

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

Jahrgang 1996

Band 27 / Heft 2

November 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 / e-mail: kmenck@artsn.uwc.ac.za).

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

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

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

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1997.

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 2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
E. de Kadt	Bericht über die dritte NATOG-Tagung, Deutsche Schule Lagos, 24.-27. April 1996	2
K. Menck	Bericht über eine regionale Lehrerfort- bildung (DaF und DaM) in KwaZulu-Natal (Hermannsburg, 2.8.1996 - 3.8.1996)	8
E. Bodenstein	70 Jahre Deutschlehrerverband im Süd- lichen Afrika: woher und wohin?	11
I. Meister	Hat Deutsch (DaF) noch eine Zukunft in Südafrika? Fernunterricht: Deutsch als Fremdsprache in KwaZulu-Natal	23
M. Zappen- Thomson	Unterricht und Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft	39
R. Ehnert	Das Deutschlandlied als Gegenstand des Deutsch als Fremdspracheunterrichts	54
R. du Toit	Das Testen von Hörverstehen in der Grundstufe Deutsch als Fremdsprache	65

Vorwort zu diesem Heft

Der Deutschunterricht an Regierungsschulen ist am aussterben. Die neuen Bedingungen in Hinsicht auf Zahlenverhältnisse Lehrer - Schüler, unter denen das Fach nicht mehr angeboten werden kann, wenn nicht gewährleistet werden kann, daß mindestens 30 Schüler in der obersten Klasse übrigbleiben werden, sorgen dafür, daß außer den 4 Deutschen Schulen (Kapstadt, Johannesburg, Pretoria, Hermannsburg) in 2-3 Jahren nur noch einige, Regierungsschulen im ganzen Land übrig bleiben werden, an denen DaF unterrichtet wird. Da gilt es, sich zu überlegen, was das für den Deutschunterricht - an Schulen und Universitäten - in Südafrika heißt.

In diesem Heft wollen wir mit solchen Überlegungen beginnen, indem wir Ihnen einen Fernkurs DaF vorstellen. Vielleicht könnte dieser Kurs den Deutschunterricht teilweise überleben lassen, indem das Fach Deutsch (als Fremdsprache) weiterhin an Schulen belegt werden kann, an denen sich nur ein paar Kinder für das Fach interessieren und/oder wo es keinen lehrer gibt. Der Fernkurs wird z.Z. nur in KwaZulu- Natal angeboten, könnte aber von interessierten Lehrern oder sonstigen Personen in den anderen Provinzen aufgegriffen und dort eingeführt werden.

Es gilt auch, sich zu überlegen, was aus dem Deutschunterricht an den Universitäten wird, wenn es fast niemanden mehr gibt, der Deutsch studieren möchte, ohne vorher Deutsch auf der Schule gehabt zu haben. Hinzu kommt die Frage, wozu bez. weshalb Studenten Deutsch an der Uni werden belegen wollen, wenn sie ganz und gar nicht die Absicht haben, Lehrer zu werden. Es hat natürlich schon immer solche mit einem andersgearteten Interesse an Deutsch gegeben, aber deren Zahl ist zumeist klein gewesen.

Darüber wird auch auf dem nächsten Germanistenkongreß nachgedacht, zu dem der Vorstand des SAGV Sie alle recht herzlich einlädt. Der Kongreß findet vom 9.-11. Aril 1997 in Bloemfontein statt. Nähere Einzelheiten dazu erfahren Sie bei dem Schriftführer des Germanistenverbandes, Herrn Dr. U. Klingmann (Tel. 021-650-2938 (Uni) / 021-6863901 (h) / Fax 021-650-3726 / e-mail: ukling@beattie.uct. ac.za).

Im Namen der Redaktion - Klaus Menck

**BERICHT ÜBER DIE DRITTE NATOG¹-TAGUNG,
DEUTSCHE SCHULE LAGOS,
24.-27. APRIL 1996**

Elisabeth DE KADT
University of Natal (Durban)

Eine Einladung zur Teilnahme an der dritten NATOG-Tagung in Lagos wurde durch den neuen DAAD-Lektor an der Universität Natal (Durban und Pietermaritzburg), Dr. Johannes Harnischfeger, vermittelt. Die Tagung fand zusammen mit einem PV²-Seminar des Goethe-Instituts Lagos und des DAAD an der Deutschen Schule Lagos statt.

An der Tagung war folgender Personenkreis beteiligt: etwa 9 Dozenten aus 6 der nigerianischen Universitäten, 4 nach Nigeria vermittelte DAAD-Lektoren, der Leiter des Goethe-Instituts Lagos; auswärtige Gäste aus Kamerun (2), Ghana (1), Irland (1) und Südafrika (1).

Zunächst etwas Hintergrund zur deutschen Sprache in Nigeria. Die Entkolonisierung stellte Nigeria, ein Land mit einer Einwohnerzahl von 100 Millionen und mit weit über 100 Landessprachen, vor ganz schwierige Sprachprobleme. An den Schulen werden neben den drei Bundessprachen ('federal languages'), Igbo, Yoruba und Hausa, Englisch als weitere Bundessprache und Französisch als europäische Fremdsprache unterrichtet; für eine weitere europäische Sprache wie Deutsch ist kein Platz im Lehrprogramm. In erster Linie hat eine starke Präsenz der deutschen Industrie dazu geführt, daß Deutsch als Universitätsfach vertreten ist. Deutsch wird als Hauptfach an drei der insgesamt 37 nigerianischen Universitäten unterrichtet (Ibadan, Nsukka, Ife); darüberhinaus gibt es 'service courses' an zwei weiteren Universitäten. Als Schulfach wird Deutsch nur an den zwei Deutschen Schulen unterrichtet, und durch das Goethe-Institut Lagos. Allerdings ist die Präsenz der deutschen Industrie zur Zeit stark rückläufig, und man fragt inzwischen, ob sich die Deutsche Schule Lagos (mit nur noch knapp 200 Schülern) halten können.

An diesen Universitäten ist Deutsch ein beliebtes Fach, so daß die Abteilungen ihre Studenten (etwa 30 im Anfängerkurs) aus den vielen Anmeldungen auswählen können. Bisher hat der DAAD das Fach stark unterstützt: vier DAAD-Dozenten werden nach Nigeria vermittelt (wobei aller-

dings die eine Stelle jetzt nach Pietermaritzburg/Durban verlegt wurde), jedes Jahr wird eine ganze Reihe von Stipendien für längere Deutschlandaufenthalte an nigerianische Studenten vergeben, und auch die Dozenten werden durch Deutschland-Aufenthalte gefördert. Allerdings befinden sich die nigerianischen Universitäten zur Zeit in einer Krise nicht zuletzt finanzieller Art, die mit dem wirtschaftlichen Rückgang des Landes zusammenhängt. Die Gehälter der Lehrkräfte reichen nicht mehr aus, auch die einfachsten Lebensbedürfnisse zu decken. Daher sehen sich viele nach einem Zweitberuf um. Zur Zeit meines Aufenthaltes (April) streikten sämtliche Dozenten an allen Universitäten, d.h. kein Unterricht fand statt; und der Streik hat sich bis Juli noch nicht gelöst. Man fürchtet, daß viele Dozenten die Universitäten verlassen werden. Vor diesem Hintergrund war es nicht erstaunlich, daß die ganze Diskussion durch eine gewisse Ratlosigkeit und Hoffnungslosigkeit geprägt war, denn die nigerianische Germanistik sieht sich zugleich in einer Krise akademischer Art. Daraus ergaben sich die Hauptthemen der beiden Tagungen: die Legitimation des Faches Deutsch in Nigeria; und Fremdsprachenunterricht bei wirtschaftlichem Rückgang: aus der Praxis des Faches, mit Schwerpunkt Literatur im DaF-Unterricht. Die Diskussion erinnerte sehr an ähnliche Diskussionen aus den letzten Jahren in Südafrika; überall scheint man vor den gleichen Problemen zu stehen. Mir wurde auch deutlich, wie sehr sich die südafrikanische Germanistik schon um Lösungen bemüht - was allerdings wohl nicht zuletzt auf unsere noch relativ günstige Lage zurückzuführen ist.

Zur Legitimation des Faches Deutsch in Afrika

Beiträge zu diesem Themenkomplex kamen vor allem von zwei auswärtigen Gästen; allerdings tauchte das Thema auch in fast jeder Diskussion wieder auf. Für Südafrika war das offenbar eine sehr relevante Diskussion. Arnd Witte, ehemaliger DAAD-Lektor in Nsukka, jetzt Irland, entwickelte aufgrund seiner Nigeria-Erfahrungen eine Kritik der bisherigen Legitimationsversuche im Rahmen des DaF-Ansatzes: diese beziehen sich primär auf Literatur und setzen eine hohe Abstraktionsebene voraus, die bei Studenten vielfach nicht gegeben ist. Studenten dagegen erwarten vom Deutschstudium gute Sprachkenntnisse und einen Abschluß, der ihnen den gesellschaftlichen Aufstieg ermögele und somit etwas Prestige ver-

spreche. Er empfahl, vor allem vergleichend vorzugehen - auf linguistischer und kultureller Ebene, um so ein gewisses geschärftes Bewußtsein der eigenen und der anderen Kultur zu vermitteln. Simo aus Kamerun verwies auf den Argwohn in bezug auf die Fremdsprachen im postkolonialen Afrika, der keineswegs unbegründet sei. Die Unsicherheit über die eigene (afrikanische) Identität führe hinzu, daß man vielfach die Begegnung mit dem Fremden als Gefahr, Bedrohung oder Verlust empfinde. Im Rahmen der Wissenschaften könne man derartige koloniale Importe allerdings keineswegs einfach vergessen, da die Wissenschaften selber mit ihren Kategorien und ihrer Weltsicht europäischer Import seien. Im Gegenteil, es sei lebenswichtig für Afrikaner, Kenntnisse über Europa zu sammeln, denn dies könne im Verkehr mit Europäern zu Vorteilen führen - man sei dann besser gewappnet. Wichtig sei ebenfalls, daß es keineswegs allein um Deutsch und um deutsche Kultur gehen dürfe. Man müßte Deutsch mit anderen Fremdsprachen und -kulturen im Europa-Kontext ansiedeln, um somit die Struktur der afrikanischen Beziehungen mit Europa überhaupt anvisieren zu können.

Fremdsprachenunterricht bei wirtschaftlichem Rückgang

Während vor allem die auswärtigen Gäste das Thema der Legitimation zur Sprache brachten, ging es den einheimischen in erster Linie um ihre tagtäglichen Erfahrungen, d.h. um die gegenwärtige (akademische) Krise der nigerianischen Germanistik. Ein Hauptgrund dieser Krise wurde in obigem Thema ausgesprochen, das zugleich als Rahmenthema der Tagung gewählt worden war. Leider beschränkten sich die meisten Beiträge darauf, die Krise selber darzustellen, es fehlten oft Vorschläge, wie man dieser Krise eventuell begegnen könnte. Zur Sprache kam in erster Linie das derzeitige Niveau des Faches, wozu die finanzielle Krise an den Universitäten auch beiträgt. Studenten kommen ohne Vorkenntnisse zum Deutschstudium, das sich auf vier Jahre beläuft. Vorgesehen ist ein Deutschlandaufenthalt im dritten Jahr; der ursprünglich mittels Stipendien finanziert wurde. Der Deutschlandaufenthalt ist jetzt schon in den meisten Fällen von einem Jahr auf sechs Monate reduziert worden und wird zunehmend von den Studenten selber finanziert - wodurch sie sich vielfach in Schulden stürzen. Ziel des Studiums ist das Literaturstudium, zu dem die Studenten allerdings frühestens erst nach dem Deutschlandaufenthalt

in der Lage sind. Das sinkende Niveau wurde vielfach auf die Kürzung bzw. den Schwund des Deutschlandaufenthaltes zurückgeführt. Da wir in Südafrika auch mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind (wenn auch in ganz anderem Ausmaß als in Nigeria), hörte man mit großem Interesse meinen Bericht über die 'Rettungsversuche', die an den verschiedenen südafrikanischen Universitäten versucht werden: die Umgestaltung des Studiums zu einem DaF-Studium, die Einführung der Goethe-Prüfungen im Rahmen des Hauptfachstudiums, Wirtschaftsdeutsch, 'service courses' wie Scientific German usw. Man war ebenfalls sehr interessiert an den hiesigen Initiativen, Deutsch an ehemaligen DET-Schulen einzuführen, da man sich auch in Nigeria Gedanken machte über ein derartiges Programm. Wir waren uns einig über die Kernfrage in beiden Ländern: wozu brauchen unsere Schüler bzw. Studenten Deutsch? Was sollen sie nach dem Studium mit ihren Deutschkenntnissen anfangen können? In beiden Ländern fehlen vielfach noch klare Vorstellungen darüber, die sich dann entsprechend auf die Gestaltung der Kurse auswirken könnten. Ein wichtiger Unterschied zwischen beiden Ländern ist allerdings das große Interesse, das in Nigeria bei Studenten herrscht: sieht man Deutsch eventuell als Möglichkeit, der gegenwärtigen nigerianischen Misere zu entkommen?

Die Tagung bot auch die Möglichkeit, einen Blick auf die Germanistik im Kamerun und in Ghana zu werfen, wo man auch mit schweren Problemen konfrontiert ist. Sebastian Bemile aus Ghana berichtete über die durchaus problematische Lage seines Faches: 1989 sei Deutsch im Zuge der Afrikanisierung in den Schulen abgeschafft worden; unterrichtet wird die Sprache nur noch an der Lagana Sprachschule und mit wenigen Anfängerkursen an der Universität Ghana. Allerdings sei man im Lande an der Sprache sehr interessiert; man hofft, sie in der Geschäftswelt, im Tourismus und als Übersetzer einsetzen zu können. Der GATOG³-Lehrerverein mit etwa 30 Mitgliedern organisiert Schreibwettbewerbe und Seminare und bemüht sich um Zusammenarbeit mit Firmen und Geschäften. Nach Berichten, in denen es eher um Schwierigkeiten ging, wählte Alexis Gatscha aus Kamerun provokativ folgenden Leitspruch für sein Referat: 'Ohne Hoffnung verbaut man seinen Verstehenshorizont'. Ihm ging es in erster Linie um reziprokes Verstehen: jeder, und das heißt auch die Lehrenden, müsse den Mut aufbringen zur Überschreitung der eigenen Grenzen. Man müsse nicht unbedingt eine teure Reise nach Deutsch-

land unternehmen, um die Deutschen (und damit sich selbst) zu entdecken. Stattdessen wurde eine ganze Reihe von nützlichen und preisgünstigen kleinen Tips vorgetragen: Rollenspiele und Projektarbeiten zur Förderung von Empathie und Toleranz, Wahl von provokativen Themen (z.B. Entwicklung in Deutschland - Nichtentwicklung in anderen Ländern); Errichtung eines Fonds zur Finanzierung des interkulturellen Kontakts durch die Post, z.B. für den Ankauf von Briefmarken, Tonkassetten, Photos. Daraus wurden anschliessend Implikationen für Forschung und Praxis gezogen: Klärung von kulturellen Unterschieden als Forschungsthema; Ernstnehmen des Lernenden; Befreiung des kreativen Potentials der Schüler.

Literatur im DaF-Unterricht

Für das PV-Seminar hatte man als Rahmenthema 'Literatur im DaF-Unterricht' gewählt. Als Einstieg diente eine Hospitation in einer 12. Klasse der Deutschen Schule, wo 'Die Räuber' im muttersprachlichen Unterricht behandelt wurde, mit anschliessender Diskussion und Versuch der Anwendung auf den DaF-Unterricht. Ich wunderte mich anfangs zwar über die Wahl gerade dieses Textes, stellte aber anschliessend fest, daß derartige anspruchsvolle Texte durchaus zum nigerianischen Germanistikstudium hinzugehören. Dieses Thema wurde am zweiten Tag durch ein sehr interessantes Referat aufgenommen: 'Ein Plädoyer für kreativen Literaturunterricht im 1. und 2. Studienjahr'. Hier wurde über einen Versuch berichtet, Studenten im 2. Halbjahr zum kreativen Umgang mit einem Text Thomas Bernhards, Der Diktator, anzuregen. Unterrichtsziel war nicht nur die übliche Spracharbeit anhand von Texten, sondern der Text sollte auch als literarischer Text an Studenten weitergegeben werden. Nach anfänglicher Lektüre wurden die Studenten beauftragt, einen Teil des Textes zu einem Dialog zwischen dem Diktator und dem Schuhputzer umzugestalten und dies ihren Kommilitonen vorzutragen. Die Studenten wählten die besten Dialoge aus, die anschliessend bei Gelegenheit der 50. Jahresfeier der Kriegsbeendigung als Wettbewerb vorgetragen wurden. Man beteiligte sich mit großer Begeisterung am Wettbewerb, und es hieß, daß das Interesse für das Fach durch die erfolgreiche Annäherung an einen literarischen Text merklich gestiegen sei.

Zum Schluß seien noch weitere Referate genannt: der Plenarvortrag durch Professor C.M.B. Brann 'Two plurilingual federations: the language configuration of the European Union compared with the Federal Republic of Nigeria'; ein recht kritischer Bericht von G. Wendler 'Twenty years' existence of the Friedrich-Ebert-Stiftung in Nigeria'; und eine Untersuchung über 'Ausspracheschwierigkeiten von nigerianischen Deutsch-Lernern', mit der wohl auch für viele Südafrikaner zutreffenden Schlußfolgerung: je besser man Englisch gelernt habe, um so erfolgreicher sei man bei Deutsch.

Allen Beteiligten sei ein recht herzliches Dankeschön für die sehr freundliche Aufnahme und die gelungene Organisation gesagt. Mehrmals wurde der Wunsch nach Beziehungen zwischen den Germanisten in Nigeria und Südafrika ausgesprochen; es bleibt zu hoffen, daß der Besuch des einen oder anderen Kollegen an einer SAGV-Tagung zu finanzieren sein wird.

ANMERKUNGEN

- 1 Nigerian Association of Teachers of German
- 2 Pädagogische Verbindungsarbeit
- 3 Ghanaian Association of Teachers of German

BERICHT ÜBER EINE REGIONALE LEHRERFORTBILDUNG (DAF UND DAM) IN KWAZULU-NATAL (HERMANNSBURG, 2.8.1996 - 3.8.1996)

Klaus MENCK
University of the Western Cape

2.8.1996:

Nach der Eröffnung der Tagung durch Herrn Rolf Rohwer, Schulleiter der Höheren Schule Herrmannsburg, folgte die erste Veranstaltung, die die Teilnehmer je nach Interesse und Arbeitsbereich aus drei parallel laufenden Angeboten auswählen konnten: A Fernkurs, B Höhere Schule und C Primarschule.

Die Angebote "Höhere Schule" und "Primarschule" bestanden jeweils aus der Unterrichtshospitation in zwei aufeinander folgenden Herrmannsburger Unterrichtsstunden. In beiden Fällen handelte es sich um eine DaF- und eine DaM-Stunde in verschiedenen Graden (Standards). Ich besuchte den "Fernkurs". Hier stellte uns Frau Meister "ihren" DaF-Fernkurs vor (Siehe dieses Heft S. 23 - 38). Die Veranstaltung "Fortbildung" konnte leider nicht stattfinden, da Frau Dutschke bei ihrer Anfahrt kurz vor Herrmannsburg in einen Raubüberfall geraten war. Glücklicherweise kam sie noch unbeschadet davon, vielleicht dank der Fülle von Internationalen-Hilfsmitteln für den DaF-Unterricht, die sich aber großer Nachfrage bei den Teilnehmern erfreuten.

Der Nachmittag begann mit einer Plenarveranstaltung: "Computereinsatz im Deutschunterricht" angeboten von Herrn Gerd Schmittinger von der Deutschabteilung der Universität Zululand. Herr Schmittinger demonstrierte ein interessantes Rechtschreibe-Programm, das er selbst entwickelt hat: In Ergänzung des Klassenunterrichts kann Schülern mit Zugang zu einem Computer Material zum selbständigen Vokabellernen und Buchstabieren geboten werden. Der Lehrer kann dieses Programm mit den Vokabeln versehen, auf die es in dem jeweiligen Unterrichtsjahr bzw. auf der jeweiligen Ebene ankommt. Das Programm kann bei Herrn Schmittinger bestellt werden.

Herr Schmittinger führte auch etwas aus dem heute sehr aktuellen "Multi-Media-Einsatz" vor. Er hatte eine Digitalkamera dabei, mit der er uns

aufnahm, so daß wir uns auf dem Bildschirm seines Computers wiederfanden. Er zeigte uns, daß derjenige, der über solche Multi-Media verfügt, damit viele Möglichkeiten gewinnt, den Unterricht interessanter, abwechslungsreicher und realistischer zu gestalten.

Zuletzt zeigte er uns noch ein selbstgemachtes Programm, das er MARKS genannt hat. Es handelt sich um ein Noten-, d.h. Punkteverwaltungsprogramm, das das Eintragen, Ausrechnen und Verarbeiten von Noten sehr vereinfacht und trotzdem eine vielfältige Manipulation der Noten (die Berechnung von Durchschnitten, Trends und sonstigen Statistiken) ermöglicht. Das Programm kann sogar Zeugnisse drucken. Es kann auch bei Herrn Schmittinger bestellt werden.

Die nächste Veranstaltung war wieder ein Parallelangebot: DaM: "Aufsaterziehung in der Oberstufe: Gedichtinterpretation", "Einsatz von Spielen im DaF-Unterricht" und "Einsatz von authentischen Texten im DaF-Unterricht". In letzterer Veranstaltung, die ich besuchte, referierte Frau S. Kohrs, Lehrerin im DaF-Bereich an der Höheren Schule Herrmansburg. Sie stellte uns sehr überzeugend zwei Zeitschriften vor, deren authentisches Textmaterial sie uns empfahl. Es sind die Zeitschriften AUTHENTIK und KATAPULT. Beide Zeitschriften enthalten aufbereitete Texte aus deutschen Zeitungen. AUTHENTIK eignet sich mehr für ältere Schüler (12+). Die Texte - zu aktuellen und für junge Leute in diesem Alter interessanten Themen und Informationen - sind alle unterschiedlich didaktisiert, einschließlich Cassettenaufnahmen von bester Qualität. Hier ist authentisches Material so aufbereitet worden, daß der Lehrer es ohne weiteres im Unterricht einsetzen kann, wissend, daß es vom Thema, von der Sprache und von der Informationsquelle her authentisch ist. Die Zeitschriften sind zu beziehen bei:

AUTHENTIK LANGUAGE LEARNING Resources Ltd.
27 Westland Square
Dublin 2, Ireland (Fax: 353-1-6771196).

