B.:

Anlage: 1 Scheck

O D E R

Anlagen: 1 Scheck

1 Formular)

3.10 Der Briefumschlag:

3.10.1 Der Name und die Adresse des Absenders/der Absenderin stehen auf der Rückseite:

Dawid Philander
Kerkstraat 10
Oudtshoorn
6620 Südafrika

3.10.2 Der Name und die Adresse des Empfängers/der Empfängerin stehen auf der Vorderseite, z.B.:

Deutsches Jugendherbergswerk
Bülowsstraße 26
D-32756 Detmold

D U I T S L A N D

3.11 Beispiel für einen Geschäftsbrief:

- (1) Dawid Philander
Kerkstraat 10
Oudtshoorn
6620 Südafrika

(3) TREFF
Schülermagazin
Postfach 10 02 54
D-30918 Seelze

(4) Abonnement

(5) Ihr Schreiben vom 19.9.94

(6) Sehr geehrte Damen und Herren,

(7) die Ausgabe von „TREFF“, die Sie mir geschickt haben, fand ich sehr interessant.
Da ich seit drei Jahren in der Schule Deutsch als Fremdsprache lerne, und zu meinem letzten Geburtstag Geld geschenkt bekommen habe, möchte ich Ihre Zeitschrift nun für ein Jahr abonnieren.
Einen Scheck über DM 60 lege ich bei.

(8) Mit freundlichen Grüßen

Dawid Philander

(9) Anlage: 1 Scheck

(2) Oudtshoorn, 27.9.1994

4. Der formelle Privatbrief (an Personen, die man nicht gut kennt): Die folgenden Bestandteile werden deutlich voneinander getrennt: (Leerzeilen gebrauchen!)

4.1 Der Absender: Siehe 3.1!

4.2 Ort und Datum: Siehe 3.2!

4.3 Der Empfänger: entfällt

4.4 Der Betreff: entfällt

4.5 Der Bezug: entfällt

4.6 Die Anrede: Beispiele:

4.6.1 *Sehr geehrter Herr Brandt,
ich habe vor ein paar Tagen einen Freund von Ihnen hier ...*

*Sehr geehrte Frau Müller,
eine Freundin meiner Schwester hat mir gestern gesagt, daß ...*

*Sehr geehrte Frau Dr. Ströhle,
ein Herr Jäger aus Geislingen war so liebenswürdig, mir Ihre Adresse zu
geben, und nun möchte ich wissen, ob ...*

4.6.2 Wenn der Absender sich sehr formell ausdrücken möchte, benutzt er nur den Titel des Empfängers, z.B.:

Sehr geehrter Herr Doktor,
.....

Sehr geehrte Frau Doktor,
.....

Sehr geehrter Herr Professor,
.....

4.7 Der Brieftext:

Wer an jemanden schreibt, den er nicht gut kennt, sollte sich deutlich und vor allen Dingen höflich ausdrücken. Als Anrede - egal ob ein oder mehrere Empfänger - wird „Sie“ („Ihnen“, „Ihr“) gebraucht.

Wie in allen anderen Briefen ist auf die logische Gliederung in Absätze zu achten.

- 4.8 Der Briefschluß:
Die Schlußformel und die Unterschrift stehen meist am linken Begrenzungsrand:

Wir freuen uns schon auf Ihren Besuch.

*Mit freundlichen Grüßen
Ihre*

- 4.9 Die Anlage:
entfällt

- 4.10 Der Briefumschlag:

- 4.10.1 Name und Adresse des Absenders: Siehe 3.10.1!

- 4.10.2 Der Name und die Adresse des Empfängers stehen auf der Vorderseite, z.B.:

	Herrn Kat-Uwe Ahrens Elbchaussee 128 D-22763 Hamburg GERMANY	
--	--	--

- 4.11 Beispiel für einen formellen Privatbrief:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <p>(1) Dawid Philander
Kerkstraat 10
Oudtshoorn
6620 Südafrika</p> | <p>(2) Oudtshoorn, 18.01.1995</p> |
| <p>(3) ---</p> | |
| <p>(4) ---</p> | |
| <p>(5) ---</p> | |

- (6) *Sehr geehrter Herr Brandt,*

- (7) *ich habe vor ein paar Tagen einen Freund von Ihnen hier in Oudtshoorn kennengelernt, Herrn Martin Uhlig. Herr Uhlig hat nämlich in einem Hotel übernachtet, in dem ich in den Schulferien als Kellner etwas Taschengeld verdiene.*

Ich danke Ihnen im voraus.