Die letzten Parallelveranstaltungen des Tages waren: "Arbeit mit 'JUMA'" oder "Aufsaterziehung in der Primarstufe: Fantasieerziehung". Ich besuchte die von Frau Prof. Dr. E. de Kadt von der Universität Natal, Durban, angebotene "Arbeit mit 'JUMA'". Nach einer Einleitung, in der Frau de Kadt darlegte, warum gerade JUMA sich für den Einsatz

im DaF-Unterricht eignet, wies sie hin auf die verschiedenen Textsorten in dem Blatt. Sie hielt uns an, möglichst aktiv mit dem Text umzugehen, den Text umgestalten und bearbeiten und nicht nur lesen zu lassen. Der Text lasse sich fortsetzen, man könne auf ihn reagieren, eine Rolle übernehmen oder eine Antwort z.B. einen Gegentext auf ihn schreiben.

3.8.1996:

An diesem Tag fanden zwei Veranstaltungen statt. Darauf folgte die Jahreshauptversammlung der DPV (Siehe dazu den Bericht des Vorsitzenden, Herrn E. Bodenstein in diesem Heft - S. 11 - 22). Die Tagung endete mit einer Besprechung: "Zukünftige Zusammenarbeit - Planung für die Region KwaZulu-Natal". Die ersten Veranstaltungen wurden parallel angeboten: "Mündliche Prüfung" oder "Sachkunde in der Primarstufe". Mich interessierte die "Mündliche Prüfung". Frau Meister erörterte die Modi des mündlichen Prüfens, die Teil des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache ausmachen. Sie berücksichtigte dabei die Tatsache, daß das Zertifikat das Vorbild für den Entwurf des neuen DaF-Lehrplans gewesen war und daß das Zertifikatniveau etwa dem des DaF-Schulabschlusses (Grade 12) entspricht. Es folgte ein Überblick über die von Herrn Rudolf Rode vorgeschlagenen Hinweise zur "Bewertung des Hörverstehens und des mündlichen Ausdrucks" (vgl. DUSA 2/95, S. 75-84). Daraufhin entfaltete sich eine lebhafte Diskussion über diesen Teil des Unterrichts und der Abschlußprüfung, ein Teil, der immerhin 50% der Gesamtnote ausmacht.

Zuletzt folgte eine Plenarveranstaltung "'Media in Education' - Einsatz von Zeitungen und Zeitschriften im (Fremd-)sprachenunterricht". Hier wurden wir zu verschiedentlicher Arbeit mit authentischem schriftlichen Material, d.h. Zeitungen und Zeitschriften aufgefordert.

Im Rückblick auf die Tagung läßt sich sagen, daß die Mehrzahl der etwa 50 Teilnehmer mit dem, was sie hier gehört und geschenkt bekommen hatten, sehr zufrieden waren. Die zwei Tage werden manchem Lehrer in diesen nicht nur lebens-, sondern für den Fremdsprachenlehrer auch berufsgefährlichen Zeiten wieder Mut gemacht haben.

70 JAHRE DEUTSCHLEHRERVERBAND IM SÜDLICHEN AFRIKA: WOHER UND WOHN?

Jahresbericht des 1. Vorsitzenden, zur 60. Jahrestagung
- und zum 70. Jubiläum - der "DPV"
(Deutsche Pädagogische Vereinigung im Südlichen Afrika)
am 3. August 1996 an der Deutschen Schule Hermannsburg (S.A.)

Eckhard BODENSTEIN
1. Vorsitzender DPV
University of Zululand

Zu der diesjährigen Jahreshauptversammlung der DPV (es ist die sechzigste), in ihrem 70. Bestehensjahr, heiße ich Sie alle hier an der Deutschen Schule zu Hermannsburg - die in diesem Jahr ihr 140jähriges Jubiläum feiert - herzlich willkommen. Wir freuen uns, daß so viele Mitglieder und LehrerInnen der Einladung gefolgt sind, und wir diesen festlichen Anlaß in so zahlreicher Runde feiern können.

Unser Verband besteht nun schon seit 1926. Gestatten Sie deshalb, daß ich am 70. "Geburtstag" unseres Vereins einen kurzen Rückblick gebe. Aus der Vergangenheit wollen wir lernen und uns für die Zukunft neu orientieren.

Wir alle wissen nur zu gut, daß das Fach Deutsch zur Zeit gefährdet ist, es in den letzten Jahren an etlichen Schulen abgeschafft wurde, viele Lehrstellen für Deutsch gestrichen und örtliche Fachberaterstellen nicht neu besetzt wurden. Doch trotz dieser negativen Erfahrungen und Ereignisse, dürfen wir gerade jetzt nicht den Mut verlieren. Die "Krise" sollte uns anspornen, neue Wege zu finden und zuversichtlich am Fach und an der deutschen Sprache weiterzuarbeiten. Gerade durch die neue Situation entstehen zahlreiche Gebiete/Bereiche, in denen das Interesse (und Potential) für Deutsch sehr groß ist, und wir müssen uns überlegen, wie wir die neue Situation am besten ausnutzen können.

Südafrikaner sind im allgemeinen u.a. dafür bekannt, daß sie pragmatisch denken - dazu zwingt sie die Situation und ihre Erfahrungswelt. So sind wir gewissermaßen dazu verpflichtet, uns auch weiterhin zu bemühen, praktische Lösungen für unsre Probleme zu finden. Wir befinden uns in einer Zeit des Wandels und des Umbruchs. Es liegt an uns, wie wir auf

die neue Situation reagieren und wozu wir uns entscheiden. Wir haben eine Wahl, und jeder muß die Entscheidung für sich persönlich fällen. Im Prinzip gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wir lassen uns durch die neue Situation einschüchtern, kapseln uns ab und ziehen uns in unsre eigene vertraute "Festung" zurück, oder wir sind innovativ, schauen der Zukunft positiv entgegen und betrachten sie als eine Herausforderung. All dieses gilt auch für unseren Verband.

"Im engen Kreise verengt sich der Sinn. Es wächst der Mensch mit seinen größeren Zwecken." (Schiller) Zu diesen "größeren Zwecken" werden auch wir heute herausgefordert.

Der Wittenberger Pfarrer und Publizist Friedrich Schorlemmer schreibt in seinem Buch *Freiheit als Einsicht - Bausteine für die Einheit* (Berlin, Knaur, 1993, Seite 56) u.a.

"... wo Erziehung und Bildung sich den interkulturellen Herausforderungen einer zusammengedrängten Welt stellen, wo die Identität nicht aufgegeben, sondern in Größeres eingebracht werden kann, da wächst die Offenheit für die Welt. Eine positive Einstellung zur Zukunft motiviert mehr zu kreativem Handeln als die Angst vor Verlust von Zukunft."

Meiner Meinung nach gilt diese Einsicht, die sich bei Schorlemmer auf die Situation in Deutschland nach der Wiedervereinigung bezieht, auch für die Situation bei uns. Der Wandel setzt Offenheit und Bereitschaft zum Umdenken und zur Neubestimmung voraus. Er vollzieht sich nicht im eigenen, engen und vertrauten Kreis, sondern im Bereich des Ungewissen und oftmals Unbequemen, aber auch Abenteuerlichen. Das Resultat (die "Belohnung") kann spannend und befreiend sein!

Das gilt ganz besonders für unseren Erdteil. Denn wo sonst auf der Welt gibt es eine so multikulturelle Gesellschaft, wo so viele unterschiedliche Menschen so dicht "nebeneinander" leben - "zusammen" leben kann man wohl noch nicht sagen - wie gerade hier bei uns. Vorurteile und unnötige Ängste müssen abgebaut werden, wenn wir eine gemeinsame Zukunft bauen wollen. Gerade auf diesem Gebiet haben wir - als Pädagogen - einen lebensnotwendigen Beitrag zu leisten.

Verzeihen Sie, daß ich mich bereits mit der Zukunft befasse, ohne (wie ich zu Beginn versprach) einen Rückblick gemacht zu haben. Unter

"Rückblick" verstehe ich nicht Stillstand oder Vergangenheitsverherrlichung. Wir können den Weg nach vorne viel besser und zielbewußter gehen, wenn wir wissen, woher wir eigentlich kommen, und wer wir sind. Aus der Vergangenheit sollten wir u.a. lernen, die alten Fehler nicht zu wiederholen. (Verzeihen Sie, wenn das wie Schule klingt!)

Fast alle Berichte der sechzig Jahrestagungen des Vereins (seit 1927) wurden gesammelt und gebunden. So entstand ein dicker Band, den Sie hier auf dem Tisch sehen. Wer über die Geschichte des Vereins mehr wissen oder nachlesen möchte, darf sich diesen historischen Band gerne leihen. (Bitte wenden Sie sich diesbezüglich an mich.)

Ursprünglich hieß der Verband "Verein deutscher Lehrer Südafrikas" und der erste Vorsitzende war Herr F.W.G. Schumann aus Glückstadt (Nord-natal). Die erste Jahreshauptversammlung, deren Protokoll uns schriftlich überliefert wurde - in deutscher Schrift - fand am 6.Juli 1927 in Harburg im Hause von Herrn P.Rohwer statt und wurde mit einem Gebet eröffnet.

Seit 1935 hieß der Verband "Deutscher Lehrerverein Südafrikas" (DLV). Berichte für den Zeitraum 1940 bis 1948 fehlen uns leider, vielleicht wegen des 2. Weltkriegs, und ich weiß nicht, ob während dieser Zeit Tagungen stattgefunden haben.

Ursprünglich galt der Wirkungsbereich des Verbandes vorwiegend der Region Natal/Süd-Ost-Transvaal (heute KwaZulu-Natal, Mpumalanga und Gauteng). Die Hauptziele waren, der Erhalt der deutschen Sprache, die engere Unterstützung und Förderung der deutschen Lehrer an den kleinen deutschen Schulen und die Zusammenarbeit mit den lutherischen deutschsprachigen Kirchengemeinden. So schreibt u.a. Herr Kliem, der damalige Vorsitzende, 1949 in seinem Bericht "Um so mehr muß dagegen gewacht werden, daß unsere deutschen Schulen nicht eingehen. Es ist leicht sie aufzugeben, aber schwer sie wieder aufzubauen."

Seit 1963 erscheint der Bericht erstmals unter dem Titel "Deutscher Lehrerverein Süd- und Südwestafrikas". Der Titel deutet auf eine Erweiterung des Wirkungsbereiches - Südwestafrika kam irgendwann hinzu.

Zum 50jährigen Jubiläum des Verbandes (1976) sagte der damalige Vorsitzende, Herr Dr. Friedrich Wittenberg, in seinem Jahresbericht u.a.

"Wir sind kein starker Verein. Weder haben wir viele Mitglieder aufzuweisen - die Mitgliederzahlen stagnieren oder gehen sogar zurück - noch kann man behaupten, daß der DLV einen nennenswerten Einfluß bei den Behörden hat. Es ist ihm bisher nicht gelungen, effektiv seine Mitgliedschaft auf die nicht deutschsprachigen Deutschlehrer dieses Landes auszudehnen, geschweige denn alle deutschen Lehrer zu erfassen. ... Die großen Entfernungen machen eine wirklich intensive Verbandsarbeit schlechthin unmöglich." (Aus: DLV Information Nr. 17, April 1978, Seite 5)

Als ich vor zehn Jahren in Johannesburg gegen meinen Willen zum 1. Vorsitzenden "erpreßt" wurde (da es kein Quorum gab, konnte keine Wahl stattfinden), bestand der Verband aus insgesamt ca. 25 Mitgliedern. Auch damals befand sich der Verband in einer Krise, und mir war klar, daß der Verband so keine Legitimität hatte und etwas Drastisches geschehen mußte, wenn man ihn überhaupt noch retten wollte. Bereits damals mußten wir umdenken und deshalb stand die nächste Tagung unter dem Thema: "Ist der DLV noch zu retten?" Die Tagung in Moorleigh war gut besucht und vielleicht, weil niemand "den letzten Nagel in den Sarg" schlagen wollte, entschloß sich die damalige Versammlung zu einer Neubelebung des Verbandes.

Zunächst sollte u.a. untersucht werden, welche Bedürfnisse, Wünsche, Ansprüche und Interessen die DeutschlehrerInnen in der Region Südliches Afrika überhaupt haben. Deshalb unternahm ich eine "Informations- und Erkundungsreise" nach Namibia, Western Cape und Transvaal. Während dieser Reise führte ich zahlreiche Gespräche mit möglichst vielen Deutschlehrern und Personen aus unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen, die etwas mit Deutsch und dem Fach Deutsch (Mutter- und Fremdsprache) zu tun hatten. (Z.B. örtlichen Fachberatern, Behörden in Ministerien, Schulleitern, Dozenten und Abteilungsleitern an Deutschabteilungen von Universitäten usw.)

Aus zeitlichen und wirtschaftlichen Gründen konnte ich leider nicht alle Regionen besuchen. Die Bedürfnisse der Regionen Natal und Süd-Ost-Transvaal kannte ich aus persönlicher Erfahrung gut, aber über die Bedürfnisse in einigen anderen Regionen z.B. Orange Free State und Eastern Cape, konnte ich mich leider nicht persönlich informieren. Während meiner Reise sammelte ich unendlich viele Eindrücke, die mir einen guten Überblick über die Lage und den Stand "Deutsch" verschafften.

Bereits damals ließ sich deutlich ein rückläufiger Trend bezüglich der Zahlen der Deutschlerner feststellen, und es wurde klar, daß der "DLV" (wie er damals hieß) seine Mitgliedschaft - besonders im Hinblick auf die nicht deutschsprachigen Lehrkräfte - nur durch eine Änderung der Zielsetzungen, der Aufgabenbereiche und des Angebots würde erweitern können. Meiner Meinung nach ließ sich ferner deutlich abzeichnen, daß die langfristige Zukunft des Faches Deutsch, und auch der deutschen Sprache, mehr und mehr im Fremdsprachenbereich liegen würde. (Obwohl es immer noch private deutsche Schulen und einige deutschsprachige "Inseln" in der südafrikanischen und namibischen Landschaft gibt, wo man sicher noch über viele Jahre eine eigene Art "Muttersprachendeutsch" sprechen wird, kann man davon ausgehen, daß auch hier die Bedeutung von "Deutsch als Fremdsprache" zunehmen wird.)

Die Ergebnisse wurden gründlich im Vorstand und während der nächsten Jahreshauptversammlung besprochen, und es wurde der Beschluß gefaßt, daß der Name und die Zielsetzungen des Vereins geändert, und er auch für nicht deutschsprachige Lehrkräfte und Pädagogen attraktiver gemacht werden sollte. Folglich wurden die Zielsetzungen revidiert und eine neue Satzung erarbeitet, allerdings mit starker Orientierung an der alten. In der neuen Satzung wird neben DaM (Deutsch als Muttersprache) der DaF-Bereich nun bewußt stärker gefördert.

Die Neubenennung des Verbandes erwies sich jedoch als problematisch, da man eine Formulierung suchte, die möglichst alle ansprechen und einschließen sollte, die mit der Förderung der deutschen Sprache bemüht sind. Daher auch die etwas komplizierte Formulierung in der Satzung:

"Die Deutsche pädagogische Vereinigung im südlichen Afrika (DPV) ist eine Organisation aller im südlichen Afrika arbeitenden Angehörigen pädagogischer Berufe, die deutschsprachig sind und/oder in einem deutschsprachigen Umfeld arbeiten bzw. in irgendeiner Form mit der Vermittlung der deutschen Sprache als Fremd- oder Muttersprache beauftragt sind oder ihr spezielles Lehrfach auf Deutsch anbieten."

(Das bedeutet: deutschsprachige und *nicht* deutschsprachige Lehrer, Dozenten, Heimerzieher, Fachberater usw.)

Die neue Bezeichnung, die wir momentan haben, war eine Kompromißlösung, mit der ich auch heute noch nicht ganz zufrieden bin. (Ein Vorschlag wäre, daß wir den Verband zukünftig "DeutschlehrerInnen-Ver-

band im Südlichen Afrika" nennen. Das schließt eigentlich alle, auch die Frauen, die ohnehin die überwiegende Mehrheit des Verbandes ausmachen, mit ein und klingt nicht ganz so klobig. Was halten Sie davon?)

Wie dem auch sei, die neuen Bemühungen, der neue Name und die Satzungsänderungen hatten zur Folge, daß die Mitgliedschaft sich erweiterte und in wenigen Jahren bis weit über hundert anstieg, der Verband nun nicht mehr "klein" ist, und er seine Mitgliedschaft auch auf nicht deutschsprachige Deutschlehrer des Landes ausgedehnt hat. Auch bei den Behörden hat er in jüngster Zeit in einigen Angelegenheiten zum Teil erfolgreich mitgewirkt. Beispiele folgen später.

In gewisser Hinsicht ist es ironisch, daß gerade während der Zeit, als der Boykott gegen die rassistische Regierung Südafrikas am erfolgreichsten war, die DPV eine Blütezeit erlebte. Das lag u.a. daran, daß das Kulturabkommen zwischen Deutschland und S.A. gestrichen wurde, und die deutsche Botschaft und andere Instanzen aus Deutschland nicht mehr direkt mit staatlichen Erziehungsbehörden in S.A. zusammenarbeiten wollten und durften. Abgesehen von den größeren Privatschulen konnte die Förderung von DaF an staatlichen Schulen, und Deutsch generell, nur noch über private, politisch "neutrale" oder Anti-Regierungs-Instanzen und "N.G.O's" ("Non-Government Organisations") erfolgen. Da die DPV keine staatlich anerkannte Körperschaft ist, sie sich - laut der alten Satzung - "jeglicher politischer Tätigkeit enthält", und ihre Arbeit von den deutschen Behörden als förderungswürdig erklärt worden war, konnte sie in dieser Zeit eine wichtige Vermittlerrolle spielen. Z.B. konnten einige Projekte, wie Fortbildungstagungen und Stipendien über uns angeboten und weitergeleitet werden, die sonst nicht hätten durchgeführt bzw. angeboten werden können. Dieses galt vorwiegend für staatliche Schulen mit DaF und für Deutschabteilungen an Universitäten.

Seit der Unabhängigkeit Namibias, des Wandels in Südafrika seit einigen Jahren und besonders nach der Wahl (1994) hat sich das Blatt erneut gewendet, und wir mußten uns wieder der neuen Situation anpassen. Zusammenarbeit, die vor der Unabhängigkeit und 1994 tabu war, galt plötzlich als höchst förderungswürdig. Allorts wird nun plötzlich der direkte Kontakt gesucht, besonders im Bereich DaF, wo einige während der Apartheidsjahre leider bereits den Mut aufgegeben oder ihre Stellen ver-

loren hatten. Ausländische Organisationen und Instanzen, darunter natürlich auch die Deutschen, stolpern sich nun buchstäblich gegenseitig über die Füße, in ihren Bestrebungen, ihren Einfluß und ihr "besseres Wissen" geltend zu machen.

Einige Angebote, die es vorher gab, gibt es inzwischen nicht mehr, aber dafür gibt es nun viele neue Angebote und Instanzen, die inzwischen in Südafrika ansässig wurden. Außer den Botschaften der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz, den deutschen Privatschulen, einigen Kulturverbänden und der DPV, die es bereits vorher gab, gibt es im südlichen Afrika nun neue Fachberater vom BVA, DAAD-Lektoren, Entwicklungshelfer und seit einigen Monaten auch ein Goethe-Institut in Johannesburg, die sich alle für die Förderung der deutschen Sprache einsetzen.

Wir begrüßen diese Entwicklungen und sind über einen direkteren Kontakt sehr froh, nur drängt es, daß die Funktionsbereiche der jeweiligen Instanzen geklärt und ko-ordiniert werden, damit keine unnötigen "Konkurrenzkämpfe" entstehen, keine falschen Erwartungen geweckt und Mißverständnisse vermieden werden. Wir hoffen auf eine gute und fruchttragende Zusammenarbeit!

Wir sind dankbar, daß die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch tatkräftig praktiziert wird. Die Tatsache, daß die Fachberaterin vom BVA, Frau M. Dutschke, und der Sprachabteilungsleiter des Goethe-Instituts in Johannesburg, Herr S. Hüsgen, der Einladung zur Jahrestagung Folge leisteten, ist ein exemplarisches Beispiel dieser Zusammenarbeit und der neuen Förderungsinitiativen. Wegen des gestrigen Raubüberfalls auf dem Wege hierher (zwischen Greytown und Hermannsburg), kann Frau Dutschke heute leider nicht dabei sein. Wir sind dankbar, daß ihr nichts Schlimmes zugestoßen ist und wünschen ihr baldige und vollständige Erholung nach dem Schock. Aber auch dieses Ereignis erinnert uns an die Zeiten und Umstände, in denen wir zur Zeit arbeiten und leben müssen.

Oft hört man die älteren sagen: "Im Alter kommt man zur Besinnung." - Unser Verband ist nun 70 Jahre alt und obwohl das für einen Verband vielleicht noch kein hohes Alter ist, sollten wir uns erneut besinnen, auf das, was die DPV sein will und sein kann. Wir sollten aber auch nichts erwarten, was sie nicht sein kann. So sind wir z.B. keine Gewerkschaft,

die sich für bessere Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte einsetzen kann, denn wir sind keine staatliche Körperschaft. Natürlich können wir unsere Stimme hören lassen oder (was im neuen Südafrika vielleicht am meisten bewirkt) einmal gemeinsam "toyi-toyn".

Das bedeutet nicht, daß wir sonst keinen Einfluß auf Unterrichtsbehörden usw. hätten. Wir haben uns gerade in jüngster Zeit z.B. bei den Gesprächen bez. des neuen Lehrplans in Südafrika mit dafür eingesetzt, daß Deutsch als Unterrichtssprache beibehalten wird. Je mehr Mitglieder wir haben, desto lauter können wir natürlich mitreden.

Was ist denn nun der Verband? Aus zeitlichen Gründen kann ich diesen Punkt nur kurz ansprechen und zitiere diesbezüglich aus der Satzung u.a. folgendes:

Die DPV setzt sich zum Ziel,

1. Lehrmöglichkeiten formellen und informellen Charakters für die deutsche Sprache sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Bereich zu fördern, und zwar hinsichtlich Erhaltung, Ausbau, Aufbau und Entwicklung bestehender oder zu schaffender Ausbildungsstätten;
2. ein aktuell-realistisches Deutschlandbild zu vermitteln, in dem Gegenwart und Vergangenheit zueinander in Reflexion stehen;
3. die Kritik- und Reflexionsfähigkeit sowohl von Auszubildenden als auch mit der Ausbildung beauftragten Pädagogen zu fördern;
4. interkulturelle Kommunikation zu fördern;
5. ihre Erfahrungen und Forschungsergebnisse allen interessierten Parteien zur Verfügung zu stellen;
6. den Austausch zwischen in Südafrika ausgebildeten Pädagogen und aus Deutschland kommenden Kräften zu fördern;
7. Lehrpläne für den Deutschunterricht aufzustellen;
8. jährliche Deutschprüfungen durchzuführen;
9. die Fortbildung ihrer Mitglieder sowie die Durchführung von Forschungsprojekten zu fördern.