- (8) *Mit freundlichen Grüßen
Ihr*

- (9) ----

5. Der informelle Privatbrief (an Personen, die man kennt)
Die folgenden Bestandteile werden deutlich voneinander getrennt:
(Leerzeilen gebrauchen!)

- 5.1 Der Absender: entfällt

- 5.2 Ort und Datum: Siehe 3.2!

- 5.3 Der Empfänger: entfällt

- 5.4 Der Betreff: entfällt

- ### 5.5 Der Bezug: entfällt

- ### 5.6 Die Anrede: Beispiele:

- 5.6.1 Lieber Jürgen,
vor zwei Wochen waren wir noch ...

Liebe Silke,
vor zwei Wochen waren wir noch ...

- 5.6.2 Wenn man den Empfänger oder die Empfängerin gut kennt, ihn oder sie aber siezt, schreibt man, z.B.:

Lieber Herr Fetzer,
als Sie letztes Jahr hier in Südafrika waren, haben Sie gesagt, daß ...

Liebe Frau Müller,
als wir letztes Jahr bei Ihnen waren, haben Sie gesagt, daß ...

- 5.7 In Briefen an bekannte Personen wird der Ton (wie herzlich, wie höflich, wie humoristisch) von dem jeweiligen Verhältnis zwischen Absender und Empfänger bestimmt.

bestimmt.
Die Pronomina (Personal- und Possessivpronomina), die für die Anrede im Brieftext verwendet werden, werden immer groß geschrieben, z.B.: Du, Dich, Dir, Dein; Ihr, Euch, Euer.

- 5.8 Der Briefschluß
Am Briefschluß können folgende Grußformeln stehen:

Hoffentlich gefallen Dir die Briefmarken, die ich beilege.
Mit herzlichem Gruß
Dein

Hoffentlich gefallen Dir die Briefmarken, die ich beilege.
Mit herzlichen Grüßen
Dein

Hoffentlich können Sie uns bald wieder besuchen.
Mit freundlichen Grüßen
Ihre

- ### 5.9 Die Anlage entfällt

- 5.10 Der Briefumschlag
Siehe Nummer 4.10!

- ### 5.11 Beispiel für einen informellen Privatbrief:

- (1) ---
- (2) Oudtshoorn, 18.1.1995
- (3) ---
- (4) ---
- (5) ---
- (6) Lieber Markus,
- (7) die Broschüren sind einfach phantastisch! Jetzt habe ich soviel Information
über den Hamburger Hafen, daß meine Erdkundelehrerin staunen wird. Vielen
Dank für Deine Hilfe!
- Hoffentlich gefallen Dir die Briefmarken, die ich beigele.
- (8) Mit herzlichem Gruß
Dein
- (9) ---

REZENSION

"DIE SUCHE" UND DIE DOPPELTE ENTDECKUNG

von H.M. Enzensberger, V. Eismann, K. van Eunen, B. Helmling, B. Kast, I. Mummert und M. Thurmair. München: Langenscheidt, 1993. Textbuch 1: DM 26,80 (ISBN 3-468-47600-0); Arbeitsbuch 1: DM 26,80 (ISBN 3-468-47601-9); Lehrerhandreichungen 1: DM 26,80 (ISBN 3-468-47602-7).

Beschreibung

Stellen Sie sich vor: Sie sind mit Ihrem Auto auf dem Wege zu irgend-einem Ort. Unterwegs müssen Sie in einer Stadt, die sie nicht kennen, die Reise unterbrechen, um ein für die Weiterfahrt notwendiges Ersatzteil zu besorgen. Sie werden nun von Werkstatt zu Werkstatt, von Geschäft zu Geschäft geschickt. Erst nach langem Suchen und noch häufigerem Fragen nach dem Weg finden Sie schließlich eine Werkstatt mit Ihrem Ersatzteil und können Ihre Reise fortsetzen. Durch diese Suche, die zahlreichen, manchmal vielleicht verwirrenden Wegbeschreibungen und das Lesen des Stadtplanes, aber auch Ihren Orientierungssinn oder zumindest Ihre Intuition, ihrem Weltwissen (common sense) haben Sie nicht nur das Ersatzteil gefunden, sondern auch ganz nebenbei, praktisch im Vorübergehen, sich sehr gute Ortskenntnisse erworben. Und vielleicht haben Sie sogar einige Seiten der Stadt entdecken können, von denen Sie vorher nichts geahnt hatten und die Sie, wenn Sie sie nicht bereits zu schätzen gelernt haben, nun weiter erkunden wollen.

Das 1933 erschienene Lehrwerk "Die Suche" nutzt genau dieses Phänomen des zufälligen Findens auf der Suche nach etwas ganz Anderem für seinen didaktischen Ansatz aus. Es verläßt den pragmatisch-kommunikativen Ansatz, der in der sprachlichen Bewältigung von Real-situationen liegt, da die fast banale Alltäglichkeit der Dialoge den Lernern nichts Unbekanntes bietet, das zu entdecken wäre und sie daher sowohl inhaltlich als auch emotional unterfordert. Statt dessen wählt das Lehrwerk einen, nennen wir ihn fiktional-kommunikativen Ansatz. Denn das Textbuch besteht aus einem literarischen Text, dem kleinen Roman "Die Suche" von Hans Magnus Enzensberger, der hiermit praktisch ein neues Genre, den Lernroman, geschaffen hat.

"Die Suche" führt in zwei Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache und darüber hinaus. Von diesen beiden Bänden liegt bisher nur der erste Band vor, der zweite wird 1996, voraussichtlich im Frühjahr, erscheinen. Beide Bände zusammen sind auf ca. 330 Unterrichtseinheiten (1 UE = 45 Minuten) angelegt, von denen ca. 200 UE auf den ersten Band fallen. Das Sprachkenntnisniveau des Zertifikats ist bereits nach der ersten Hälfte des zweiten Bandes erreicht, was einer Gesamtzahl von ca. 265 UE entspricht.

Das Lehrwerk macht keine Aussage zu seiner Zielgruppe. Die Konzeption legt aber ein Mindestalter der Lerner von 14 oder 15 Jahren nahe.

Der Titel hat dreifache Bedeutung. Zunächst beschreibt er die Handlung des Romans: zwei Agenten kundschaften erst eine geheimnisvolle Frau aus, um sie dann zu beobachten, wobei bis zum Ende offen bleibt, was das Ziel dieser Observierung ist. Außerdem beschreibt der Titel das duale sprachdidaktische Prinzip des gesamten Lehrwerks: Der Lerner ist als Leser auch Suchender, der, zusammen mit den Agenten, das Geheimnis um die Frau Schritt für Schritt aufdeckt und, indem er dies tut, auch die Sprache schrittweise entdeckt.

Denn wie jeder Sprachlernprozeß bewegt sich auch dieser Lernroman sowohl sprachlich als auch inhaltlich von einfachen zu komplexeren Strukturen bzw. Sachverhalten. Doch da im Gegensatz zu Lehrwerken des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes hier der Inhalt unbekannt ist, wird die Aufmerksamkeit des Lernalters auf die inhaltliche Dimension gelenkt, auch wenn die inhaltliche und die sprachliche Unkenntnis des Lernalters zusammenfallen. Durch die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Romanhandlung begegnet der Lerner der Sprache nicht nur in ihrer Funktion, Dinge zu bezeichnen und Informationen zu vermitteln, wie in vielen zweckgerichteten Alltagsdialogen, sondern auch in ihrer Fähigkeit, Sinnzusammenhänge herzustellen, Deutungen nahezu-legen, Gefühle und Handlungsmotive zu signalisieren, ohne sie explizit zu benennen. Auf diese Weise wird der Lerner schnell erkennen, wie sehr diese Sprache seiner eigenen gleicht und das wird den Spracherwerb sicherlich begünstigen.