Als Pädagogen und Erzieher arbeiten wir für die Zukunft, aber unsere Arbeit läßt sich schwer messen, und wir wissen nicht, welche Früchte unsere Arbeit tragen wird. Das Bildungswesen Südafrikas befindet sich

als Krise), und der Lehrerberuf ist für viele nicht mehr attraktiv. Das ist schade, denn ich bin fest davon überzeugt, daß die langfristige Zukunft Südafrikas sich nur dann positiv entwickeln kann, wenn das Land über ein gutes Bildungswesen mit guten Lehrkräften verfügt. Das bedeutet u.a. gut ausgebildete und motivierte Lehrkräfte, mit einer positiven Arbeitseinstellung, die nicht ständig nur über die Mißstände jammern, sondern eigene Initiative ergreifen und ihre Schüler motivieren, kritisch und selbständig zu denken und zu handeln. Hinsichtlich der multikulturellen Welt, in der wir uns befinden, mit all dem Fremden, muß aber auch vor allem humaneres und toleranteres Verhalten gefördert und vorgelebt werden, so wie es die Botschaft des neuen Testaments lehrt. Vor zwanzig Jahren schloß der damalige Vorsitzende, Dr. F. Wittenberg, die Jahrestagung mit einem Zitat aus einem Gedicht des ostdeutschen Dichters Bobrowski, mit dem auch ich nun diesen Teil meines Berichts beenden möchte:

Wo Liebe nicht ist,
spricht das Wort nicht aus.

Veranstaltungen und Sonstiges

(Es handelt sich hier um Veranstaltungen und Tätigkeiten des Vereins seit der letzten Jahreshauptversammlung im August 1995.)

Ende August 1995 vertrat der 1. Vorsitzende die DPV bei einem erfolgreichen Gespräch mit dem Erziehungsminister KwaZulu-Natals Dr. V.T. Zulu in Ulundi, in bezug auf die zukünftige Rolle von Deutsch in KwaZulu-Natal. Die Delegation bestand aus verschiedenen Abgeordneten, u.a. der deutschen Botschaft Pretoria, und der Fachberaterin, Frau Dutschke, die das Gespräch angeregt und in die Wege geleitet hatte. Während des Gesprächs versprach der Minister, daß er in Zukunft dafür sorgen wolle, daß Deutsch in KwaZulu-Natal gefördert würde. Einige Wochen später wurden tatsächlich zwei neue Posten für Deutschlehrer an staatlichen Zuluschulen eingerichtet.

Dank einer Einladung vom Goethe-Institut in Johannesburg, konnte ich die DPV während eines Treffens beim G-I in Johannesburg im Februar vertreten, wo u.a. das Thema "Zukünftige Zusammenarbeit im Raum Südafrika" angesprochen werden konnte. Außerdem informierte uns Herr

vertreten, wo u.a. das Thema "Zukünftige Zusammenarbeit im Raum Südafrika" angesprochen werden konnte. Außerdem informierte uns Herr R. Kuhles (vom Dept. of National Education) über ein "Discussion Document - Towards a language policy in Education", und bat uns um schriftliche Stellungnahme zu dem Inhalt des Dokuments. Im Namen der DPV habe ich einen Vorschlag eingereicht. (Wenn Sie sich dafür interessieren, können Sie sich diesbezüglich mit mir in Verbindung setzen.)

Ende Februar veranstaltete Frau I. Meister (KwaZulu-Natal Education Dept.) eine Tagung für DeutschlehrerInnen in Durban, die von der DPV gefördert und unterstützt wurde.

Der Satzung entsprechend, konnten wieder zwei Deutschprüfungen durchgeführt werden:

1. Unter der Leitung und Aufsicht von Herrn R. Rode aus Kapstadt wurde der nationale Sprachwettbewerb für DaF-Schüler/innen in Standard 8 (Klasse 10) durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich 69 Schulen an dieser Prüfung, und wir danken Herrn Rode herzlich, für seinen wichtigen und großen Einsatz diesbezüglich!
2. Der "DPV-Aufsatzwettbewerb 1995" wurde vom Fachbereich Deutsch (der Deutschen Schule Johannesburg) für Schüler der Klassenstufen Standard 4,5,7 und 9 angeboten. Hier gilt unser Dank der Deutschen Schule Johannesburg, vor allem Frau U. Misch und Herrn F. Többe, die zusammen mit ihren KollegenInnen, die ganze Arbeit bewältigten. Um auch nichtdeutschsprachigen Schülern und Schülerinnen die Teilnahme zu erleichtern, standen unterschiedliche Themen für Muttersprachler und Fremdsprachler zur Wahl. Dieses war meiner Meinung nach ein nobler und gerechtfertigter Versuch, eine "gerechtere" Lösung für die Benotung zu finden. Es wird uns wohl nie ganz gelingen, eine ganz gerechte und ideale Lösung zu finden, deshalb bitten wir in dieser Hinsicht um Verständnis und um Vorschläge.

Leider hat die DPV schon seit Jahren keine eigene Verbandszeitschrift mehr, und können u.a. Informationen, Mitteilungen und Berichte den Mitgliedern nur sehr schlecht zugänglich gemacht werden. Deshalb sind wir besonders dankbar, daß "DUSA" (veröffentlicht vom SAGV) diese

in dieser Zeitschrift erscheinen. Ich richte deshalb einen freundlichen und dringenden Appell an Sie alle, von dieser Gelegenheit Gebrauch zu machen, und dem Herausgeber Beiträge und Bekanntmachungen zu schicken.

Obwohl das Fach "Deutsch als Fremdsprache" auch im vergangenen Jahr an einigen weiteren "historisch weißen" Schulen abgeschafft wurde, ist es erfreulich, daß einige Schulen (z.B. "Zuluschulen" in KwaZulu-Natal) das Fach neu als "Pilotprojekt" einführten. Auch hier konnte die DPV (in Zusammenarbeit mit Deutschabteilungen der Universitäten Zululand und Natal) bei der Einführung und Betreuung mithelfen. Die Projekte werden ferner von der BVA-Fachberaterin, Frau Dutschke, hinsichtlich Lehrerfortbildungstagungen, unterstützt. Eine weitere Spritze erhielten sie über Herrn Hüsgen vom Goethe-Institut Johannesburg, der Lehrwerke im Werte von ca. R 10 000,- vermittelte. Weitere Projekte laufen u.a. im Ost-Kap und Freistaat (andere befinden sich in der Vorbereitungsphase) u.a. unter der Obhut von dem Fachberater Herrn H. Kreuter.

Abschließend sei dann auch die Lehrerfortbildungstagung gestern und heute, und diese Jahreshauptversammlung erwähnt, die wir in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule Hermannsburg und der KwaZulu-Natal Erziehungsbehörde veranstalten konnten.

Ausblick

Ohne den Einsatz von Einzelpersonen, die Förderung und Unterstützung von Instanzen, Behörden usw. hätte die DPV nur sehr viel weniger nachweisen und leisten können. Deshalb schließe ich meinen Bericht auf einer "dankbaren Note"!

Wir wissen, daß die Mittel überall knapper werden, und fast auf allen Gebieten die Ansprüche steigen. Deshalb schätzen wir alle Hilfe, Förderung und Unterstützung ganz besonders, und möchte ich meinen Dank abschließend an folgende Instanzen und Personen zum Ausdruck bringen:

- dem BVA - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - für die Förderung (Beihilfe) im Haushaltsjahr 1996,
- der Deutschen Botschaft in Pretoria, (hier in erster Linie Frau

Schlund und Herrn Haßmann) für die Prämienbücher, die Bearbeitung und Weiterleitung der Unterlagen/Anträge und für die allgemeine Unterstützung und Zusammenarbeit,

- dem PAD für das Prämienprogramm (Flug- und Buchpreise),
- dem Goethe-Institut Johannesburg und München (bzw. Herrn S. Hüsgen) für die Lehrwerke und Materialien,
- Inter Nationes, für die kostenlosen Lehrmaterialien für Deutschunterricht an Schulen und Universitäten,
- dem (inzwischen leider) einzigen örtlichen Fachberater, Herrn R. Rode und den Fachberatern aus Deutschland, Frau M. Dutschke und Herrn H. Kreuter, für ihren Einsatz,
- der Deutschen Schule Hermannsburg und der Fachschaft Deutsch (unter der Leitung von Frau S. Kohrs), zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen, für die vorzügliche Gestaltung dieser Tagung (Hospitationen, Unterbringung, Organisation und Bewirtung (einschließlich des Sauerbratens usw.),
- Ihnen allen für die Teilnahme an dieser Veranstaltung, besonders denjenigen, die von so weit her angereist sind,
- und zum Schluß meinen herzlichsten und persönlichen Dank an alle Vorstandsmitglieder für die Hilfe, den Einsatz und für die gute Zusammenarbeit im vergangenen Jahr. Leider tritt unsere Schriftführerin, Frau E. Hellberg, nun nach vielen Jahren zurück, und Ihnen (Frau Hellberg) gilt unser herzlichster Dank für Ihre Arbeit und die treuen Dienstjahre!

Für die bevorstehenden Jahre, bis zur nächsten Vollversammlung in zwei Jahren, wünsche ich Ihnen viel Spaß, steigende Schülerzahlen, viel Erfolg und alles Gute bei der Arbeit am Fach Deutsch!

HAT DEUTSCH (DAF) NOCH EINE ZUKUNFT IN SÜDAFRIKA? FERNUNTERRICHT: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN KWAZULU-NATAL

Inge MEISTER
Fachberaterin (DaF), Kwazulu-Natal

In den meisten, wenn nicht in allen Provinzen Südafrikas, macht man sich seit einigen Jahren große Sorgen um die Zukunft des Deutschunterrichts. Die Klassen werden immer kleiner, und es gibt kein Geld mehr, einen Lehrer für nur ein paar Schüler anzustellen. Das Ziel der Unterrichtsbehörden, allen Kindern eine gute Primarschulbildung zu erteilen, ist allein schon eine sehr große und kostspielige Aufgabe. Wo soll da noch das zusätzliche Geld für den Deutschunterricht herkommen? Wenn man sich der grundsätzlichen Bedürfnisse Südafrikas bewußt ist, wo ist dann noch Platz für ein "Luxusfach" wie Deutsch? Ist es nicht wichtiger, daß ALLE Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen lernen?

Nach heutigen Ansichten müssen wenigstens 30 Schüler in einem Lehrgang ein Fach wählen, wenn sich das Fach finanziell rechtfertigen soll. Außerhalb der deutschsprachigen Gemeinschaften (und da auch schon nicht mehr ohne weiteres) finden sich zur Zeit keine 30 Schüler zusammen. Was nun, wenn ein Schüler gern Deutsch lernen möchte, er aber keine 29 Mitinteressenten findet? Oder wenn ein Schulleiter gern Deutsch an seiner Schule einführen möchte, aber das Zahlenverhältnis es ihm nicht erlaubt, noch einen Lehrer für Deutsch anzustellen? Was passiert an den Schulen, wo es noch Deutschlehrer gibt, aber der Schulleiter es den anderen Lehrern gegenüber nicht mehr rechtfertigen kann, für relativ wenig Schüler noch einen Deutschlehrer zu haben, wenn die anderen viel mehr Schüler unterrichten?

Eine völlig neue Initiative für DaF in KwaZulu-Natal

Im letzten Jahr (1995) begann eine neue Initiative in KwaZulu-Natal: der Fernunterricht, noch genauer gesagt: Fernunterricht für DaF-Schüler. Dieser Unterricht wird zur Zeit noch von einigen als Versuchskaninchen gesehen, hat aber schon so gute Erfolge gezeigt, daß ich der festen Überzeugung bin, daß diese Art des Unterrichtens in dieser so unsicheren Zeit die Antwort ist. Mit dem Fernunterricht kann ein Lehrer viele Schüler in

der ganzen Provinz unterrichten. Der Schulleiter kann Deutsch weiter in seiner Schule anbieten, braucht dafür aber keinen Lehrer anzustellen. Die einzigen Unkosten, die der Schüler oder die Schule hat, ist das Lehrbuch. Alle anderen Unkosten trägt die Unterrichtsbehörde. So muß der Schulleiter auch keine großen Unkosten rechtfertigen.

Der Gedanke eines Fernunterrichts kam von der Erziehungsbehörde KwaZulu-Natals. Das *Natal Education Department* besteht heute nicht mehr; es ist Teil des *KwaZulu-Natal Department of Education and Culture* geworden. Herr H.E. Struckmann, der im Jahre 1994 noch u.a. Fachberater für Deutsch in KwaZulu-Natal war, war genau zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Ein anderes Fach war schon im Fernunterricht mit Erfolg angeboten worden. Man suchte jetzt ein weiteres Fach. Herr Struckmann schlug vor, daß man es mit Deutsch versuche. Das war der Anfang von diesem Projekt, das so viele Möglichkeiten hat und so vielen Schülern Türen öffnen kann, die ihnen vorher geschlossen waren - und uns Lehrern neue Möglichkeiten bietet, das Fach in den Schulen zu erhalten.

Man hatte in der ersten Hälfte des Jahres 1994 eine Umfrage an Schulen geschickt, sich zu erkundigen, wie viele Schüler sich für Deutsch im Fernunterricht interessieren würden. Mehr als 300 Schüler zeigten Interesse. Der Anfang wurde gemacht!

Ich wurde gegen Ende des Jahres halbtags angestellt, um den Fernkurs vorzubereiten. Herr Struckmann berief eine Versammlung, an der sich Vertreter der Unterrichtsbehörde, Lehrer und Dozenten beteiligten. Wichtige Entschlüsse mußten gefaßt werden. Es war für uns alle Neuland. Ein Fehlentschluß gleich zu Anfang, hätte vielleicht alles sofort verunglücken können.

Das Lehrbuch

Ein besonders wichtiger Entschluß war die Wahl des Lehrbuchs. Dieses Lehrbuch sollte:

1. man einige Jahre gebrauchen können. Da die Lehrbücher eine große finanzielle Ausgabe sind, kann man sich nicht nach zwei Jahren für ein anderes entschließen.

2. im Idealfall auch Folgewerke haben.
3. die Schüler ansprechen, denn das Lehrwerk muß ja auch teils den Lehrer "ersetzen".
4. nicht zu teuer sein, vor allem mit unserem so ungünstigen Wechselkurs.
5. bunte Bilder haben, am besten auch mit etwas Landeskunde.
6. den Inhalt geordnet bringen und die Schüler nicht verwirren. Es ist kein Lehrer dabei, der "Ordnung" in den Lehrstoff bringen kann.
7. als Begleitmaterial auch Audiocassetten haben.

Wenn man an Fernunterricht denkt, muß man zum Teil ganz umdenken. Ideal ist es natürlich, wenn Lehrer und Schüler miteinander am kommunikativen Unterricht Spaß haben. Wenn das aber nicht möglich ist? Wie kann man diesen Unterricht am besten ohne Lehrer gestalten? Ist das überhaupt möglich?

Moderne Lehrmethoden möchten keinen reinen Grammatikunterricht, man sollte den Schülern nicht nur Grammatikregeln geben. Das ist meiner Meinung nach im Fernunterricht (und sonst im Fremdsprachenunterricht) auch nicht mehr üblich. Schüler brauchen jedoch Richtlinien, daß sie die Sprache sprechen lernen. In den Jahren, in denen ich im Klassenzimmer unterrichtete, hat mich nie ein Schüler um eine Grammatik gebeten. Jetzt habe ich diese Bitte schon mehr als einmal gehört. Ein Lehrer kann im Klassenzimmer schnell eine Regel geben, aber wenn kein Lehrer da ist, möchte der Schüler etwas in der Hand haben, nach dem er sich richten kann.

An dem Tag der Versammlung fiel unsere Wahl auf "Gabi und Frank" (von Roland Schäpers, Verlag für Deutsch).

Gründe für unseren Entschluß waren:

1. "Gabi und Frank" hat ein Video dabei. In unserer Zeit, wo Kinder so gern fernsehen, ist dieses ein nicht zu unterschätzendes Medium. Schön dabei ist auch, daß die Schüler sehen und zur gleichen Zeit hören. So versteht man doch etwas schneller, als wenn man nur hört. Man liest erst, wenn man gesehen und gehört hat. Schüler haben das Gefühl, verstanden zu haben, auch wenn sie nicht jedes Wort verstanden haben.

2. Audiocassetten sind Teil des Begleitmaterials. Im Fernkurs übt man hören/sehen, sprechen, lesen, schreiben auch in dieser Reihenfolge. Meistens ist kein Lehrer bei den Schülern, um ihnen mit ihrer Aussprache zu helfen.
3. Das Lehrbuch hat schöne bunte Bilder, auch interessante Landeskunde. Es ist ein Buch, das man gerne in die Hand nimmt und hineinschaut.
4. Das Lehrbuch ist klar strukturiert. Man findet sich leicht darin zurecht.
5. Grammatikregeln werden gegeben, aber sie spielen keine überwältigende Rolle.

Die Anfänge des Fernkurses

Man hat sich für ein Lehrbuch entschlossen. Was nun? Sehr wichtige Überlegungen waren, wie man den Fernunterricht gestaltet, daß es ein interessanter Unterricht wird, so daß Schüler gern Deutsch lernen. Man möchte gerade jetzt in dieser für Deutsch so ungewissen Zeit, Schüler zu sich ziehen und nicht abschrecken. Wie macht man das? Viele verschiedene Gedanken gingen mir durch den Kopf. Auch unterhielt ich mich mit einer Dozentin am *College of Education* in Pietermaritzburg, die einen Fernkurs für Lehrer anbietet. Sie hatte schon viel Erfahrung gesammelt und war auch gern bereit, diese mit mir zu teilen.

Mir wurde sehr schnell klar, daß der Inhalt des Kurses sehr wichtig ist, daß aber ganz praktische Überlegungen, vor allem am Anfang, fast noch wichtiger sind.

1. Genehmigung der Behörde:

Diese hatten wir bereits für das erste Jahr. Wenn man es mit Behörden zu tun hat, sollte man jedoch nie eine schnelle Antwort erwarten. Man muß nicht in Tagen oder Wochen denken, sondern in Monaten. Klappert es schneller, soll man dankbar sein. Da ich mein Lehrgelohn von der Behörde bekomme, und das Projekt von ihr finanziell unterstützt wird, ist es schon eine wichtige Erlaubnis, die eingeholt werden muß. Man hofft ja auch, daß Deutsch in den Schulen, in denen es zur Zeit noch unterrichtet wird, erhalten

bleiben und in anderen (wieder) eingeführt werden kann. Das Interesse unter den Schülern ist da!

2. Genehmigung von den Schulleitern der verschiedenen Schulen:

Es hatten sich über 300 Schüler bei der ersten Umfrage gemeldet. Als man dann am Anfang des Jahres zu den Schulen kam, meldeten recht viele sich ab. Es war einigen Schulen zu umständlich, den Stundenplan "neu" und überhaupt das ganze Fach "neu" zu denken. Als ich mich mit einigen Schülern und Eltern unterhielt, merkte ich, daß auch viele Schulen ihre Eltern und Schüler gar nicht über die Möglichkeit des Fernunterrichts informiert hatten.

Die Schulen, die den Fernunterricht anbieten, lassen sich wie folgt einteilen:

- a. Studenten, die an der Universität Zululand ausgebildet werden, kommen als Lehrer an eine Schule und unterrichten Deutsch während ihrer Freizeit oder einer Pause.
- b. Schulen planen Deutschstunden im Stundenplan für die neunte Klasse (Grade 9) ein. Es sind Schulen, die vorher einen Deutschlehrer hatten. Meistens ändert sich das in der zehnten Klasse. Dann müssen die Schüler die Arbeit zu Hause machen, oder bei der Schule, wenn sie sich irgendwo während der Woche Zeit einräumen können. Da dieses Projekt noch als Experiment gesehen wird, dürfen die Schüler es, mit wenigen Ausnahmen, in der zehnten Klasse nicht als sechstes Fach wählen, sondern nur als siebtes.
- c. Schüler haben ihren Deutschunterricht während einer Pause, oder z.B. in der Religions- oder Sportstunde.
- d. Keine Schulzeit wird für die Deutschlernenden eingeräumt. Schüler lernen ganz allein zu Hause.

Die Schüler, die den Fernunterricht machen, lassen sich in folgende Gruppen einteilen:

- a. Ganze Klassen haben Deutschstunden, für die man im Stundenplan der Schule Zeit gefunden hat. Sie haben auch einen ausgebildeten Deutschlehrer, der aber wegen des Zahlenverhältnisses ein anderes Fach unterrichtet. Der Lehrer kann aber ab und zu helfen.

- b. Kleinere Klassen haben Zeit während der Pause oder einer anderen Stunde (Sport/Religion/cultural enrichment), Deutsch zu lernen. Eine Deutschlehrerin oder eine Mutter kommt regelmäßig, oder auch nur ab und zu zum Helfen. Es kann auch sein, daß eine Lehrerin, die mit den Schülern Deutsch lernt, hilft.
- c. Mit der Unterstützung der Schule lernen einzelne Schüler zu Hause Deutsch.
- d. Ohne Unterstützung der Schule lernen Schüler zu Hause Deutsch.
- e. Schüler, die im 9. und 10. Schuljahr nicht die Gelegenheit hatten Deutsch zu lernen, versuchen es jetzt im 11. oder 12. Schuljahr mit dem Fernkurs.

3. Wie wird das Begleitmaterial vorbereitet?

Das Auge muß am Gedruckten Gefallen finden. Das Material muß einfach zu lesen sein. Man muß sich genau überlegen, was unterstrichen wird, was nicht, wie was geschrieben wird - und dann bei diesem Muster bleiben.

4. Wo wird das Begleitmaterial gedruckt?

Irgendwo muß das Begleitmaterial gedruckt werden. Da meistens Zeitmangel herrscht, hat man das Begleitmaterial nie Wochen vorher fertig. In KwaZulu-Natal gibt es jetzt acht Regionen. Eigentlich sollte jede Region selbständig sein, und nicht mehr Arbeit von anderen Regionen übernehmen. Der Fernkurs streckt sich jedoch über alle Regionen, und ich bin sehr dankbar, daß die Pietermaritzburger Region, wo vorher das Hauptbüro vom Natal Education Department war, weiterhin noch alles druckt. Dort braucht man aber eine Kontaktperson, die zusieht, daß nicht alles irgendwo vergessen wird oder verloren geht. Zur Zeit arbeiten die meisten unter sehr großem Zeitdruck.