Da die oben genannten Leistungen von Sprache in den verschiedenen

sprachlichen Mitteilungsformen unterschiedlich ausgeprägt sind, wird "Die Suche" nicht nur als Lesetext in Romanform, sondern auch als auf Cassette gesprochenes Hörspiel angeboten. Die zwei Formen sind im Wortlaut nicht ganz identisch. Sie ergänzen sich jedoch in der Weise, daß die dem Hören und Lesen jeweils eigenen Techniken und Verständnishaften für den Erschließungs- und Lernprozeß genutzt werden können. So kann über die deskriptiven Passagen des Lesetextes das bestätigt bzw. korrigiert werden, was über das Hören nur vermutet bzw. erkannt wurde. Demgegenüber können Gefühle, Stimmungen und Einstellungen viel eindeutiger gehört als gelesen werden.

Der Roman bietet eine Fülle von Textsorten, die für Abwechslung bei der Lektüre sorgen und dadurch den Lesespaß beträchtlich erhöhen. Dialoge, Monologe, Erzähltexte, Märchen, Berichte, Briefe und Gebrauchsanweisungen haben nicht nur ihre ganz eigene Funktion für den Fortgang der Handlung, sondern zeigen auch Strukturen und Wortschatz in ihren textsortenspezifischen Funktionen.

Die Textarbeit des Textbuches zeigt den didaktisch gänzlich neuen Ansatz des Lehrwerks. Dieser Ansatz beweist, das in einem Sprachlernprozeß bei stetiger, gezielter Aktivierung der bisher erworbenen Sprachkenntnisse sowie des Weltwissens der Lerner bereits von Beginn an authentische Kommunikation über einen fiktionalen Text ermöglicht werden kann und nicht notwendigerweise fiktive Kommunikation über mehr oder weniger authentische Texte erzwungen werden muß.

Teil A eines jeden Kapitels stellt eine Hinführung zu dem folgenden Romanabschnitt dar, die mittels der verschiedensten Aufgaben erfolgt und immer auch eine Vorentlastung des Leseverständnisses bedeutet. In den Aufgaben sollen z.B. landeskundliche Sachverhalte erarbeitet, vorangegangene Ereignisse rekapituliert, Wortfelder zu Schlüsselwörtern des Textes erstellt oder Sätze daraus in eine (chrono-)logische Reihenfolge gesetzt werden. Der häufigste Aufgabentyp besteht in der Hypothesenbildung über den weiteren Handlungsverlauf auf der Grundlage einer Illustration zum folgenden Text. Diese Illustrationen stellen ein Foto aus der realen, deutschsprachigen Welt dar, in das das fiktionale Inventar des Romans hineingezeichnet wurde. Sie sind so als eine visuelle Wiedergabe der Konzeption des Lehrwerks zu verstehen, in dem Fiktion und Realität

zusammenwirken.

Teil B eines jeden Kapitels besteht aus einem Abschnitt des Romans sowie aus Aufgaben, die sich aus dem Hören und dem Lesen des Textes ableiten und in beiden Fällen zu einem detaillierten und interpretierenden Verstehen führen. Die Aufgaben betreffen die Handlung ebenso wie die Personen und ihre Beziehungen untereinander, die Dialoge ebenso wie die in ihnen verwendete Sprache. Hier wird die enge Verknüpfung von sprachlichen und inhaltlichen Lernzielen deutlich, die sich aufeinander beziehen und gegenseitig befruchten. Einige Aufgaben versuchen den Blick zu schärfen für die drei Dimensionen Textproduktion - Text - Textrezeption und die Beziehung Autor - Romanfiguren - Leser.