5. Verteilung des Materials

Wenn über 400 Schüler sich am Fernunterricht beteiligen, wie in diesem Jahr, wird es immer schwieriger, den Schulen das Begleitmaterial zu schicken. Porto ist sehr teuer, und zum Teil ist die Post

leider recht unzuverlässig. Glücklicherweise findet man immer irgendwelche Personen, die bereit sind, mit dem Transport der größeren Quantitäten zu helfen. Wenn es nur wenig Kopien sind, werden sie per Post verschickt. Da mein Mann an der Musikschule ist, und das eine Regierungsschule ist, kann viel von dort verschickt werden. Hier muß man sich u.U. also an regionale Bedingungen anpassen.

6. Telefonate

Weil man viel persönlichen, telefonischen Kontakt zu den "Fernschülern", Eltern und Lehrern hat, muß man auch nach Bürozeiten erreichbar sein. Viele Telefonate mache ich von zu Hause, weil es einfach praktisch nicht anders geht. Sonst versuche ich, die meisten Telefonate, vor allem, wenn es keine Ortsgespräche sind, von der Musikschule aus zu machen. Trotzdem ist unsere Telefonrechnung ab und zu erschreckend hoch.

7. Das Begleitmaterial

Weil die Schüler keinen Lehrer haben, kann man sie nicht mit Lehrbuch, Video- und Audiocassette allein lassen. Ein "Beiheft" muß vorbereitet werden. Mir wurde angeboten, daß ich alles schreiben sollte, man würde es dann bei der Schulbehörde für mich tippen lassen. Dann würde ich es wieder bekommen, Fehler korrigieren, Wenn man unter Zeitdruck arbeitet, wie lange würde das noch dauern? So entschlossen wir uns, einen Computer zu kaufen. Das war die beste Anschaffung für diesen Kurs. Ohne Computer - und meinen Mann, der mir alles, was ich über Computer wissen mußte, sehr geduldig beibrachte, hätte alles viel länger gedauert. Bis man richtig gelernt hat, kann sehr wichtige Information "verschwinden".

Dazu kommt auch, daß das Material in fehlerfreiem Englisch, Afrikaans und Deutsch erscheinen sollte. Auch sollte man verstehen können, was erklärt wird. Ohne meinen Mann, der alle drei Sprachen gut beherrscht, und die meiste Arbeit kontrolliert, wäre es viel schwieriger gewesen, diesen Fernkurs zusammenzustellen. Natürlich findet man immer mal wieder Fehler, oder es fällt einem ein, wie

man etwas noch besser erklären könnte - aber der Anfang ist gemacht.

Wie wird der Fernkurs bekanntgegeben?

Als man sich erkundigen wollte, ob überhaupt Interesse für einen Fernkurs bestehe, wurde ein allgemeiner Rundbrief an alle Schulen des ehemaligen Natal Education Departments geschrieben. Damals waren es etwa 100 Schulen, im jetzigen neuen KwaZulu-Natal Department of Education and Culture sind es viel mehr.

Im vergangenen Jahr wurden in der zweiten Hälfte des Jahres nur die Schulen angeschrieben, die schon den Fernkurs eingeführt hatten. Sie wurden gebeten, sich unter den Schülern zu erkundigen, wer sich für den Fernkurs in den verschiedenen Klassen interessierte. Nicht alle Schulen KwaZulu-Natals wurden angeschrieben, weil das Interesse vielleicht eine solch große Schülerzahl gebracht hätte, daß ich das nicht mehr alleine hätte bewältigen können. Wenn alles vom 9. bis zum 12. Schuljahr gut läuft, könnte und sollte man mehr Schulen ansprechen. Ich habe auch die Behörden gebeten, mehr Deutschlehrer für diesen Kurs einzustellen. Ob das klappt, weiß ich nicht; es ist alles eine Frage der Finanzen. Ich nehme an, daß in diesem Jahr auch nur die Schulen angeschrieben werden, die sich bereits am Fernkurs beteiligen.

Ich habe jedoch die Erfahrung gemacht, daß der persönliche Kontakt zu Eltern, Schülern und Schulleitern die meisten Erfolge bringt. Da mein Mann einige Schulleiter während eines Schulleitersaustausches mit Dänemark gut kennengelernt hat, war mein Familienname ein Fuß in der Tür. So habe ich guten Kontakt zu Schulleitern bekommen, die mir sonst wahrscheinlich meine Briefe nicht beantwortet hätten.

Herr Eckhardt Bodenstein, Dozent an der Universität Zululand, ist auch ein sehr wichtiger Kontakt. Seine Studenten, wenn sie als Lehrer an Schulen kommen, fangen in den Pausen mit dem Fernkurs an. Sie brauchen für Deutsch dann nicht so viel selbst vorzubereiten, da der Fernkurs eine Hilfe im Unterricht ist.

Viele Eltern sind schon von mir angesprochen worden, z.B. im Supermarkt,

wenn man hört, daß Deutsch gesprochen wird. Eltern erzählen es sich untereinander weiter, und bald bekommt man Anrufe von Eltern, die gern hätten, daß ihre Kinder Deutsch lernen. Zeitungsartikel sind auch schon erschienen. In den Rundbriefen der verschiedenen Kirchen und der südafrikanisch-deutschen Kulturgemeinschaft wurde Reklame gemacht.

Leider habe ich auch die Erfahrung gemacht, daß man meistens nur auf Briefe antwortet, oder positiv antwortet, wenn der Schreiber "jemand" ist. Seit ich den Stempel "Stellvertretende Fachberaterin" gebrauche, habe ich Zugang zu Personen und Institutionen, die mir vorher nicht geantwortet hätten. Ich finde das sehr schade, denn eigentlich ist ein Lehrer, der sich nur um den Fernkurs kümmert, die geeignete Person für diese Arbeit. Warum nicht gerade ihm helfen, wo er Hilfe braucht? Es geht um die Sache, nämlich die Zukunft des Deutschunterrichts, und nicht um die Person, die das macht. Gerade zu Anfang braucht der Lehrer diese Hilfe.

Wie gewinnt/überredet/überzeugt man Schulleiter/Eltern/Schüler, daß Schüler Deutsch lernen sollten?

Heutzutage braucht man gar nicht viel zu überreden.

1. Die meisten wissen schon, daß Deutsch eine sehr wichtige Handels-sprache ist.
2. Die Touristik nimmt sehr zu. Viele Deutsche kommen nach Südafrika.
3. Einige haben gern Kontakt zum Ausland, sei es durch Brieffreund-schaften, oder als Austausch-Schüler, oder sogar als Au-Pair.
4. Einige Schüler möchten gern mal im Ausland studieren.
5. Für viele ist es einfach nur eine Herausforderung.
6. Für viele ist es eine Tür, die sich gerade geöffnet hat.
7. Für einige ist es die Muttersprache, die sie nicht an den anders-sprachigen Schulen lernen können.
8. Eine gute Überredungskunst ist, daß man den Schülern erzählen kann, daß sie sich in der zehnten Klasse an einem Wettbewerb be-teiligen können, wo sie sich eine freie Fahrt nach Deutschland er-arbeiten können. Ein Nachteil jedoch ist, daß die meisten DaF-Schüler schon im 8. Schuljahr mit dem Deutschunterricht anfangen, der Fernkurs jedoch erst im 9. Schuljahr beginnt.

9. Buchpreise für die besten Schüler jeder Klasse jeder teilnehmenden Schule.
10. Zertifikate für jeden Schüler, der einen Jahreskurs vollendet hat.

Woraus besteht der Fernkurs?

Der Fernkurs besteht aus:

1. einem Lehrbuch
 2. einer Videocassette
 3. zwei Audiocassetten
 4. einem Beiheft für jedes Quartal, d.h. vier im Jahr
 5. pro Quartal einem Test
1. Das Lehrbuch:
für die 9. Klasse "Gabi und Frank"
für die 10. Klasse "Claudia und Peter"
für die 11. Klasse "Claudia und Peter" und ? (Wir sind noch auf der Suche nach einem geeigneten Lehrbuch für die zweite Hälfte der 11. Klasse und für die 12. Klasse.)
- Da wir gerne daraufhin arbeiten möchten, daß die Schüler eventuell das "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" vom Goethe-Institut als zusätzliche Abschlußprüfung am Ende des 12. Schuljahres ablegen, müßte es ein Lehrbuch mit diesem Inhalt sein. Ja, die Schüler sind noch nicht alle reif/erwachsen genug für die mündlichen Themen im ZDaF, welches sie ein Jahr später wären, aber dann hat man sie wahrscheinlich schon verloren, weil sie die Schule verlassen haben und teils ganz anders involviert sind.
2. Die Videocassette: die Schüler schauen sich diese gern an.
 3. Die Audiocassette: die Schüler sind etwas faul, diese zu gebrauchen. Ein Problem ist auch, daß man immer die richtige Stelle suchen muß, da die meisten Cassettenspieler nicht die gleichen Zähler haben.
 4. Das Beiheft: dieses bringt den ganzen Fernkurs zusammen. Diese Beihefte werden viermal im Jahr gedruckt, eins für jedes Quartal. Wenn die ganze Arbeit für das ganze Jahr in einem Heft ge-

bracht würde, könnten die Schüler zu Anfang mutlos werden. So kommt die Arbeit in hantierbaren Mengen, und man hat als Fernlehrer bessere Kontrolle.

Das Beiheft bringt viel Arbeit mit sich, die einer allein kaum schafft. Es erscheint in Englisch und Afrikaans, und müßte in Zukunft wohl auch in Zulu erscheinen. Dieses Beiheft ist der "Lehrer" der Schüler, die ohne Lehrer arbeiten.

Damit die Arbeit geordnet ist, und der Schüler sich gut darin zurechtfinden kann, ist der Inhalt nicht nur auf weißem Papier gedruckt, sondern auf den folgenden Farben:

weiß: ein Einleitungs- und Erklärungsbrief. Irgendetwas, das den Schüler interessieren könnte, wird hier erwähnt. Alle Anweisungen für den Schüler. Dem Schüler wird erklärt, was er in 30 Minuten machen sollte. Das Quartalsprogramm wird gegeben.

gelb: Wortschatz mit entsprechender englischer und afrikaanser Erklärung.

grün: Landeskunde über Deutschland, Österreich und die Schweiz

blau: Auf den blauen Seiten werden die Grammatikregeln erklärt. Auch, weil es uns an noch einer zusätzlichen Farbe Papier fehlt, Übungen.

rosa: Antworten zu den Übungen

weiß: weiß am Ende des Beiheftes: Spiel und Spaß. Wenn der Schüler etwas Freizeit hat, soll er sich entspannen können.

Da eine neue Farbe immer mit einer ungleichen Seitenzahl anfängt, werden die letzten Seiten der gleichen Seitenzahlen, wenn sie nicht beschrieben sind, mit z.B. Zungenbrechern, Reimen usw. gefüllt.

Welche Arbeitsweisen gibt es für den Fernkurs?

Meiner Ansicht nach sollte ein Schüler, wenn er Deutsch gelernt hat, die

Sprache auch sprechen können. Es geht um Kommunikation. Hören und sehen - sprechen - lesen - schreiben: in dieser Reihenfolge werden alle Aktivitäten geplant. Fernsehen, "fernhören", "Cassettenhören", nachsprechen, lesen, Rollenspiel, schreiben, Diktat: alles hat seinen Platz. Der Schüler hat alle Möglichkeiten, die ein normaler Schüler hat, nur das kein Lehrer dabei ist. Er kann zwar zu jeder Zeit seinen "Fernlehrer" anrufen.

Was ist die Funktion der Kontaktperson an einer Schule?

Diese Person sollte sich für die Schüler einsetzen können. Wenn ein Schüler Probleme hat, sollte sie versuchen, ihm zu helfen. Am besten ist es, wenn sie ein Lehrer ist, der auch Deutsch kann, oder sogar mit den Schülern Deutsch lernt. Der Erfolg des Fernkurses hängt zum großen Teil von dieser Kontaktperson ab. Sie muß den Schülern alle Korrespondenz geben, und auch "verlorenen" Schülern nachlaufen. Die Prüfungen muß sie organisieren.

Deutschlehrer, Lehrer, Mütter und auch Schüler selbst sind solche Kontaktpersonen.

Was gibt es bereits für den Fernkurs?

Es gibt Fernkurse für die 9. und 10. Klasse. Hoffentlich bekommen wir bald die Genehmigung für die 11. und 12. Klasse.

Hilfe aus Deutschland

Ich bin sehr dankbar, daß uns Hilfe von Frau M. Dutschke (entsandte Fachberaterin) und Herrn S. Hüsgen (Goethe-Institut Johannesburg) zugesagt wurde und zum Teil schon zugekommen ist. Diese Spenden sind uns eine sehr große Hilfe, denn viele Schüler können sich die Lehrbücher, Video- und Audiocassetten nicht leisten. Wenn Schulen schon sparen müssen, geben sie zur Zeit noch kein Geld für Deutsch aus. Da das Interesse unter vorher benachteiligten Schülern am größten ist, können diese sich solche Sprünge schon gar nicht leisten.

Inter Naciones bietet wunderbare Programme an. Leider haben wir hier in Durban mit dem Zoll große Probleme. Trotz meines Bittens wurden drei große Behälter nicht über die Botschaft, sondern direkt an mich geschickt. Irgendwo ist meine Bitte bestimmt abhanden gekommen. Im Nachhinein bin ich sehr froh darüber, denn so ist eine inzwischen veraltete Adresse benutzt worden, und alles wurde zu dem ehemaligen Hauptbüro in Pietermaritzburg geschickt. Dort ist es ohne Probleme durch die Zollkontrolle gekommen. Ich bin hier in Durban mutlos geworden.

Ich hatte an viele Verkehrsämter in Deutschland geschrieben, hatte unsere Situation und den Fernunterricht erklärt und hatte um Spenden gebeten. Bücher als Preise zu verteilen, Spiele, Poster, Prospekte über jegliche Spende würde ich mich freuen. Und war meine Freude groß! Es kam so viel sehr Brauchbares an. Ich kam aus dem Staunen nicht heraus! Viele Schulen werden davon profitieren. Meine Freude wurde nur immer wieder durch den Gang zum Zollamt gedämpft. Wie sehr ich mich auch bemühte, unsere Situation zu erklären, mußte ich immer noch Mehrwertsteuer bezahlen. Da die Behörde dazu kein Geld hat, bezahle ich das. Wenn es bei kleinen Summen bleibt, kann ich das auch noch, aber was wäre gewesen, wenn die wunderbaren Sachen von "Inter Naciones" hier in Durban angekommen wären? Ich würde gern in Zukunft wieder an Verkehrsämter schreiben, aber mir graut vor dem Zollamt.

Probleme

Obwohl dieser Fernkurs so wunderbare Möglichkeiten bietet, hat er auch seine Schattenseiten:

1. Schüler müssen sehr diszipliniert sein. Wenn Schüler das nicht sind, hören sie im Laufe des Jahres auf. Es ist in vielen Fällen Einzelstudium, sie müssen sich sehr anstrengen.
2. Wenn keine Kontaktperson an der Schule ist, auf die man sich verlassen kann, und die den Schülern auch ab und zu Mut macht, klappt es meistens nicht so gut.
3. Wenn Schüler, die für Deutsch eine Stunde im Stundenplan zuerteilt bekommen haben, sich in dieser Zeit nicht benehmen und z.B.

rauchen oder lärmern, da sie ja ohne Aufsicht arbeiten, bekommen die "Deutschschüler" einen schlechten Ruf.

4. Berufsberater an einigen Schulen raten den Schülern ab, Deutsch als Fach zu wählen und arbeiten teils ganz bewußt gegen das Fach. Wo man vorher in den afrikaanschen Schulen die größte Unterstützung für Deutsch bekam, hat sich das an diesen Schulen jetzt geändert.
5. In dieser Pionierzeit braucht man von Personen, die einem eigentlich zur Seite stehen sollten, Hilfe und nicht Kommentare wie: "Der Fernkurs ist eine große Gefahr!", "Die Lehrer in KwaZulu-Natal..." - und dann folgt ein negativer Kommentar.
6. Geld: man könnte so viel mehr machen, wenn man etwas mehr Geld hätte - Deutschabende, Filmabende, Fahrten.
7. Einige Schulen haben weder Telefon noch Strom.
8. Ein sehr großes Problem sehe ich darin, daß es fast keinen Lehrernachwuchs für Deutsch als Fremdsprache gibt. Könnte man nicht ein oder zwei Stipendien nur für Deutschlehrer ins Leben rufen? Zehn Fachberater oder fünf Lehrer aus Deutschland nach Südafrika zu bringen, sehe ich nicht als die Lösung, da sie für unsere südafrikanischen Probleme oft kein Verständnis haben. Unterrichtsmethoden, die in Deutschland wunderbar funktionieren, bringen hier nicht immer den erwünschten Erfolg.
9. Unter den mohammedanischen Schülern kommt unser Unterrichtsmaterial nicht gut an. Der Grund ist, daß in allen mir bekannten Lehrbüchern geraucht, Wein oder Bier getrunken wird oder Unverheiratete sich eine Wohnung teilen.

Wie sieht es in den anderen Provinzen aus?

Ich nehme an, daß in den anderen Provinzen die gleichen Sorgen herrschen wie hier in KwaZulu-Natal. Ich kann mir denken, daß ein Fernkurs auch in den anderen Provinzen gut ankäme.

Das Arbeitsfeld für ganz Südafrika ist zu groß für eine einzige Person. Es

müßte in jeder Provinz ein Lehrer sein, der bereit wäre, sich für einen Fernkurs einzusetzen, der mit der Unterrichtsbehörde in seiner Provinz oder mit einer Person in der Behörde, die der deutschen Sprache gut gesonnen ist, Kontakt aufnehmen könnte. Wenn es beim ersten Mal nicht klappt, muß man es eben ein zweites und ein drittes Mal versuchen. Das erste "nein" muß man nicht einfach nur annehmen, wenn man an die Sache glaubt.

Die Zukunft des Fernkurses

Meiner Meinung nach, ist gerade jetzt die Zukunft des Fernkurses besonders vielversprechend. Es ist zur Zeit fast unsere einzige Möglichkeit, Deutsch noch weiter an den Schulen zu behalten. Wenn Eltern nicht selber das Gehalt für einen Deutschlehrer an ihrer Schule aufbringen können, werden viele Deutschlehrer ihre Arbeit verlieren, wenn sie nicht in ein anderes Fach umsteigen können. Wenn sie in ein anderes Fach umgestiegen sind, könnten sie Deutsch weiter als Beifach an der Schule unterstützen. Großes Interesse ist auch in den "neuen" Schulen, die vorher noch kein Deutsch anbieten konnten! Ich werbe zur Zeit keine weiteren Schulen, weil sich der Kurs erst ordentlich etablieren soll. Wenn noch Nachfragen kommen, nehmen wir diese Schüler aber gern auf.

Wenn die Zahl unserer Deutschschüler an den Schulen wächst, werden sich hoffentlich auch wieder mehr Studenten für Deutsch an den Universitäten melden.

Zur Zeit versuche ich, Genehmigung zu bekommen, daß man in einigen Regionen noch Deutschlehrer für den Fernkurs anstellt. Jeder Lehrer könnte dann verschiedene Schulen unter sich haben und diese regelmäßig besuchen. Ich schaffe es zeitlich nicht, alle Schulen zu besuchen, wie ich es gern täte.

Wenn es irgendwo eine Kasse gäbe, die deutsche Klassenfahrten, Treffen der Fernschüler und sonstiges unterstützen würde, wäre es eine große Hilfe.

Die Lehrer, die in den Schulen mit dem Fernkurs behilflich sind (zum Teil ausgebildete Deutschlehrer und teils auch nicht) sollten die Ge-

legenheit haben, ein Stipendium für einen Sprachkurs in Deutschland zu bekommen. Ich kann mir denken, daß diese dann begeistert wieder an die Arbeit gehen und noch mehr leisten würden. Dann wären die Möglichkeiten auch größer, Deutsch wieder als Fach in den Schulen einzuführen. Zur Zeit machen diese Lehrer meistens den Fernkurs zusätzlich zu ihrer anderen Arbeit.

Der Fernkurs heute

Zur Zeit betreue ich fast 40 Schulen und über 400 Schüler. Anfang des Jahres 1996 wurde ich vollzeitig für den Fernkurs angestellt. Mein Posten ist aber nicht ein permanenter Posten, und es könnte morgen alles vorbei sein. Ich wurde anfangs bis Ende März angestellt, dann bis Ende Juni, dann bis Ende Dezember. Ich hoffe, daß ich im nächsten Jahr weiter diese so interessante Arbeit mit dem Fernkurs haben werde.

Mit einer so wichtigen Weltsprache wie Deutsch werden den Schülern Türen geöffnet, die ihnen sonst verschlossen geblieben wären, werden ihnen Gelegenheiten geboten, die sie sonst nicht gehabt hätten. Wenn man mit anderen Leuten Kontakt aufnehmen möchte, gehört Sprache dazu. Deutsch öffnet unseren Schülern die Welt. Mit dem Deutschunterricht kann es jetzt nur aufwärts gehen, denn weiter abwärts geht es nicht. Und deshalb meine ich, Deutschunterricht in Südafrika hat eine Zukunft! Gerade jetzt!

Meine Anschrift:

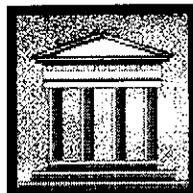
Frau Inge Meister
P.O. Box 577
Westville 3630
Tel.: 031-867826

PERSBERIG

**GOEIE NUUS !!!
GROOT NUUS !!!**

Merkwaardige Nuus SUKSES 2000 STIGTING OPEN NOU IN BELLVILLE

SMARTBRAIN MIND TRAINING COLLEGE



Ja in BELLVILLE -
SUID AFRIKA se eerste
Brain Opleidings Kollege
Open die 1ste Week in
Februarie. '97

- Ons bied aan Voltydse en Deeltydse Klasse sowel as Eendag Seminare
- Leer die wenner wetenskap van (NLP) Neuro-Lingale Programmering
- Een Jaar Diploma Kursus:
- * Menskunde en Ontwikkeling
- * SmartBrain Bestuurswese
- Eendag Seminare
- * Die DomBrain Mite
- * SmartBrain Wen Sleutels
- * Jou Onbeperkte Vermoëns
- Spesiale aandklasse vir Studente wat hul breinvermoëns en geheue dramaties wil ontwikkel met verstommende resultate
- Skakel Vandag vir U SmartBrain Kurrikula en Inskrywingsvorm

"Transformerende of SmartBrain breinfunksionering is gewoonlik die onderskeidende karaktereienskap van wereldklas wenners"

Ryno Opperman

Sukses 2000 Mind Training College is 'n gulle geleentheid om in Jouself te bele vir die 21ste eeu en so 'n potensiaal en funksies met innoverende denke tot die maksimum te ontwikkel

• Leer HOE wereldkampione en wereldklas presteeleers DINK en werk om hulle drome te verwesenlik

• Leer HOE om depressie en negatiewe gevoelens, moedeloosheid ens. suksesvol te oorwin binne een dag

• Leer HOE om jou ideale en GELUK 'n werklikheid te maak

• Leer HOE om nuwe sin in die lewe te kry en te bereik wat nog altyd vir jou onbereikbaar was

Moedeloos oor die toekoms?

Kom beleef NUWE denkraamwerke en word die persoon wat jy altyd wou wees, suksesvol en gelukkig

Besluit Vandag om in te skryf by Sukses 2000

082 572 6059

Hoor wat Sukses 2000 Kursusgangers sê:

- Geen geld kan betaal vir wat ek geleer het nie - om te dink wanfunksionele denke het my gekondisioneer om onsuksesvol en swak te funksioneer
Roger Scholes, Strukturele Engeneer, Kaapstad
- Ongelooflik die potensiaal wat elke mens besit - SmartBrain Wonder-Sleutels is 'n absolute moet vir oud en jonk wat wenners wil wees
Marian van Dyk, BA (HOD) Kaapstad
- Absoluut Wonderlik - SmartBrain Slim-Sleutels het my hele lewe verander negatiewe gewoontevormende denke het my laat glo ek kan nie. Hoe opwindend het die lewe nou vir my geword nou dat ek weet HOE om beheer oor my gevoelens uit te oefen en my drome 'n werklikheid te maak
Liza v. d Merwe Mediese Tegnoloog, Bellville
- Breek deur die grense van beperkinge en minderwaardigheidsgevoelens met SmartBrain Slim-Sleutels

NUWE KAMPUS - DURBANSTR SENTRUM - BELLVILLE - TEDDINGTON ARKADE (LANGS CLICKS - 1ste Vloer - Oorkant PAPERBACKS)

Die SUKSES 2000 STIGTING se visie is om alle mense te help om hul hoogste ideale te bereik en hul grootste drome te verwesenlik. Dit word jou internasionale paspoort na die 21ste eeu wat ontspanne en radikale nuwe denke-else aan elke individu en organisasie stel

Die wyse waarop leerstof tradisioneel aangebied word, dries reëlreg in teen die wyse waarop ons brein funksioneer. Van kindabeen af word ons geleer om te praat, te lees, te skryf, maar waar word ons geleer HOE om soos 'n WENNER te dink en sodoende ons brain reg in te span om ons drome en potensiaal te verwesenlik. Afbrekkende denkpatrone veroorsaak moedeloosheid en depressie, positiewe denkpatrone fokus op wat belangrik en noodsaaklik is, met oorspronklike oplossings vir onopgeloste probleme. SUKSES 2000 maak weer die droom en die hoop wakker in JOU!

Ryno Opperman (President) SmartBrain Span: K.G.von Eshwege BSc(Hons) MSc; B.van Dyk BA (HED); C.v.d. Merwe; J.Botma BA(Hons); A.J.Clarte

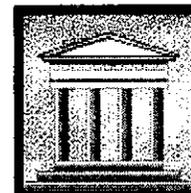
**PRESS
RELEASE**

**GREAT NEWS !!!
GREAT NEWS !!!**

Yes in BELLVILLE -
SOUTH AFRICA'S
first Mind Training College
Opening 1st Week in Feb. '97

THE SUCCESS 2000 FOUNDATION Is proud to announce NOW OPENING IN BELLVILLE

SMARTBRAIN MIND TRAINING COLLEGE



"Creativity is usually the distinguishing characteristic of the truly eminent"

Paul Torrence

Success 2000 Mind Training College - Formed to educate and empower individuals not only to discover but also to utilise their unlimited potential

- We offer Full-Time courses as well as Part-Time Courses
- Learn the power of Neuro Linguistic Programming NLP
- One Year Diploma Course in Human Development and SmartBrain Life and Management
- Remain in employment while you study HOW to become a WINNER in life and management
- Special Night Classes for High School students in Mind Mapping and HOW to handle their problems successfully
- Phone now for our Special SMART BRAIN Curriculum

• Learn HOW champions and legendary achievers THINK and ACT to reach the heights they do

• Learn HOW to master depression fear, worry and low self-esteem instantly

• Learn HOW to achieve the lifestyle of your dreams

• Learn HOW to LIVE, EAT and FEEL like WINNERS do

• Have you just finished school, come and Learn HOW to be SUCCESSFUL in any career

• Learn HOW to speak in public, get along with people, and love it

ENROL TODAY AND BECOME A WINNER

082 572 6059

NEW CAMPUS - DURBANRD CENTRE - BELLVILLE - TEDDINGTON ARKADE (NEXT TO CLICKS - 1ST FLOOR - OPP. PAPERBACKS)

Success 2000 Foundation's vision is for it's Mind Training College to become the foremost positive-mind-education-force in the country, contributing to the positive mental attitude and upliftment of all people in South Africa. This can be achieved by means of Success 2000's unique SmartBrain Positive-Mind-Training Curricula. Within the specialised field of positive-mind-training-education the teaching staff and honorary members of Success 2000 Mind Training College are willing to contribute to the greatest extent to realise these aims.

Board members: Ryno Opperman (President)

K.G.von Eshwege BSc(Hons) MSc; B.van Dyk BA (HED); C.v.d. Merwe; J.Botma BA(Hons)

Hear What those who attended our Seminars say:

- No money could pay for what I learnt... invaluable for living successfully
Roger Scholes, Strukturele Engeneer, Cape Town
- Incredible - no wonder we live such "under par" lives SmartBrain Power Keys is simply a must for all - old and young
Sarie Malherbe, BA (HED) Cape Town
- Simply Wonderful - SmartBrain Power Keys have changed my whole life - How exciting life has become now that I know how to be master of my own feelings -
Liza v. d Merwe Medical Technologist, Bellville
- A must for all managers and salesmen - I wish I had these Power Keys when I started out in life What a pleasure to go to work with this knowledge
Mauritz Parson - Manager Alisa Car Hire, Parow

UNTERRICHT UND ERZIEHUNG IN EINER MULTIKULTURELLEN GESELLSCHAFT*

Marianne ZAPPEN-THOMSON
University of Namibia

Einleitung

Ich gehe davon aus, daß alle, die im Lehrberuf tätig sind, ein Verständnis für die Definition der Begriffe "Unterricht" und "Erziehung" haben. Also lasse ich die legendären Eulen, wo sie sind, und gehe kurz auf das Konzept "multikulturelle Gesellschaft" ein.

Es ist wichtig, sich bewußt zu machen, was zwar jeder weiß, was aber im Alltag oft vergessen, beziehungsweise verdrängt wird: Namibia ist ein Land mit einer multikulturellen Gesellschaft. Das heißt, hier leben Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören. Kultur ist ein Begriff, der auf weit über hundert verschiedene Weisen definiert wird. Ich schließe mich der Definition Sofiettis (zitiert in Els Oksaar 1984: 22) an, der Kultur beschreibt "als 'ways of people' (...), das ist alles, was eine Person und eine Gruppe besonders kennzeichnet - nicht nur die materiellen und geistigen Aspekte, sondern auch Verhaltensweisen." In diesem Sinne besteht die namibische Gesellschaft aus Personen, die sich voneinander unterscheiden, was sich in ihrem Verhalten manifestiert. Man kann daher kein einheitliches, gemeinsames Kulturwissen voraussetzen, doch gerade das wird immer wieder getan. Namibia mag "one nation" sein, aber bestimmt nicht "one culture"!

Seit der Unabhängigkeit 1990, die gleichzeitig ein Öffnen der Schulen mit sich brachte, kann im Unterricht nicht mehr von einer Homogenität im Klassenzimmer ausgegangen werden, da nun Kinder "with different ways" die Schulbank drücken. Für die LehrerInnen sollte dies auch ein Umdenken, ein "Andersgestalten" des Unterrichts bedeuten. Ich hoffe, daß meine Ideen diesbezüglich den einen oder anderen Denkanstoß geben können, der dann zu einer Änderung in der Klassenzimmersituation führen könnte.

1. Die Entwicklung im Fremdsprachenunterricht bis zum interkulturellen Ansatz

Obwohl einige Lehrer die Meinung vertreten, daß das Konzept des interkulturellen Arbeitens schon zur Genüge durchgekaut worden ist, oder es sich dabei vielleicht doch nur um eine Modeerscheinung handelt, die bald in Vergessenheit geraten wird, möchte ich darlegen, was mit interkulturellem Lehren und Lernen gemeint ist. Ich möchte aber gleichzeitig klarstellen, daß der interkulturelle Ansatz keine Neuerscheinung ist, sondern eine Arbeitsweise, die schon seit Jahren weltweit durchgeführt wird und von der ich hier zeigen möchte, ob und inwiefern sie sich auch für Namibia eignet.

Ich skizziere im folgenden einige bedeutende Methoden des Fremdsprachenunterrichts, dabei soll offensichtlich werden, daß bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen ihrerseits die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts beeinflussen, daß wir also nicht in einem Vakuum unterrichten. Bei der kurzen Beschreibung der verschiedenen Unterrichtsmethoden übertreibe ich bewußt ein wenig, um so die jeweiligen Merkmale greifbarer werden zu lassen, nicht etwa um damit ein Werturteil auszusprechen.

1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Wer kennt sie nicht, diese "klassische" Methode, die davon ausgeht, daß die Lerner eine homogene, leistungsstarke Gruppe sind, denen der Fremdsprachenunterricht zur "Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens" verhelfen soll (Neuner et al. 1993: 31). Dabei orientierte sich der Fremdsprachenunterricht am Lateinunterricht,

"Man geht aus von den Einzelteilen der Sprache und baut Schritt für Schritt das Gesamtsystem auf, bildet also die Synthese. Dabei geht es nicht um die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewußte Einsicht in deren formalen Aufbau und das Regelsystem. Vorherrschende Unterrichtssprache ist die Muttersprache." (Neuner et al. 1993: 30)

Auch in Süd- und Südwestafrika galt Deutsch als Fremdsprache bis 1973 als Bildungsfach, das Studenten, die weder Mathematik noch Physik/Chemie als Fach hatten, den Zugang zur Universität ermöglichte. Esslinger (1982: 32) beschreibt das Ziel des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts wie folgt:

"Im Unterricht wird nicht Deutsch als lebendige Sprache zum

persönlichen, praktischen Gebrauch, sondern als Vorlage und Vehikel zur Untersuchung und Übertragung bestimmter sprachlicher und kulturgeschichtlicher Erscheinungen verwendet. Die Sprache wird objektiv und pseudowissenschaftlich betrachtet und nicht in subjektiv-teilnehmender Weise gebraucht, sie ist eher Unterrichtsgegenstand als Unterrichtsinhalt.

Beispiel einer Übung nach der GÜM:

Complete the following sentences with the appropriate form of *der, die, das*.

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Er holt _____ Lehrer Kaffee. | 6. Er sagt _____ Mädchen alles. |
| 2. Ich schreibe _____ Freundin. | 7. Wir kaufen _____ Onkel das Buch. |
| 3. Wir helfen _____ Mann. | 8. Es gehört _____ Dame. |
| 4. Dankst du _____ Kind? | 9. Ich glaube _____ Fräulein. |
| 5. Ich schicke _____ Studentin Geld. | 10. Ich gebe _____ Katze Wasser. |

(Gossman-Henderschot 1983: 22)

1.2 Die audiolinguale Methode (ALM)

Während des Zweiten Weltkriegs wurde deutlich, daß zu wenig Leute fremde, insbesondere 'exotische' Sprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. beherrschten. Zwischen 1941 und 1943 erteilte das Militär daher den Auftrag zahlreiche Sprachprogramme zu entwickeln, die die Unterrichtsmethoden maßgeblich beeinflussten.

"In Intensiv-Sprachkursen und auditiv orientiertem Unterricht in der Ausbildung von Militär-Dolmetschern demonstrierten sie, daß man Fremdsprachen auch sehr großen Gruppen von ganz unterschiedlich begabten "Schülern" beibringen könnte, und zwar in einem viel kürzeren Zeitraum als bisher angenommen." (Neuner et al. 1993: 45)

Der Schwerpunkt fiel mehr und mehr auf das mündliche Beherrschen der Fremdsprache und zwar in Alltagssituationen. Der Unterricht fand ausschließlich in der Zielsprache statt und man nahm an, daß das ständige Wiederholen bestimmter sprachlicher Strukturen im Sprachlabor die fremdsprachliche Kompetenz festigen würde.

Beispiel einer Übung nach der ALM:

Übung 6

Beispiel:

Er fährt nach Bonn.

Und wohin fahren Sie?

...

Wir beginnen:

Er fährt nach Bonn.

Und wohin fahren Sie?

Er geht nach Haus.

Und wohin gehen Sie?

Er kommt aus Düsseldorf.

Und woher kommen Sie?

Er wohnt in Köln.

Und wo wohnen Sie?

Er fliegt nach München.

Und wohin fliegen Sie?

Er fährt nach Stuttgart.

Und wohin fahren Sie?

(Rautzenberg o. J.: 8)

1.3 Die kommunikative Didaktik

Da die Menschen in ihrem Beruf und in ihrer Freizeit, zum Beispiel als Touristen, immer mobiler werden, und sich außerdem die Kommunikationsmedien rasant entwickeln, man denke nur an das Internet, hat sich auch der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen immer mehr ausgeweitet. (vgl. Neuner et al. 1993: 83)

Man lernte nun Fremdsprachen, um sich in der Fremde zurechtzufinden und sich mit den dort lebenden Leuten unterhalten zu können, um zumindest die Schlagzeilen der Zeitungen sowie der Nachrichtensendungen verstehen zu können und um sich generell informieren zu können. Alltagskommunikation wurde zum Zauberwort!!!

Dieses pragmatische Ziel, nämlich Verständigung im Alltag, war zunächst vornehmlich für den Erwachsenenunterricht von Relevanz, wie man an der Entwicklung des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts und des Deutschen Hochschulverbands erkennen kann. Aber auch im schulischen Bereich rückte die Entwicklung der Fertigkeiten Hören und Sprechen in der Fremdsprache immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die neuen Lehrwerke "Deutsch aktiv", "Themen" und andere waren entsprechend erwachsenspezifisch konzipiert, erst in den frühen neunziger Jahren erschienen dann auch Werke für Kinder und Jugendliche.

Zwar ging die ALM auch schon von Alltagssituationen aus, doch die linguistische Grundlage war der Strukturalismus, der sich mit der Analyse und Beschreibung der Form befaßte, was dazu führte, daß Dialoge unnatürlich und hölzern klangen. Dieses Dilemma wurde durch die Übertragung pragmalinguistischer Aspekte auf die kommunikative Didaktik gelöst.

"Die Pragmalinguistik (bzw. Sprechakttheorie) betrachtet Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns. Sie untersucht also, "was Menschen mit Sprache machen", wenn sie sie zur Verständigung untereinander benützen. (Austin, 1962)" (Neuner et al. 1993: 88).

Dabei zeigt man z.B. die Menschen in Bild und/oder Ton bei ihrer Tätigkeit:



Na, wie schmeckt dir das?

Die Bratwürste sind sehr gut. Aber das Sauerkraut schmeckt mir nicht.

(Deutsch aktiv 1979: 6)

Aus diesem Konzept ergeben sich Fragen wie:

- Sollte der Fremdsprachenunterricht den Schülern tatsächlich nur Alltagskommunikation vermitteln?
- Bedeutet das Kennenlernen einer neuen Sprache nicht gleichzeitig das Kennenlernen einer neuen Welt?
- Sollte nicht gerade im Fremdsprachenunterricht Verständnis für andere Völker, Kulturen, Lebensweisen gefördert werden? (vgl. Neuner et al. 1993: 85)

Diese Überlegungen, kombiniert mit der Einsicht, daß kommunikative Kompetenz nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet, führten zum interkulturellen Ansatz.

1.4 Der interkulturelle Ansatz

Alois Wierlacher hat sich in den siebziger Jahren maßgeblich für die Entwicklung einer interkulturellen Germanistik eingesetzt und dabei nicht immer Lob geerntet. Doch davon später mehr.

Wierlacher geht davon aus, daß die Außenperspektive im Fremdsprachenunterricht die deutsche Sprache, Literatur und Kultur in einem völlig neuen Licht erscheinen läßt, daß aber auch die Beschäftigung mit dem Fremden dem Lehrenden und Lernenden ermöglicht, seinen eigenen Standort konkret zu formulieren. Er betont immer wieder, daß "alles

Fremdverstehen auch mit Selbstverstehen zu tun hat" (Wierlacher 1987: 149).

Knapp und Knapp-Potthoff (1990: 65) heben in ihrer Definition deutlicher als Sofietti hervor, daß Kultur auf geteiltem "Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns (...), das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert (...)" beruht. Sie betonen allerdings auch, daß die Standards innerhalb einer Gesellschaft variieren, daß aber in dieser Gesellschaft ein Bezug auf einen gemeinschaftlichen Kern an Weltanschauungen, Werten und Normen sowie Ansichten und Gewohnheiten stattfindet. Dementsprechend ist interkulturelle Kommunikation also "die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden." (1990: 66)

Bei der Begegnung mit Fremden wird aber nicht nur das Gesagte gedeutet, sondern auch immer das nicht-ausdrücklich Gesagte und gerade auf dieser Ebene kann es dann auf Grund der unterschiedlich verstandenen Standards zu Mißverständnissen kommen.

"Gerade weil Kommunikation immer auch interaktional gedeutet wird, werden Belastungen und Fehlschläge der Verständigung schnell der Person, gar der Intention des Anderen zugeschrieben. Die Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen hat hierin eine wesentliche Ursache." (Knapp u. Knapp-Potthoff 1990: 67)

Gerade diese Vorurteile, von denen in der namibischen Gesellschaft jede Menge vorhanden sind, führen zu Konflikten. Dies wurde von meinen Studenten bestätigt, die meinten, daß selbst heute noch das Wissen übereinander eher negativer Art ist, also Stereotypen entspricht: die deutschsprachigen Namibier sind demnach viel zu direkt, die Ovambos nachtragend, die Hereros eingebildet usw.

Durch passende Lehrprogramme, kann die Fähigkeit zur Kommunikation mit Vertretern verschiedener Kulturen verbessert werden, wenn man eben mehr als reinen Sprachunterricht macht. Dies sind die Grundgedanken einer interkulturellen Kommunikationsdidaktik. In diesem Zusammenhang stellt Els Oksaar (1984: 21) fest, "daß trotz Sprachbeherrschung Mißverständnisse in zwischenmenschlicher Kommunikation vorkommen können und daß andererseits Verständigung trotz geringer Sprachkenntnisse in ge-

wissen Sphären möglich ist". Das wird sicher jeder deutschsprachige Namibier nach einem Deutschlandaufenthalt bestätigen, weil nämlich der Gesprächspartner aus der Bundesrepublik gerade wegen der nahezu perfekten Sprachbeherrschung übersieht, daß der Namibier ein Fremder ist. Sein 'falsches Verhalten' stößt auf totales Unverständnis. So habe ich bei unserem letzten Aufenthalt in Deutschland immer meinen englischsprachigen Mann geschickt, wenn wir etwas wissen oder tun wollten und nicht genau wußten wie. Er wurde immer viel freundlicher bedient, da er, der Fremdsprachler mit seinen Bemühungen Deutsch zu sprechen, als entgegenkommend wirkte und man ihm daher seine Unkenntnis verzieh!

Kommunikative Mißverständnisse werden nicht einfach gelöst, indem man eine Menge Information über das Zielland vermittelt, obwohl diese Informationen die Grundlage zur Verbesserung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit bilden. Es geht ja nicht um die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit mit Mitgliedern einer ganz bestimmten Kultur, sondern um eine allgemeine Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation, und das kann nicht durch Wissensanhäufung über eine bestimmte Kultur erreicht werden.

Interkulturelles Lehren und Lernen bedeutet nicht, daß man nun lernt, sich wie der Fremde zu verhalten, es geht darum, daß man lernt, warum sich der Fremde so verhält, wie er es tut.

"Ein wesentlicher Teil der Verbesserung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit besteht in der *Vorbereitung auf das fremdkulturelle Verhalten der andern* und der *Vermittlung adäquater Strategien zur Reaktion auf solches Verhalten*." (Knapp u. Knapp-Pothoff 1990: 87, Kursiv im Original, M.Z.-T.)

Gerighausen/Seel und Müller-Jacquier sind weitere Experten auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation, deshalb möchte ich sie im folgenden gern zitieren:

"Interkulturelle Kommunikation soll eine >Brücke der Verständigung< herstellen, sie soll zu einem Verständnis fremder Verhaltensnormen führen, Orientierung in einer fremden Umwelt möglich machen, indem sie über die fremde Umwelt informiert und fremde Reaktionsweisen, Verhaltens- und Denkmuster erklärt, bewußt macht. - Interkulturelle Kommunikation soll fremde Erfahrungswelten aufschließen, fremde Deutungsmuster erhellen. Das Fremde ist aber nicht bloß analysiertes Objekt. Im Fremden spiegelt sich das Eigene: fremd." (Gerighausen/Seel 1984: 150).

"Das fremde Eigene, die Perspektive >von außen< auf das eigene Verhalten ist nicht nur für die Individuen die Möglichkeit, persönliche Handlungswerte und -muster zu überprüfen; vor allem (...) ist der Kontrast, Dinge auch anders als in eingefahrenen Bahnen realisieren zu können, eine immense Möglichkeit kreativ-produktiven Verhaltens." (Müller-Jacquier 1991: 48).