Die nur zehn Kapiteln zugeordneten C-Teile dienen der vertiefenden Beschäftigung mit den landeskundlichen Sachverhalten, die sich aus der Romanhandlung ableiten. Dokumente, Bildmaterial und Hörtexte verweisen auf die zielsprachliche Realität, d.h. Deutschland und den deutschsprachigen Raum, und umfassen Themen wie U-Bahn-Fahren, Familienalbum, Verbote, Wetter, Heimat und Ferne, Geschichte u.v.a. Die Aufgaben dieses Teils beziehen das Weltwissen und die Einstellungen der Lerner mit ein und zielen auf das Erkennen nicht nur der Unterschiede, sondern auch der Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Darüberhinaus ist für die Lerner natürlich der gesamte Roman von landeskundlichem Interesse, da er in Deutschland spielt, auch wenn die Figuren und die Handlung des Romans ein bewußt zufälliges, fragmentarisches und eben kein repräsentatives Bild von Deutschland vermitteln.

Die mehr formale Spracharbeit, die in der Klärung, Festigung und Erweiterung des Wortschatzes sowie dem Verstehen und der Aneignung grammatischer Strukturen liegt, findet im Arbeitsbuch statt, ohne die didaktischen Prinzipien, die Inhaltsbezogenheit der Sprache und die aktive Beteiligung der Lerner, aufzugeben. Jedoch werden Wortschatz und Strukturen des Textbuches in den Übungen des Arbeitsbuches auf andere Lebens- und Kommunikationssituationen übertragen.

Der Aufbau der Übungen weist drei Schritte auf. Paradigmen, in denen die betreffenden Wörter und Wortbildungsmuster bzw. Strukturen durch

Fettdruck visualisiert sind, lassen den Lerner Regelmäßigkeiten selbst erkennen und herausarbeiten. Daraufhin werden die Lerner an der Formulierung oder Darstellung der (selbst gefundenen) Regel beteiligt, indem sie Regeln zu Ende formulieren oder Listen vervollständigen sollen. Abschließend werden die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten auf andere Kontexte übertragen und dort angewendet.

Neben dem W- (Wortschatz) und dem G- (Grammatik) Teil gibt es zu jedem Kapitel auch einen S- (Sprechen und Schreiben) Teil, der anhand zahlreicher Übungen das gelenkte und freie Sprechen und Schreiben entwickelt.

Die Kapitel 1-14 haben darüberhinaus Übungen zur Phonetik und Orthographie.

Einschätzung

Das Textbuch von "Die Suche" ist in 15 Berufsjahren das erste, bei dessen Lektüre sich mein Lehr- in ein reines Leseinteresse verwandelte. Bereits nach dem dritten Kapitel habe ich nur noch den Inhalt und nicht mehr die dadurch vermittelten Strukturen, Idiome und Wörter wahrgenommen.

Ebenfalls das erste Mal konnte ich erleben, daß Lerner, nach gesichertem Textverständnis, Dialoge bereits vom ersten Kapitel an mit Gefühl gelesen, ihnen Leben und damit die richtige Intonation gegeben haben, und das nicht erst nach, sondern auch schon vor dem Hören des Dialoges. Meine Freude darüber werden all diejenigen verstehen, die, wie ich, Tag für Tag mit Dialogen konfrontiert sind, die die Lerner mit sonorer Roboterstimme lesen, als seien sie eine beliebige Aneinanderreihung monotoner Klanghülsen, eben unbelebte, unbeseelte Sprache.

Beide Erlebnisse zeigen mir, daß die Sprache des Textbuches nicht nur als Träger von Informationen, sondern auch von Einstellungen, Motiven und Gefühlen verstanden wird, ohne diese immer explizit zu benennen. Und Kraft dieser Eigenschaft vermag sie die Aufmerksamkeit der Lerner (und Lehrer) von ihrer formalen Seite abzulenken.

Bei meiner bisherigen Arbeit mit dem Lehrwerk bemerkte ich außerdem, wie schnell und gerne die Lerner die inhaltliche und expressive Seite der Sprache benutzten, jugendliche und erwachsene Lerner mit den unterschiedlichsten Lernbiographien und soziokulturellen Hintergründen.