Ich möchte zusammenfassend behaupten, daß interkulturelles Lehren und Lernen dann stattfindet, wenn im Fremdsprachenunterricht nicht nur ein fremder Code vermittelt wird, sondern darüber hinaus den Lernern bewußt wird, daß sie sich in einer Situation befinden, in der zwei unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen, und daß man das Fremde, das Andere aus einer Perspektive betrachtet, die einem selbstverständlich ist, der man sich oft gar nicht bewußt ist. Indem man sich jetzt mit dem Fremden befaßt, sollte man aber auch das Eigene analysieren. Zu interkulturellem Lernen gehört zusätzlich, daß die Vertreter der verschiedenen aufeinandertreffenden Kulturen miteinander ins Gespräch treten, etwas von- und übereinander lernen, was sich dann in ihren Handlungen manifestiert. Ein Beispiel:

Probier mal!

Markus: Oh, das riecht aber gut! Was ist das?

Adama: Rindfleisch in Erdnußsoße. Probier mal! Nimm auch Reis!
Guten Appetit!

Markus: Danke gleichfalls!

Adama: Na, wie schmeckt's?

Markus: Sehr gut! Deine Mutter kocht wirklich gut. Aber die Soße ist sehr scharf. Das brennt ja wie Feuer!

Adama: So ist unsere afrikanische Küche! Hier bitte, trink etwas Wasser!

(Ihr und Wir 1992: 39)

2. Kritik an diesem Ansatz

Natürlich ist dieser Ansatz nicht unfehlbar, unter den Wissenschaftlern gibt es viele, die diesem Ansatz sehr skeptisch, ja sogar ablehnend gegenüber stehen.

Peter Zimmermann, ein ausgesprochener Kritiker der interkulturellen

Germanistik wie sie Alois Wierlacher propagiert, sieht vor allem in bezug auf die Dritte-Welt-Probleme.

"Angesichts der extremen Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den großen Industrienationen und ihren Machtblöcken, die letzteren den Vorwurf des Wirtschafts- und Sozialimperialismus eingetragen haben, gehört schon ein gehöriges Maß an Weltfremdheit dazu, die internationalen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtungen als "Dialog der Kulturen" (Wierlacher) oder "diskursives Weltgespräch" (Thum 1985: 332) zu beschreiben, in der eine Kultur von der anderen lernt und sich zugleich von ihr abgrenzt. Zu einem "Dialog" im hier verwendeten Sinne gehören ja wohl gleichberechtigte und gleichgewichtige Partner, ein Eindruck, den die Kommunikations- und Weltgesprächs-Metaphorik auch zu erwecken versucht, der aber der Realität ganz und gar nicht entspricht." (Zimmermann 1991: 22)

Ähnlich argumentieren auch Gerighausen und Seel (1984: 154):

"Interkulturelle Kommunikation bedeutet Krisen-/Konfliktmanagement: Reale Krisensituationen zwischen "Industrie-" und "Entwicklungsländern" werden umdefiniert in "Mißverständnis"-Situations, die durch "interkulturelle Kommunikation" bereinigt werden können. Politische und ökonomische Krisen, die Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern bestimmen, beherrschen, sollen verhandlungsfähig gemacht werden."

Mit anderen Worten die interkulturelle Kommunikation dient diesen Ansichten nach der Vertuschung der Machtverhältnisse zwischen den Industrie- und den Entwicklungsstaaten.

Der senegalesische Germanist Alioune Sow bezweifelt, daß afrikanische Studenten durch die Beschäftigung mit interkultureller Germanistik über die fremde und die eigene Kultur ausreichendes Wissen erlangen, sich in beiden Kulturen auszukennen und adäquat zwischen ihnen vermitteln zu können. Er sieht eher die Gefahr einer "Deterritorialisierung" afrikanischer Rezipienten, der er Überlegungen zu einer "Re-Territorialisierung" gegenüberstellt. (Zimmermann 1991: 10)

Jochen Pleines (1991: 117) wirft der interkulturellen Germanistik unumwunden vor, im "Dienst der außen-, kultur- und wirtschaftspolitischen Interessen der Bundesrepublik" zu stehen. Während Renate Nestvogel (1991: 9) vorsichtig warnt, daß sich bei interkulturellem Lernen leicht Merkmale der Unterdrückung, Abwertung und Ausgrenzung von 'Fremdem' (und 'Eigenem') einschleichen können und daß man sich

gerade davor hüten muß, denn schließlich will interkulturelles Lernen ja genau das bekämpfen.

Trotz der hier geäußerten Bedenken an dem interkulturellen Ansatz, gerade für Länder der sogenannten Dritten Welt, bin ich der Meinung, daß dieser Ansatz für unsere spezifische Situation in Namibia dennoch geeignet ist.

3. Warum?

Wenn wir davon ausgehen, daß Deutsch als Fremdsprache in Namibia nicht nur als fremdsprachlicher Code vermittelt werden soll, sondern darüber hinaus auch zur Verständigung zwischen den Kulturen führen soll und zwar zur **besseren Verständigung zwischen den hier lebenden Kulturen**, müßte meiner Meinung nach der Unterricht anders konzipiert werden.

Hat man im Unterricht eine homogene Gruppe, die von einem IST- zu einem SOLL-Zustand gebracht werden soll, kann man sie abholen, wo sie ist, und zum Ziel führen, weil man ein einheitliches Kulturwissen voraussetzen kann. Dahingegen ist bei einer heterogenen Gruppe in dem heutigen Namibia der IST-Zustand noch nicht klar zu definieren. Was ist denn über das kulturelle Wissen der Lerner bekannt, oder wird unbewußt angenommen, daß sie alle ein einheitliches kulturelles Wissen teilen?

Mit Els Oksaar (1984: 29) bin ich der Meinung,

"Der erste Schritt ist: sich zu befreien von der Zwangsjacke des eigenen Weltbildes und der eigenen Verhaltensweisen. Frühe Mehrsprachigkeit begünstigt diese Entwicklung. In den Schulen sollte man deshalb die Kinder so früh wie möglich für die Verschiedenheit der Sprachen und Kulturen sensibilisieren. Dadurch erleben sie auch die eigene Sprache und Kultur bewußter. Es gilt, Kulturkonflikten vorzubeugen und Kulturbarrieren abzubauen."

Interkulturelle Verständigung kann gelernt werden, wenn die entsprechenden Voraussetzungen dafür geschaffen werden.

Ich kann mir vorstellen, daß in einer DaF-Stunde, in der sich eine heterogene namibische Schülergruppe mit der fremden bundesdeutschen Kultur befaßt, ein Anstoß gegeben werden kann, sich mit der jeweils eigenen Kultur und den Selbstverständlichkeiten auseinander zu setzen und das Empfinden dann zu artikulieren, so daß die Schüler mehr über

sich und die anderen erfahren. So kann eine wechselseitige Bereicherung einsetzen, und Vorurteile können beseitigt werden.

Interkulturelles Lehren und Lernen ist angebracht um zu verhindern, daß z.B. meine afrikaanssprachige Studentin völlig frustriert aus meinem Unterricht verschwindet, weil sie die sich ständig wiederholenden Ausrufe wie "Ach, mein Gott!", "Oh Gott, oh Gott", "Du lieber Gott" in dem Lehrwerk *Themen neu* als Lästern empfindet. Es kann dazu führen, daß man der Hererofrau, die langsam und würdig schreitet, obwohl ganz deutlich ist, daß man in Eile ist, mit Verständnis begegnet und nicht sofort annimmt, daß sie provozieren will. Während man im Unterricht z.B. *sich bedanken* bespricht, können LehrerInnen und Mitschüler im interkulturell ausgerichteten Unterricht lernen, daß es bei den Herero traditionell nicht üblich ist, "Danke" zu sagen. Wenn der interkulturelle Lernprozeß erfolgreich war, wird man in Zukunft von einem hererosprachigen Schüler nicht als selbstverständlich voraussetzen, daß er sich zu bedanken hat, wie wir es aber erwarten. Dem Lerner wird andererseits bewußt, daß es zu der deutschen Kultur gehört, sich zu bedanken, und um der Lehrkraft entgegenzukommen, tut er es dann. Beide Partner haben also interkulturell gelernt. Wer in Namibia hat nicht schon erlebt, daß der oshindongasprechende Gärtner, der die Anweisung nicht verstanden hat, aus Respekt vor seinem Arbeitgeber aber doch "Ja" sagt? Das "Ja" bedeutet offensichtlich nicht Zustimmung, wird von dem Arbeitgeber aber so interpretiert, und schon gibt es bei der nicht zur Zufriedenheit durchgeführten Anweisung Probleme, im schlimmsten Fall folgt die Kündigung, und der Gärtner versteht gar nicht warum.

Zu diesen Mißverständnissen kommt es, weil wir in Namibia viel zu wenig über- und voneinander wissen. Wir aber auf der anderen Seite erwarten, daß unser Gegenüber so reagiert, wie wir es gewohnt sind. Wir setzen stillschweigend voraus, daß unser Auftreten, unsere Perspektive selbstverständlich, besser und erstrebenswert ist. Sollte dieses "Höherwertigkeitsgefühl" nicht mal kritisch unter die Lupe genommen werden?

Ich will hier keineswegs behaupten, daß Begegnungen zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen stets bereichernd sein müssen, ich bin mir natürlich auch der Schwierigkeiten bewußt, die bei interkulturellen Begegnungen entstehen können, gerade weil das, was selbstverständlich

erscheint, plötzlich in Frage gestellt wird. Doch meine ich, es ist die Mühe wert, interkulturell zu arbeiten, weil der Lerner, der die vermittelten Strategien internalisiert hat, in jeder Situation Fremden und Fremdem aufgeschlossener gegenübertritt und die eigene Kulturbezogenheit nicht zum allgemeinen Maßstab erhebt. Dies gilt besonders auch für jene Lerner, die nur eine beschränkte Zeit im DaF-Unterricht sind, sie haben Wertvolles gelernt.

4. Praktische Hinweise

Das alles bedeutet nun nicht, daß im Deutsch als Fremdspracheunterricht plötzlich keine Grammatik mehr gepaukt werden sollte, auch Wortschatzübungen sind nicht auf einmal überflüssig (so schön dies vielleicht auch wäre), es kommt jedoch darauf an, dies alles in einen kulturellen Kontext einzubetten. Doch ehe ich zu einigen wenigen Anregungen komme, möchte ich darauf hinweisen, daß die LehrerInnen im heutigen Unterricht nicht mehr über alles Wissen verfügen, sie sind im interkulturell ausgerichteten Unterricht zu Mitlernern geworden. Das kulturelle Wissen, das sie haben, ermöglicht es ihnen, unter anderem konfliktgeladene Situationen im Unterricht anzusprechen und zu entschärfen.

4.1 Grammatikübung

Bei der Behandlung der Artikel ist es sehr interessant, diese mit den Artikeln in den verschiedenen autochthonen Sprachen zu vergleichen und so Brücken zu bauen.

Während in Khoekhoegowab alles, was rund und weich ist, als weiblich klassifiziert wird, scheint die Genuszuweisung im Deutschen gewissermaßen willkürlich. Um den Lernern entgegenzukommen, kann man im Unterricht sogenannte "Nonsens"-Regeln erfinden, die die Einteilung in verschiedene Genera nicht einfacher, so doch einprägsamer macht. Zu berücksichtigen ist, daß diese Regeln immer sehr subjektiv sind. Beispiele, die meine Studenten erstellt haben, waren u.a.:

- der Stuhl - weil meistens Männer darauf sitzen;
- der Apfel - weil Eva als Frau damit verführt werden sollte;
- die Arbeit - weil sie meistens von Frauen erledigt wird.

Gleichzeitig kann man in dem so konzipierten Unterricht auf die unterschiedlichen Rollen eingehen, die Frauen und Männer in den ver-

schiedenen Kulturen spielen, dabei wird wertvolles kulturelles Wissen vermittelt.

4.2 Bildbeschreibungen

Bildbeschreibungen werden schon sehr früh im Fremdsprachenunterricht eingeführt. Wenn ein Bild beschrieben wird, entsteht eine subjektive Wirklichkeit, das heißt "die wahrnehmende Person interpretiert die Wirklichkeit, indem sie ihr von sich aus etwas hinzufügt: sie hebt das - nach ihrer Erfahrung - Wesentliche hervor, läßt Unwesentliches außer acht, stellt gewohnte Zusammenhänge her und sieht andere nicht." (Bachmann et al. 1995: 11) Im Umgang mit einer fremden Kultur muß man lernen, nicht einfach zu urteilen, sondern seine Wahrnehmung zu kontrollieren. Das kann folgendermaßen geübt werden:

Eine Lernergruppe wird in drei Gruppen unterteilt, diese müssen zu einem Bild folgende Aufgaben erfüllen:

Gruppe 1: Beschreibt das Bild möglichst detailgenau.

Gruppe 2: Interpretiert das Bild (Zusammenhänge, Gründe, Folgen).

Gruppe 3: Wie wirkt das Bild auf euch?

Anschließend werden die Eindrücke und Gedanken verglichen. Auf die Weise soll bewußt werden, was wahrgenommen wurde, wie es gewertet wurde und warum.

4.3 Wortschatzarbeit

Statt im Anfängerkurs fremde, unbekannte Wörter einfach nur zu übersetzen nach dem Schema "Ein Auto ist ein Auto, aber (!) die Engländer sagen *car* dazu." (frei nach Müller 1994: 26), wäre es interessant zusammenzutragen, was ein Auto für einen Bundesdeutschen bedeutet und damit zu vergleichen, welchen Stellenwert es hier in Namibia hat. Dies wird nicht in der Zielsprache getan und kann natürlich auch nicht bei jedem Wort getan werden, das ist klar.

Man kann einen Begriff z.B. auch von dem muttersprachlichen abgrenzen. *Frühstück* besteht entweder aus Brot oder Brötchen, dazu Marmelade, Käse und Wurst, manchmal auch einem Ei und nicht wie *breakfast* aus 'kippers, bacon and eggs, beans and kidneys.' (vgl. Müller 1994: 56)

Wenn der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht so gestaltet wird, wird es hoffentlich mehr und mehr Schüler geben, die sich von der fremden Sprache "adoptieren lassen" und denen es so ergeht wie Yoko Tawada es in ihrem Essay "Von der Muttersprache zur Sprachmutter" beschreibt:

"In der Muttersprache sind die Worte den Menschen angeheftet, so daß man selten spielerische Freude an der Sprache empfinden kann. Dort klammern sich die Gedanken so fest an die Worte, daß weder die ersteren noch die letzteren frei fliegen können. In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert." (1996: 15)

ANMERKUNG

* Veränderte Version eines Vortrags gehalten am 26. Juli 1996 während der Lehrertagung in Arandis, Namibia.

LITERATURVERZEICHNIS

Bachmann, Saskia et al.: *Sichtwechsel neu 1,2,3: Allgemeine Einführung*. München, Klett Edition Deutsch, 1995.

Deutsch aktiv. Lehrbuch 1. Berlin, Langenscheidt, 1972.

Esslinger, Dieter: Zur heutigen Lage des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika. In: *Deutschunterricht in Südafrika 13*, 1982: 30 - 36.

Gossman-Henderschot: *German Grammar 2/ed*. New York, Mac-Graw-Hill, 1983.

Gerighausen, J.; Seel, P.: Der fremde Lerner und die fremde Sprache. In: Wierlacher, A. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1984*, München, Hueber, 1985: 126 - 162

Ihr und Wir. Textbuch 1. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1992.

Knapp, Knapp-Potthoff: Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1*, 1990: 62 - 93.

Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin, Langenscheidt, 1994.

Müller, Bernd-Dietrich: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, iudicium, 1991.

- Nestvogel, Renate (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur 'Dritten Welt'*. Frankfurt am Main, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991.
- Neuner, Gerhard, Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin, Langenscheidt, 1993.
- Oksaar, Els: Sprache, Gesellschaft und interkulturelle Verständigung. In: Kühlwein, Wolfgang (Hrsg.): *Sprache, Kultur und Gesellschaft. Kongreßberichte der 14. Jahrestagung der GAL e. V. 1984*: 21 - 31.
- Pleines, Jochen: *Aufgaben der Sprachwissenschaft und "interkulturelle Kommunikation" für Deutsch als Fremdsprache: Versuch einer Klärung*. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.), 1991: 113 - 138.
- Rautzenberg, Jörg: *Strukturübungen für den Grundkurs Deutsch. Inter Nationes*, o.J.
- Tawada, Yoko: *Talisman*. Tübingen, Konkursbuchverlag, 1996.
- Wierlacher, Alois: Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenz*. München, Hueber, 1987.
- Zimmermann, Peter (Hrsg.): *"Interkulturelle Germanistik" Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1991.

DAS DEUTSCHLANDLIED ALS GEGENSTAND DES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHEUNTERRICHTS

Rolf EHNERT
Universität Bielefeld

I

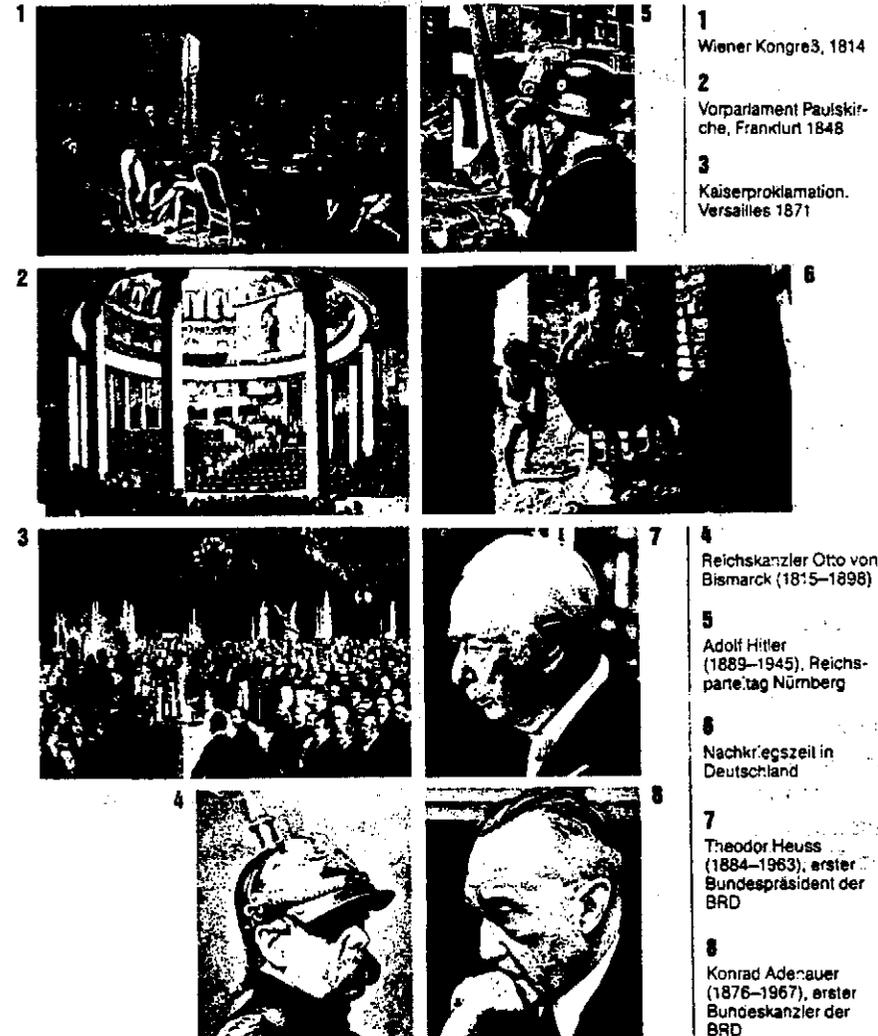
Der moderne Fremdsprachenunterricht, etwa seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts, war immer auch mit Landeskunde (wie z.B. England-, Frankreich-, Deutschlandkunde, German studies, civilisation, Völkerkunde, Alltagskultur) verbunden, und das bedeutet(e) oft Real-, Literatur-, Kunstgeschichte, Geographie, "Sitte und Brauchtum".¹ Verständlicherweise verzichteten die ersten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache nach dem Kriege gänzlich auf jede landeskundliche Information, wie z.B. der von Schulz/Griesbach herausgegebene Band *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (1967) (Vgl. Delmas/Vorderwülbecke 1982 u. 1989). Später allerdings verlief die Entwicklung ganz anders. Auch durch den Anstoß, den das Fach der Lehrwerkforschung gab,² setzte eine heftige Diskussion über die Landeskunde ein, die bis heute mit der Variante "interkulturelle Kommunikation" und einer Darstellung der Alltagskultur als "Leutekunde" anhält.³ Dabei blieb die jüngere Geschichte Deutschlands (und Österreichs) aus guten Gründen ausgespart. Erst etwa mit der Generation der Lehrwerke *Themen* und *Deutsch aktiv* wurde die Zeit der Nationalsozialistischen Diktatur in den Fremdsprachenunterricht Deutsch einbezogen. Dabei unterliefen gelegentlich gravierende Fehler, was hauptsächlich darauf zurückzuführen ist, daß in der Autorengruppe kein Historiker vertreten war (vgl. Thimme 1994), und stets gerät das Thema zu kurz, was allerdings nicht nur auf verständliche Scheu zurückzuführen ist, es überhaupt aufzugreifen. Vielmehr haben Lehrbuchautoren einen ständigen Kampf mit der Fülle landeskundlicher Gegenstände auszufechten, in dem sie notgedrungen immer die Unterlegenen sind. Wer wollte leugnen, daß Themen wie *Frauen, alte Menschen, Minderheiten, Ausländer, Umwelt* und vieles, vieles mehr wichtig sind! Dennoch, entwirft man ein Mosaik von notwendigen Landeskundethemen, um auch nur ein annäherndes Bild bundesdeutscher (und möglichst noch österreichischer und schweizer) Wirklichkeit zu entwerfen, so bleibt für jedes Thema nur ein Steinchen, und dann stehen *alte Menschen in Deutschland* und *Drittes Reich* gleichberechtigt nebeneinander.

Durch eine Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes in Tel Aviv 1991 (vgl. Warmbold/Koepfel/Simon-Pelanda 1994) und einige kompetente Untersuchungen (vgl. Thimme 1994 u. Koreik 1995) wurde das Thema *Geschichte im Fremdsprachenunterricht Deutsch* überhaupt erst als wichtig erkannt. Die Kritik bezieht sich, wie soeben angedeutet, auf die Fehlerhaftigkeit der Darstellung und der (geschichts-)didaktischen Aufbereitung und auf das Problem der Gewichtung, also die zu geringe Repräsentanz des Gegenstandes gegenüber anderen.

II

Das Lehrwerk *Wege* hat möglicherweise einen gangbaren Ausweg gefunden. Beispielsweise wird als Teil einer Lektion das Thema *Zur Geschichte der Nationalhymne der Bundesrepublik Deutschland* angeboten. Eine Bildcollage (siehe nächste Seite) unterstützt die Vorinformationen.

- 18. Jhdt.** Das damalige Deutsche Reich ist in sehr viele kleine und größere Territorien geteilt
- 1806** Unter der Herrschaft Napoleons: Auflösung des "Deutschen Reiches"
- 1814/15** Wiener Kongreß
Neuordnung Europas nach der Niederlage Napoleons
Gegen den Wunsch der deutschen Patrioten:
auf deutschem Gebiet Entstehung von 39 souveränen Staaten
Zusammenhalt nur durch ein lockeres Bündnis ("Deutscher Bund")
Die beiden größten deutschen Staaten: Preußen (im Norden) und Österreich (im Süden)
- 1841** Entstehung des Deutschlandlieds
Text: Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798-1874)
Gesungen zu einer Melodie von Joseph Haydn (1732-1809)
- 1871** Gründung eines neuen "Deutschen Reiches" unter preußischer Führung durch Bismarck
Österreich bleibt außerhalb des Reiches (= kleindeutsche Lösung)
- 1914-1918** 1. Weltkrieg
1919-1933 Weimarer Republik
1933-1945 Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland; Hitlerdiktatur
- 1939-1945** 2. Weltkrieg
Mai 1945 Bedingungslose Kapitulation der deutschen Wehrmacht
Mai 1949 Gründung der Bundesrepublik Deutschland
Erster Bundespräsident der Bundesrepublik: Theodor Heuß
Erster Bundeskanzler der Bundesrepublik: Konrad Adenauer
- Okt. 1949** Gründung der Deutschen Demokratischen Republik



Eggers : *Wege* (1988), S. 44

Daran schließen sich dann die Hörverstehensübungen an:

Im folgenden Gespräch unterhalten sich eine ausländische Studentin und ein deutscher Historiker über die Geschichte der Nationalhymne.
Hören Sie zunächst das ganze Gespräch einmal.
Dann wird es Ihnen - je zweimal - in Teilen vorgespielt.
Lesen Sie vor dem Hören der Teile die Fragen durch.

Fragen zu Teil 1

Hat die Entstehung des Deutschlandlieds einen Zusammenhang mit einer Revolution in Deutschland?

Welche Angaben enthält der Text über Heinrich Hoffmann von Fallersleben?

Welche politischen Ziele verfolgen in der Mitte des letzten Jahrhunderts die liberalen Professoren und Studenten?

Frage zu Teil 2

Welche Angaben enthält der Text über die erste Strophe des Liedes?

Fragen zu Teil 3

Wie beurteilen die Gesprächspartner die beiden ersten Verse der ersten Strophe?

Welcher Gegensatz zwischen dem ersten Bundespräsidenten und dem ersten Bundeskanzler ist dargestellt?

Auf diese Weise gelingt es, ein gutes Stück deutscher Nationalgeschichte zumindest anzudeuten. Allerdings bedarf es gründlicher Geschichtskennntnisse auf seiten der Lehrerin oder des Lehrers, um die Zeitspanne zwischen 1806 und 1949 kompetent behandeln zu können. Unter den Deutschlehrenden mag es ähnlich sein wie unter den Lehrbuchautoren: die Doppelkompetenz ist selten. Der Hörverstehenstext bietet inhaltlich viel Unterstützung.⁴ Er unterrichtet über die 1848er Revolution, über die Entstehung des Deutschlandliedes und den Breslauer Professor Hoffmann von Fallersleben auf Helgoland, über die "politischen Ziele" der dritten Strophe, die Melodie und das Schicksal der Nationalhymne zwischen 1922 und 1945, über die erste Strophe und die Hitlerdiktatur, über die dritte Strophe bis zur Auseinandersetzung zwischen Heuss und Adenauer.

Auf die Emotionen, die mit dem "Absingen" der Hymne, auch ihrer ersten Strophe, etwa bei Fußballweltmeisterschaften, verbunden sein können, wird nicht eingegangen. Auch nicht auf die Geldnot des Autors. Gerade darauf aber käme es mir an, wenn heute das Thema *Deutschlandlied* im Fremdsprachenunterricht überhaupt behandelt werden sollte. Bei einem Unterrichtsversuch gab es alle möglichen Reaktionen zwischen

"Es läuft mir kalt den Rücken herunter" (eine Rumänin, die Aussage war positiv gemeint) und "das läßt mich völlig kalt" (ein Engländer afrikanischer Herkunft). Vor allem möchte ich die Behandlung des Textes in einen umfassenden historischen Zusammenhang gestellt wissen:

Gegenstand des "Liedes der Deutschen" ist das Deutschland des Jahres 1841. Genaue Mitteilungen über politische Tatbestände enthält das Gedicht nicht. Zersplitterung, Despotismus, Rechtsbeugung gegenüber freiheitlich gesinnten Personen (Hoffmann ist nach Bekanntwerden des Liedes seiner Breslauer Professur entsetzt worden; er schrieb es auf der damals englischen Insel Helgoland), Bedrohung durch das nach der Rheingrenze verlangende Frankreich, dieser gesamte Kontext wird beim zeitgenössischen Leser vorausgesetzt; er muß vom heutigen zur rechten Beurteilung des Gedichtes nachgelesen werden. Eine Reihe von Indizien zeigen, daß das Lied auf diesen Realbezug abzielt: das Datum der Entstehung als Untertitel, der Appell, brüderlich zusammenzuhalten, da nur so "Deutschland über alles" geschätzt werden könne, der Ruf nach Einigkeit, Recht, Freiheit, den Werten also, die nicht verwirklicht waren (Hoffmann hatte soeben polemisch-satirische Gedichte unter dem Titel "Unpolitische Lieder" veröffentlicht, die 1842 verboten wurden und eine weiterer Grund für seine pensionslose Entlassung aus der Universität Breslau waren). Bezogen auf diese Utopie "Deutschland" handelt es sich also um ein Preis- und Verherrlichungsgedicht; bezogen auf den tatsächlichen historischen Kontext um ein indirektes Protest- und Kritikgedicht an der Politik Preußens.

Bei Hoffmanns "Lied der Deutschen" handelt es sich also um ein appellierendes Vaterlands-Preisgedicht mit einem kritischen Unterton in bezug auf die politische Situation, das mit den Mitteln rhetorischer und poetischer Sprachbehandlung Solidarität und Tatbegeisterung in seinem Publikum zu erzeugen trachtet. Damit ist zugleich die *politische Dimension* des Gedichtes bestimmt. Sie lag 1841 in der Autorintention des preisenden Ermahnens, in der Zwischenstellung des Textes zwischen der vom Autor gezeichneten Utopie "Deutschland" und dem Wissen des Lesers um die deutsche Realität 1841; sie liegt heute in der Geschichte des Liedes, in der Art, wie es selbst an eine vermeintliche Tradition des Vaterlandpreisgedichtes anzuknüpfen sucht, wie man es gezielt mißverstanden hat, indem man den Preis "über alles" von dem Naturrechtsgedanken löste und ihn mit dem chauvinistischen Gedanken territorialer Forderungen und deutscher Überlegenheit verknüpfte. Als Ausdruck imperialistischen Machtstrebens wurde es zuerst von dem französischen Abgeordneten Liégard 1867 zitiert. Daß der kritische Unterton des Gedichtes so leicht zu überhören war, liegt nicht zuletzt an dem Gedicht selbst. Nur der mit dem Autor gleich Empfindende, der Recht, Einigkeit, Freiheit vermißte, konnte ihn hören. Ein Publikum, das sich vorwiegend "von Feinden umringt" wähnte und das Bedürfnis empfand, "zum Schutz und Trutze" zusammenzuhalten, konnte die wahren Feinde der Freiheit und des Rechts im Inneren Deutschlands nicht erkennen. So kam es, daß dieses Lied nie als Protestlied gegen

Unrecht und Unfreiheit im Namen "Deutschlands" verstanden worden ist, seit es 1914 nationales Bekenntnislied und 1922 Nationalhymne der Weimarer Republik wurde, auch dann nicht, als seine dritte Strophe zum Motto des rechtsstaatlichen "Neubeginns" in der Bundesrepublik Deutschland gemacht wurde (Fingerhut/Hopster 1981, S. 38-40).

III

Die vierzehnmahlige Wiederholung der Wörter *Deutschland* und *Deutsch* (vgl. ebd.) sind eine Replik auf Walthers von der Vogelweide sog. Deutschlandlied *Ir sult sprechen willekomen* (L. 100,3) und damit auf Peire Vidals Schmälied über die Deutschen, genauer Österreicher, und damit klingt zugleich Haydns Kaiserhymne mit. (Bis 1872 gab es übrigens noch 58 weitere Vertonungen.) Der Germanist von Fallersleben hatte sie am 27. August 1841 beim Schreiben des Liedes "mitgehört", war ein guter Kenner der Lyrik Walthers, kannte alle diese Ko- und Kontexte, dachte sie mit, dachte gegen Preußen und zugleich gegen Frankreich, bediente sich der Versatzstücke des Grenzlandtopos. Nicht, um ein nicht existierendes Deutschland "über alles in der Welt" zu erheben, sondern zunächst einmal, um Geld zu verdienen - Campe zahlte ihm vier Louisdor (vgl. Wapnewski) - das Flugblatt kostete zwei Groschen - und um seine politischen Ziele "Einigkeit und Recht und Freiheit" zu propagieren. Frankreich war einig: *liberté, égalité, fraternité* - die Werte waren umgekehrt.⁵

IV

Die "politische Dimension (...) des preisenden Ermahnens" (ebd., S. 40) wurde stets verkannt. Sie wohnte bereits Walthers Preislied inne. Er wandte sich gegen Peire Vidals primitiven Angriff auf die Unhöflichkeit der Deutschen (Österreicher):

Der Provenzale hatte sich um 1196/97 am Hofe Emmerichs von Ungarn aufgehalten und glaubte deshalb urteilen zu können:

Ihr Deutschen, ich finde Euch bäurisch, schurkisch, schlecht.
Denn noch nie erfreute sich an Euch, der Euch liebte und Euch diente.
Die Deutschen finde ich unhöflich und bäurisch,
und wenn einer sich anstellt, höflich zu sein,
so ist's ein tödlicher Kummer und Schmerz und Verdruß.

"Die deutsche Sprache indessen vergleicht er dem Gebell der Hunde" (Wapnewski). Schließlich stammt der Grenzflusstopos von ihm: "Von der

Rhône bis nach Reims und vom Meer bis zur Durance".

Walthers Erwiderung hatte nichts mit "'National-Liberalismus' im Sinne Uhlands oder Bismarcks" (Halbach 1983, S. 83) zu tun:

Ir sult sprechen willekomen:
der iu mære bringet, daz bin ich.
allez daz ihr habt vernomen,
daz ist gar ein wint: nu fraget mich.
ich wil aber miere:
wirt min lôn iht guot,
ich gesage iu lîhte daz iu sanfte tuot.
seht waz man mir êren biere.

Ich wil tiuschen frowen sagen
solhiu mære daz si deste baz
al der werite suln behagen:
âne grôze miere tuon ich daz.
waz wold ich ze lône?
si sint mir zu hêr:
sô bin ich gefüege, und bite si nihtes mêr
wan daz si mich grüezen schône.

Ich hân lande vil gesehen
unde nam der besten gerne war:
ûbel müeze mir geschêhen,
kunde ich je mîn herze bringen dar
daz im wol gevallen
wolde fremeder site.
nû waz hulfe mich, ob ich unrehte strite?
tiuschiu zuht gât vor in allen.

Von der Elbe unz an den Rin
und her wider unz an Ungerlant
mugen wol die besten sin,
die ich in der werite hân erkant.
kan ich rehte schouwen
guot gelânz unt lip.
sem mir got, sô swüere ich wol daz hie diu wip
bezzet sint danne ander frouwen.

Tiusche man sint wol gezogen,
rehte als engel sint diu wip getân.
swer si schildet, derst betrogen:
ich enkan sin anders nit verstân.
tugent und reine minne,
swer die suochen wil,
der sol komen in unser lant: da ist wünne vil:
lange müeze ich leben dar inne!

Der ich vil gedienet hân
und iemer mære gerne dienen wil,
diust von mir vil unerlân:
iedoch sô tuot si leides mir sô vil.
si kan mir versêren

herze und den muot.
nû vergebez ir got dazs an mir missetuot.
her nach mac si sichs bekêren.

Walthers *Von der Elbe unz an den Rin / und her wider* (in Wien) *unz an Ungerlant* ... hat zwar das nationale Lied unserer Zeit entzündet; aber es ist selbst durch einen Funken aus der agonal voraus wettstrebenden Provence her veranlaßt. Ja, Walthers Hymne ist, gut ritterlich, geradezu polemisch, defensiv als "Antwort" auf einen leicht chauvinistisch-offensiven "Nationalismus" des Provençalens PEIRE VIDAL (NICKEL), gegenüber den "tölpischen" Deutschen, gedichtet. Daß man sich aus solchen primitiveren (bei Walther selbst etwa in Strophe 85 (25ff) be-gegnenden) Empfinden zu der Sublimierung aufzuschwingen vermag, wie es bei Walther der Fall ist, macht die sittliche Leistung, die wir hier *Humanität* nennen dürfen. Die Linie, die das historisch Wesenhafte um 1200 (bei Walther) mit Fernem, aber substantiell Verwandtem verbindet, führt kaum zu Hoffmann von Fallersleben, ja nicht einmal zu Otfrieds von Weissenburg Franken-Stolz (gegen 870); sie führt vielmehr, hoch über allen kausalen Verbindungs-Fäden weg, zu HOLDERLINS "Gesang des Deutschen" oder zum Gedicht-Entwurf "Deutsche Größe" von SCHILLER (Halbach 1983, S. 83).

V

Es versteht sich, daß-diese Auseinandersetzung über acht Jahrhunderte hinweg, *wie man zer welte sollte leben*⁶ kein Thema für den alltäglichen Deutsch als Fremdspracheunterricht sein kann. Ohne die historische Dimension aber wird das Mißverstehen des Fallerslebischen Textes weiter transportiert, was niemand wünscht. Deshalb ist wohl zu schließen, daß das "Lied der Deutschen" oder das "Deutschlandlied" kein adäquater Gegenstand für den Deutschunterricht für Ausländer ist. Die Rezeptionsgeschichte des Liedes zeigt, "daß ein Gedicht als historisches Denkmal stumm bleibt, wenn man sich auf die in ihm angelegten Kräfte zur immanenten Auslegung beschränken wollte" und dann zu "irreführender und mißdeutender Interpretation verleite(t)" (Wapnewski). Dem sollten wir die Deutschlernenden nicht aussetzen.

Das Lied der Deutschen
Helgoland 26. August 1841

Deutschland, Deutschland über alles,
Über alles in der Welt,
Wenn es stets zu Schutz und Trutze
Brüderlich zusammenhält,
Von der Maas bis an die Memel,
Von der Etsch bis an den Belt -
Deutschland, Deutschland über alles,
Über alles in der Welt!

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
Deutscher Wein und deutscher Sang
Sollen in der Welt behalten
Ihren alten schönen Klang,
Uns zu edler Tat begeistern
Unser ganzes Leben lang -
Deutsche Frauen, deutsche Treue,
Deutscher Wein und deutscher Sang!

Einigkeit und Recht und Freiheit
Für das deutsche Vaterland!
Danach laßt uns alle streben
Brüderlich mit Herz und Hand!
Einigkeit und Recht und Freiheit
Sind des Glückes Unterpfand -
Blüh im Glanze dieses Glückes,
Blühe, deutsches Vaterland!

Hoffmann von Fallersleben: Gedichte und Lieder. Hrsg. von Hermann Wendebourg und Anneliese Gerbert. Hamburg: Hoffmann und Campe 1974, S. 249.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. dazu den kurzen Überblick von Buttjes 1989. Zu "Sitte und Brauchtum" vgl. Porz/Schlegel 1988.
- 2 Vgl. z.B. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* (Engel u.a. 1979); *Deutsch für Ausländische Arbeiter* (Barkowski/Fritsche/Göbel 1980); *Fachsprachlicher Deutschunterricht* (Beier/Möhn 1982); *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung* (Kleppin 1984); *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (Kast/Neuner 1993), *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur* (Nodari 1995).
- 3 Vgl. als sehr frühes Zeugnis Dietrich-Müller 1963. Zur "Leutekunde" vgl. Krumm 1992.
- 4 Leider läßt er unter didaktischen Gesichtspunkten einiges zu wünschen übrig. Das Gespräch widerspricht jeder realistischen Vorstellung, und *Gesprächsinhalte* - z.B. das Vorlesen des Liedtextes - sowie Diktion und Intonation verraten allzu sehr die Absicht, die Hörer zu instruieren. Es wäre fast alles gerettet, wenn man statt "Gespräch" ein mögliches Interview einer ausländischen Studentin mit einem deutschen Geschichtsprofessor" gesagt hätte. Daß die Studentin mit romanischen Akzent spricht, ist dagegen durchaus gerechtfertigt. Der Lerner kann sich mit dieser anderen "Lernerin" identifizieren, sieht ihren (scheinbaren) kommunikativen Erfolg und wird dadurch er-

mutigt, auch sein noch so mangelhaftes Deutsch ähnlich zu verwenden.

- 5 1995 reklamiert ein prominenter Politiker ein *friedliches, freies und sozial gerechtes* Deutschland.
- 6 Walther von der Vogelweide, L. 8,10. Das Zitat erscheint erstaunlicherweise bei Wolf Biermann, obwohl er vorgibt, Walthers Text nicht zu kennen (mündliche Auskunft). Vgl. seinen Text *Das mit Männern*, dessen Refrain lautet: *Ich brings nicht raus/in diesem Leben nicht/das: Wie - man - leben - soll ...*

LITERATURANGABEN

- Barkowski, Hans; Michael Fritsche; Richard Göbel (u.a.): *Deutsch für Ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein/Taunus 1980.
- Beier, Rudolf; Dieter Möhn: *Fachsprachlicher Deutschunterricht: Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger Gutachten' über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des Deutschen als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8 (1982), S. 287ff.
- Buttjes, Dieter: *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. In: Bausch, Karl-Richard (u.a. Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1989, S. 112-119.
- Delmas, Hartmut; Klaus Vorderwülbecke: *Landeskunde*. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main (u.a.) 1982, S. 190-222 (und 2. überarb. Aufl. 1989, S. 159-196).
- Dietrich-Müller, Bernd: *Interkulturelle Kompetenz: Annäherung an einen Begriff*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19 (1993), S. 63-76.
- Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Wege*. Ismaning 1988.
- Engel, Ulrich; Wolfgang Halm; Hans-Jürgen Krumm; Alois Wierlacher (u.a.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* / im Auftr. d. Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Heidelberg 1979.
- Fingerhut, Karl-Heinz; Norbert Hopster: *Politische Lyrik: Arbeitsbuch und Begleitheft*. 3. Aufl. Frankfurt/Main (u.a.) 1981.
- Halbach, Kurt Herbert: *Walther von der Vogelweide*. 4. Aufl. Stuttgart 1983.

- Kast, Bernd; Gerhard Neuner (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München 1993. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Kleppin, Karin: *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung: ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungseinrichtung*. In: Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache 16 (1989) 4, S. 16-23.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler 1995.
- Krumm, H.J.: *Bilder im Kopf*. In: Fremdsprache Deutsch 4 (1992) 6, S. 16-19.
- Nodari, Claudio: *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: pädagogische Lernziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau (u.a.) 1995.
- Porz, Helga; Siegfried Schlegel: *Alte Sitten - neue Bräuche: ein landeskundliches Lese- und Übungsbuch*. Leipzig 1988.
- Schulz, Dora; Heinz Griesbach: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Grundstufe in einem Band*. Ismaning 1967.
- Thimme, Christian: *Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. In: Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (1994) 4, S. 456-474.
- Wapnewski, Peter: *"Das sogenannte Deutschlandlied des Walther von der Vogelweide" / ein Vortrag von P.W. Inter Nationes, Kultureller Tonbanddienst. Tonbandreihe: Deutsche Germanisten interpretieren Werke der deutschen Literatur*. Bonn o.J.
- Warmbold, Joachim; E.-Annette Koeppl; Hans Simon-Pelanda (Hrsg.): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München 1994.

DAS TESTEN VON HÖRVERSTEHEN IN DER GRUNDSTUFE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE¹

Renate DU TOIT
University of the Western Cape

Hörverstehen hat im Deutsch als Fremdspracheunterricht in den letzten Jahren sehr an Wichtigkeit zugenommen. In neueren Lehrwerken und auch in anderen Materialien findet man heutzutage eine Vielfalt von Hörverstehensübungen oder Ideen für Hörverstehensübungen (auch abgekürzt als HV-Übung), die sehr gelungen und im DaF-Unterricht gut einsetzbar sind. In standardisierten Tests wie denen des Goethe-Instituts (z.B. dem *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* und der *Zentralen Mittelstufenprüfung*) wird auch schon seit etlichen Jahren das Hörverstehen als getrennte Fertigkeit geprüft. Dieser Tendenz haben wir uns an der University of the Western Cape vor ungefähr sieben Jahren angeschlossen und nehmen seitdem mehrere HV-Teste und ein HV-Examen pro Jahr in allen *under-graduate* Kursen ab. Auch der neue südafrikanische Schullehrplan *German Third Language Higher Grade and Standard Grade, Standards 8 to 10/Grades 10 to 12²* fordert

... the development of communicative and linguistic abilities in each of the four basic skills - listening, speaking, reading and writing (WCED 1995, 2)

und daraus folgt

The following aspects should be tested as separate entities and as far as possible in separate time slots: ... (WCED 1995, 11)

Die genannten Teile sind: Hörverstehen, mündlicher Ausdruck, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und Wortschatz und Strukturen.

Die Frage, die sich für uns an der UWC ergab und die sich jetzt für Lehrer an den Schulen ergibt, ist: inwieweit kann man genauso prüfen, wie man im Unterricht geübt hat? D.h. kann/sollte man als Lehrende/r dieselben und ähnliche Hörtexte und Aufgaben einsetzen, wie in den im Unterricht benutzten Lehrwerken und anderen Lehrmaterialien? Hierzu möchte ich einige Probleme schildern und Vorschläge aus Praxis und Theorie für das Testen von Hörverstehen machen.