Einerseits wirkte sich hier, meiner Einschätzung nach, der gleiche, allen gemeinsame Wissensstand über das Thema, den Roman, günstig auf die Gruppendynamik und damit auch die Lernatmosphäre aus. Andererseits zeigt mir diese Beobachtung, daß die Offenheit des Textes sowie die Aufgaben zur Vorentlastung und zum Verständnis des Textes das Einbringen und das Formulieren eigener Kenntnisse, Vorstellungen und Emotionen tatsächlich nicht nur ermöglichen, sondern auch erleichtern. Und je vielfältiger diese Beiträge ausfallen, desto bereichernder ist das wiederum für den Lernprozeß.

Die Offenheit des Textes ließ jedoch auch manche phantasievolle Lerner schmerzlich ihre noch sehr begrenzte sprachliche Ausdrucksfähigkeit spüren. In solchen Fällen müssen Lehrer zu Beschränkung und Geduld ermutigen, ohne zu entmutigen, oder, wenn möglich, durch Sonderaufgaben binnendifferenzieren.

Andere sehr eifrige Lerner und begeisterte Leser stellten die Kurse vor das Problem des Vorweglesens. Damit wird einer der didaktischen Kunstgriffe dieses Lehrwerks, nämlich einen Gesprächsanlaß durch Hypothesenbildung über den weiteren Handlungsverlauf des Romans zu schaffen, zunichte gemacht. Hier können Lehrer entweder an die pädagogische Einsicht der betreffenden Lerner appellieren oder diese mit der Mitschrift der Hypothesen beschäftigen.

Das Problem versäumter Unterrichtsstunden konnte durch die Rekapitulation des letzten Romanabschnitts zu Beginn einer Sitzung didaktisch sinnvoll gelöst werden.

Die Fülle der Aufgaben zur Textarbeit und zur Bewußtmachung des Lernprozesses ließ manche Lerner den Spaß an der Beschäftigung mit dem Text und am Lernen allmählich verlieren. Hier gilt es, den richtigen Zeitpunkt für das Auslassen von Aufgaben oder den Sprung ins Arbeitsbuch oder sonstwohin zu erkennen.

Aber wozu sind wir Pädagogen, wenn wir diese Situationen nicht meistern können? Letztendlich wird jedes Lehrwerk in der Unterrichtspraxis zu einem Steinbruch, aus dem Lehrer je nach ihren Vorlieben und den Gewohnheiten, Bedürfnissen und Interessen der Lerner einige Teile herausnehmen und andere unbeachtet lassen. Auf diese Weise erfolgt das Erlernen einer Sprache mit kommunikativen Lehrwerken immer über eine variierende Zahl von Minidialogen des alltäglichen Lebens. Demgegenüber wird bei "Die Suche" aber immer eine gehalt- und humorvolle, gut geschriebene Geschichte erhalten bleiben, mit der sich auch noch eine Sprache lernen läßt.

Die Lehrerfahrungen mit "Die Suche" haben mir auch noch einmal die Erkenntnis vor Augen geführt, daß jugendliche und erwachsene Fremdsprachenlerner nicht sprechen, denken oder leben lernen, sondern eine für sie **fremde Sprache** lernen. Die Texte, anhand derer sie diese Sprache lernen, muß, um dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen, dem Entwicklungsstand dieser Lerner angemessen sein. Auch in Anbetracht dessen halte ich fiktionale, literarische Texte für diese Zielgruppe für geeigneter als die Alltagsdialoge der kommunikativen Lehrwerke.

Das Lehrwerk "Die Suche" vermittelt zwischen kommunikativem Sprachunterricht und Literaturunterricht. Es räumt mit der irrigen Meinung auf, daß ein einfacher Sprachunterricht die Lerner am besten auf den schwierigen Literaturunterricht vorbereitet. Es hat Sprache und Literatur für fremdsprachendidaktische Zwecke so zusammengeführt, daß für Fremdsprachenlerner vom Anfang ihres Lernprozesses an die Sprache gehaltvoll und die Literatur zugänglich ist.

Reinhard WIDERA