Jede Lehrkraft, die schon einmal mit *Deutsch aktiv Neu*, Lehrbuch 1A oder Grundstufe 1 unterrichtet hat, kennt wahrscheinlich den Hörtext: Rocko im Restaurant (siehe Transkription im Anhang 1). Dazu gibt es im

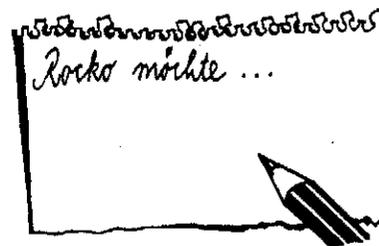
Lehrbuch eine Art Zusammenfassung des Hörtextes, auch Zeichnungen und eine Übung, die Verstehen überprüft und Sprechfertigkeit übt (Neuner 1986, 38) (siehe Anhang 2). Im Arbeitsbuch findet man eine Richtig/falsch-Aufgabe zum Leseverstehen (Ü 15) und eine aus W-Fragen bestehende Hörverstehensübung (Ü 16) mit einer schriftlichen Übung im Anschluß (Ü 17) (Neuner 1987, 30).

☐ 016 Hören Sie und notieren Sie



1. Was möchte Rocko?
2. Wie heißen der Mann und die Frau (Vornamen)?
3. Woher kommt Rocko?
4. Woher kommen der Mann und die Frau?
5. Was bringt der Ober?
6. Was macht Rocko?
7. Was essen der Mann und die Frau?
8. Was frisst Rocko am liebsten?

☐ 017 Schreiben Sie bitte



Gerade nach den ersten Wochen Unterricht in einem Anfängerkurs erscheint Ü 16 als Hörverstehentest geeignet. Wortschatz und grammatische Strukturen in dem Hörtext enthalten gehen nicht über das bis dahin gelernte Deutsch hinaus, und der Text ist nicht im gleichen Wortlaut im Lehrwerk abgedruckt. Seit eh und je wird Leseverstehen mit Hilfe von (W-)Fragen zum Text überprüft, warum sollte man es nicht auch auf diese Art bei einem Hörtext tun, meint man als Lehrender, da man Verstehen überprüfen möchte.

Als die Übung 16 vor einigen Jahren als HV-Test bei erwachsenen Anfängern (1. Lernjahr Deutsch, nach ca. 7 Wochen Unterricht) als Test eingesetzt wurde, waren dies einige der Antworten³. (Zum Vergleich siehe Originaltext im Anhang 1.)

Hören Sie und notieren Sie

1. Was möchte Rocko?
Rocko bestellen eine Tee Glas.
2. Wie heißen der Mann und die Frau (Vornamen)?
Reina und Paula Smith
3. Woher kommt Rocko?
Aus Mars.
4. Woher kommen der Mann und die Frau?
Aus Buchstahuda, eine kleine Stadt by Hamburg.
5. Was bringt der Ober?
Das Orber bringt eine Tasche Kaffee und ein glasse tee.
6. Was macht Rocko?
Rocko essen eine tea glasse.
7. Was essen der Mann und die Frau?
hamburger, worst, Glaustashuppe, Pom fruit
8. Was frißt Rocko am liebsten?
Rocko frißt emem.

Inhaltlich sind eigentlich alle Antworten korrekt, sprachlich kommen etliche Fehler vor, z.B.

Rechtschreibfehler: Teeglas als zwei Wörter, Reina, Smith,
Buchstahuda, Orber
Konjugationsfehler: Rocko bestellen
Kleinschreibung: tee, hamburger
Transferfehler: aus Mars
Genus: Das Orber, eine tea glasse

Da es bei einem Test um Bewertung geht, kommt die Frage auf: wie würde die Korrektur aussehen? Bei zwei verschiedenen Veranstaltungen mit Lehrern und Universitätsdozenten wurde dieser Auftrag den Anwesenden gegeben mit dem Hinweis, daß jede der acht Fragen zwei Punkte zähle und man dem fiktiven Studenten eine Note aus 16 geben solle.

Wie korrigiert man diese Aufgabe? Nur den Inhalt, dann würde der Lerner also 14 oder sogar 16 aus 16 bekommen, da seine Antworten inhaltlich dem Gehörten entsprechen? Oder würde man auf Inhalt und Sprache achten, da die Antworten eine Menge von grammatischen und orthographischen Fehlern enthalten? In welchem Verhältnis würde man Punkte vergeben - je ein Punkt für Inhalt und Sprache? Weiter wäre zu klären, ob jeder Fehler zählen sollte (also: minus 1 oder ½ Punkt pro

Fehler?), oder gäbe es zulässige und unzulässige Fehler? Die Noten, die von den Workshop-Teilnehmern vergeben wurden, wechselten zwischen 100% (16 aus 16) und 55% (weniger als 10 aus 16). Dies widerspricht allen Kriterien eines Testes. Eggers (1989, 83) sagt:

Ein Test ist ein auf ein Lernziel bezogenes, um Objektivität bemühtes Instrument der Leistungsmessung. Objektivität liegt dann vor, wenn die Leistungen der Testpersonen unabhängig vom dem Verhalten des Testleiters erhoben und ausgewertet werden.

Bei diesem Test war das gewiß nicht der Fall.

Ohne sogleich eine Antwort auf die oben erwähnten Fragen zur Korrektur zu geben, ist es, glaube ich, sehr deutlich, daß bei einer Richtig/falsch-Übung diese Probleme nicht aufkommen würden. Bei offenen Fragen dagegen wird man immer wieder mit einer Antwort konfrontiert, bei der man zweifelt oder zweifeln sollte, ob sie der gesetzten Norm entspricht oder nicht, selbst bei einem gutdurchdachten Korrekturverfahren.

Die Frage, die bei einem Aufgabentyp wie offene Fragen und auch Lückentext zu beantworten ist, ist: Was wird eigentlich getestet: Hörverstehen und/oder Rechtschreibung und/oder Grammatik?

Dies ist m.E. die erste der sechs Fragen, die bei der Erstellung und der Durchführung von HV-Tests beantwortet werden sollte. (Ich setze voraus, daß ein akzeptabler Kassettenrekorder und Kassetten vorhanden sind, obwohl das in südafrikanischen Schulen nicht immer selbstverständlich ist.) Die Fragen sind:

Was teste ich?	- Testziel
Welchen Text nehme ich?	- Textauswahl
Welche Aufgaben erstelle ich dazu?	- Aufgabentypen (und Hilfen)
Wie führe ich den Test durch?	- Vorgehensweise beim Testen
Wie sehe ich nach?	- Korrektur
Was sagen die Ergebnisse aus?	- Auswertung des HV-Testes

Auf diese Fragen möchte ich nun näher eingehen.

TESTZIEL UND TEXTAUSWAHL

Was beinhaltet Hörverstehen? Sehr vereinfacht dargestellt, ist es das Hören, Verstehen und Interpretieren einer Äußerung und, falls nötig, eine adäquate Reaktion darauf. (Eine detaillierte und informative Beschreibung

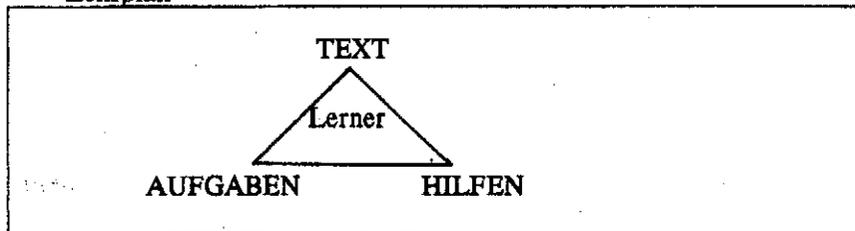
des Hörprozesses findet sich bei Solmecke 1992.)

Was versucht ein Hörverstehenstest daher zu prüfen? Er versucht zu prüfen, ob das Gehörte verstanden wurde und, falls nötig, ob adäquat darauf reagiert wird. Er sollte jedoch weder Rechtschreibung noch Grammatik noch Leseverstehen oder Schreibfertigkeit prüfen. Dann ist es kein reiner HV-Test mehr. Obwohl man eine Fertigkeit niemals ganz von den anderen trennen kann, ist es doch wichtig festzuhalten, daß das Schwergewicht beim HV in der Grundstufe auf dem Hören liegt und nicht auf den anderen Sprachfertigkeiten und -kenntnissen.

In der Fachliteratur (Solmecke 1992, Solmecke 1993, Ur 1987, Beile 1980) werden vier Aspekte genannt, die beim Erstellen von Hörverstehensübungen eine wichtige Rolle spielen. M.E. gelten diese vier Aspekte ebenso bei der Erstellung von Hörverstehenstests.

Diese vier Elemente sind (1) der Text, (2) die Aufgabe(n), (3) die Hilfe(n) und (4) der Lerner mit seinen sprachlichen und Weltkenntnissen. Diese vier Elemente werden direkt und indirekt beeinflusst durch das fünfte Element: die Bedingungen des (schulischen) Lehrplans bzw. des Unterrichtsstoffes.

Lehrplan



Hörtext, Aufgabe(n) und Hilfe(n) können in unterschiedlichem Maße den Schwierigkeitsgrad einer Hörverstehensübung bestimmen (vgl. Solmecke 1993, 53-54 und 96-100): Wenn ein Hörtext schwierig ist, kann man eine leicht(er)e Aufgabe dazu erstellen und umgekehrt. Falls ein Text schwierig ist, die Aufgabe(n) auch, kann man mit Hilfen das Hörverstehen erleichtern. Diese Hilfen können bestehen aus: Worterklärungen; Bildern, die den Hörtext kontextualisieren; Überschriften zu Aufgaben; Übungen/Lesetexten zur Vorentlastung usw. Es herrscht eine ständige Wechselwirkung zwischen Hörtext, Aufgabe(n) und Hilfen.

Testziel

Die Frage, die es hier zu beantworten gilt, ist die folgende: Was ist das Lernziel, welches im Test überprüft werden soll?

Im *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1985³, 33) wird es sehr deutlich umschrieben:

Lernziel

Ausbildung eines Hörverständnisses, das den Lernenden befähigt, in normalem Sprechtempo und mit nur geringen Abweichungen von gesprochener überregionaler Standardsprache gegebene Äußerungen aus dem alltäglichen Bereich in ihren Einzelinhalten und/oder in der Gesamtaussage zu verstehen.

Kurzgefaßt kann man sagen, das Testziel ist, Detailverständnis und/oder Globalverständnis eines Hörtextes zu überprüfen (an Themen aus dem Alltag).

Der neue Lehrplan *German Third Language* (WCED 1995, 3-4) ist da unter *specific aims* anfangs etwas vager:

3.2 Listening comprehension (Hörverstehen)

3.2.1 To expose the pupils to the sound of the language; and

3.2.2 to enable the pupils to

(a) comprehend the essence of a conversation, a lecture on a general topic, television programmes, video recordings based on day-to-day situations; and

(b) respond appropriately in a conversation.

Etwas weiter unten heißt es noch einmal: "Listening comprehension also includes the ability to extract the main elements of a text ..." (ebd., 4)

Lernziel bzw. Testziel ist hier m.E. nicht ganz deutlich. Essenz des Gehörten bedeutet wahrscheinlich Globalverständnis eher als Detailverstehen. In einem späteren Abschnitt "Guidelines for evaluation in Standards 9 and 10/Grades 11 and 12 (Higher and Standard Grade)" ist die Formulierung jedoch präziser. Dort heißt es:

Based on the selected topics⁴, the following will be tested⁵:

The ability to understand expressions from everyday life, in part and as a whole, when spoken at normal speed and with little deviation from spoken supraregional "Standardsprache". (WCED *German Third Language* 1995, 16)

D.h. das Testziel ist dem Lernziel des Zertifikats gleich (da es eigentlich eine Übersetzung dessen ist) und wäre: **Detailverständnis und/oder Globalverständnis** anhand von einem Hörtext überprüfen (an Themen aus

dem Alltag). Das Verständnis von ausgefallenen oder (äußerst) feinen Detailinformationen in einem Hörtext wird nicht verlangt.

Kann man als Lehrer/in also vorher entscheiden, ob man heute Global- oder Detailverstehen prüfen wird? Nein, nicht immer. Die Textsorte bestimmt das Testziel. (Sowohl das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* als auch der Lehrplan *German Third Language* enthalten eine Liste geeigneter Textsorten (WCED German Third Language 1995, 14.) "Unterschiedliche Texte erfordern jeweils andere Verstehensaufgaben", sagt auch van Weeren (1992, 58) in seinem informativen Artikel: *Zum guten Schluß: Ein Test. Zur Erstellung und Auswertung informeller Hörverstehenstests.*

Zum Beispiel:

1. Beim Hören der Textsorte Wetterbericht würde man wahrscheinlich auf bestimmte Informationen achten: wie warm wird es morgen in meiner Region? Regnet es? - genaues Hinhören, also Detailverstehen.
2. Beim Zuhören eines Vortrags möchte man meistens das Wesentliche verstehen - globales Verstehen.
3. Bei einem Dialog hängt es ab vom Thema bzw. den Sprechhandlungen. Verabredet man sich, versucht man Ort, Zeit, Datum zu verstehen - Detailverständnis. Wird einem erzählt, wie schön die letzten Ferien waren, wird man versuchen, einen allgemeinen Eindruck zu gewinnen - dann Globalverständnis.

Beim Hören eines Textes kann der Hörer seinen Hörstil je nach Belieben ändern. Obwohl man bei bestimmten Textsorten dazu neigt, öfters den einen oder anderen Hörstil zu verwenden, kann man nicht eine Liste von Texten erstellen, die eher Globalverstehen bzw. detailliertes Verstehen erfordern. Der gewählte Hörstil wird bedingt durch das Interesse des Hörers und die Wichtigkeit der Information für den Hörer. (Im Unterricht/Test übernimmt die Aufgabe diese Funktion.)

Unter Detailverständnis würde ich auch Buchstabieren und Nummernverstehen einteilen, aber nicht das Erkennen von phonetischen Unterschieden. Noch weniger sollte man das Prüfen von Detailverstehen mit diktatartigen Rechtschreibtests oder mit dem Prüfen von grammatischen Regelkenntnissen verwechseln. Phonetikübungen können m.E. eine auf das Verstehen von Texten (jeder Länge) vorbereitende Funktion erfüllen, aber sie sollten nicht als Maßstab des Hörverstehens eines Lernalters eingesetzt werden.

Textauswahl

Als eines der ersten Auswahlkriterien nimmt man als Lehrender selbstverständlich das Thema in acht. Im schulischen Bereich kann man sich nach dem Lehrplan *German Third Language* richten, der Themen und Textsorten angibt, aus denen gewählt werden kann bzw. soll. Als Lehrende/r an einer Universität oder in einem Erwachsenenkurs ist der Themenkatalog des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* möglicherweise die Grundlage des Kurses, und man wählt einen Hörtext, der thematisch zu den im Unterricht behandelten Themen und Situationen paßt.

Was passiert aber, wenn man thematisch drei passende Texte hat? Welchen Text nimmt man? Welcher ist geeignet, welcher ist nicht zu schwierig/zu einfach? Wie steht es mit dem Schwierigkeitsgrad des Textes? Dazu sagt van Weeren (1992, 59):

Der *Schwierigkeitsgrad* der Hörtexte muß vom Lehrer intuitiv bestimmt werden, wenngleich bestimmte relevante Merkmale der Texte auch objektiv festgestellt werden können. Solche Merkmale sind beispielsweise: das Sprechtempo, d.h. die Zahl der Silben oder Wörter pro Minute; die 'Qualität' des Vokabulars, die anhand von Frequenzlisten oder durch Ermittlung der mittleren Wortlänge bestimmt werden kann und die syntaktische Komplexität (die Art, Tiefe und Breite der Satzstrukturen bei syntaktischer Analyse).

Der Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes ist (leider?) nicht meßbar, aber im Gegensatz zu van Weeren glaube ich, daß es einige Merkmale gibt, auf die man achten sollte, ehe man sich von seiner Erfahrung und Intuition leiten läßt.

Für mich heißt das in der Praxis, daß ich Antworten auf die folgenden Fragen suche: (Dieser Fragenkatalog wurde für die Grundstufe entwickelt und ist teils auf die Mittelstufe übertragbar.)

Kriterien	Kommentar
Ist der Text:	
* authentisch, halb-authentisch, nicht-authentisch	Soweit wie möglich authentisch, soll vorbereiten auf die Realität. Ein authentischer Text ist nicht automatisch schwieriger, da er Redundanzen, Denkpausen usw. enthält, die das Hören erleichtern.
* vom Thema her geeignet für die Altersgruppe	Ein HV-Text, in dem sich zwei Jugendliche über Taschengeld unterhalten, kann

sehr interessant sein, aber ein Text über Verdienste in verschiedenen Berufen, wäre wahrscheinlich geeigneter für erwachsene Lerner.

- * vom Thema her interessant für die Altersgruppe?

Geringes Interesse kann das Verstehen eines Textes erschweren.

Ist den Hörern bekannt oder unbekannt:

- * Textsorte
- * Thema
- * Situation
- * Landeskunde
- * Wortschatz⁶
 - wenn neuer WS, dann sollte er aus dem Kontext erschließbar sein⁷
 - Länge der Wörter gemäß dem Sprachstand der Lerner
- * Grammatik
 - Syntax: einfache Sätze, Nebensätze: wenig/viel
 - Strukturen: notwendig für das Verstehen?

Bekanntheit erleichtert Verstehen und entspricht auch dem Prinzip, nicht zu testen, was nicht im Unterricht behandelt wurde. NB: Das heißt **nicht**, daß aus dem Unterricht bekannte Texte im Test wiederverwendet werden!!!

Wie ist:

- * Länge des Textes
- * Abstraktionsgrad und Informationsdichte des Textes: hoch, angemessen, gering
- * Sprechtempo: langsam, normal, schnell
- * Aussprache: deutlich, teilweise undeutlich, sehr undeutlich
- * Sprache: Standardsprache, Dialekt, Jugendsprache usw.?

Könnte man, falls erwünscht, z.B. nur den ersten Teil benutzen? Je abstrakter das Thema, desto schwieriger der Text. Je mehr neue Information, umso komplizierter der Text. Ein sehr subjektives Kriterium, stark abhängig von den Fähigkeiten der Lerner Sprecher, die nuscheln oder leise sprechen leise sprechen, erschweren das Hören. Abweichungen von der Standardsprache können Verstehensprobleme verursachen.

Hintergrundgeräusche?: hilfreich, akzeptabel, problematisch

(Vgl. auch Solmecke 1993, 44-45)

Hintergrundgeräusche, sofern sie im Hintergrund bleiben, können das Verstehen unterstützen.

Obwohl es also beurteilbare Merkmale in einem Text gibt, kommt bei der Auswahl eines Textes auch Erfahrung und Intuition hinzu, wenn man sich für einen passenden Text für eine bestimmte Lernergruppe entscheidet, denn

Textschwierigkeit ist keine Eigenschaft eines Textes allein, sondern resultiert aus dem Zusammentreffen eines Textes mit bestimmten Eigenschaften und eines Hörers/Lesers mit einem bestimmten Niveau der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verstehensstrategien. Ein Text ist daher nicht an sich, sondern stets mit Bezug auf einen bestimmten Rezipienten schwierig oder leicht verständlich oder weniger verständlich. (Solmecke 1993, 34)

Zu den meisten Tonkassetten werden heutzutage auch Transkriptionen geliefert, und obwohl man viele der obengenannten Aspekte an einem geschriebenen Text überprüfen kann, glaube ich, daß erst das Anhören einer Kassette es ermöglicht, wirklich eine Auswahl zu treffen.

AUFGABEN

Es ist wichtig, noch einmal ins Gedächtnis zu rufen, was am Anfang gesagt wurde: Hörverstehen sollte Hören und Verstehen prüfen, nicht Rechtschreibung, Grammatik, Lesen und Schreiben.

Auch der neue Lehrplan *German Third Language* für Sekundarschulen im Westkap betont diesen Aspekt:

It is important to ensure that only listening comprehension is being evaluated. (WCED German Third Language 1995, 16)

Wenn man aber z.B. Sprachfehler bei der Korrektur eines HV-Testes zählen läßt, wird nicht mehr nur Hörverstehen geprüft.

Hieraus, meine ich, sind bestimmte Schlußfolgerungen zu ziehen:

1. Wenn nur HV evaluiert werden soll, d.h. Sprachfehler die Korrektheit einer Antwort nicht beeinflussen sollen/dürfen - es also keine Prüfung des Schreibens, des Wortschatzes oder der Grammatikkenntnisse sein soll -, sollten Übungstypen gewählt werden, in denen **nicht** geschrieben wird, d.h.

- * richtig/falsch-Übungen,
- * richtig/falsch/nicht im Text oder das kann man nicht wissen,
- * Zwei-Thesen-Aufgabe
- * Mehrfachwahl,
- * Richtiges/Passendes ankreuzen

- * Verbindungs-/Zuordnungsübung: Bild und Text
Satzteil mit Satzteil
- * Bilder in die richtige Reihenfolge bringen

Diese Forderung des Nicht-Schreibens bei Testen, die nur Hörverstehen prüfen sollen, vertritt auch Peter Dojé in seiner *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1988). Weitere Übungen, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, sind:

- * Buchstabiertes aufschreiben
- * Zahlen als Zahlen schreiben
- * Uhrzeiten schreiben oder auf einer Uhr einzeichnen
- * Weg/e einzeichnen
- * Wetterangaben mit Hilfe einer Legende eintragen
- * Zeichnen nach Angaben des Textes
usw.⁸

Auch in der Zertifikatsprüfung wird Hörverstehen nach diesem Prinzip des Nicht-Schreibens getestet. Im A-Teil findet man richtig/falsch-Aufgaben und im B-Teil Mehrfachwahlaufgaben. Ähnliche Richtlinien sind auch in den Handreichungen zum neuen Lehrplan für Standard 8, 9 und 10 der Westkap-Erziehungsbehörde enthalten. Empfohlene Aufgabentypen sind Richtig/falsch- und Mehrfachwahlaufgaben (siehe Rode 1995, 75 und 80).

2. Ein Hörverstehentest sollte auch keine Leseverstehensprobe sein. D.h. in den Aufgaben verwendeter Wortschatz und Grammatik müssen den Lernern bekannt oder aus dem Kontext erschließbar sein. Das Verstehen eines Hörtextes soll nicht am Nicht- oder Mißverstehen des zu lesenden Teils der Aufgabe scheitern. Das könnte vielleicht implizieren, Aufgaben vor allem für Anfänger auf englisch zu formulieren. Unserer Erfahrung an der UWC nach ist das nicht nötig. Anweisungen und Aufgaben können auf deutsch sein, müssen aber dem Lernniveau der Lerner entsprechen. Es ist möglich, sich sehr einfach auszudrücken.

In den Prüfungsanforderungen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* (1985, 34) sind die Anweisungen unter der Überschrift: "Erläuterungen zum Testaufbau" sehr genau formuliert:

Die Mehrfachwahl-Aufgaben und Aussagen zu den Texten sind ausschließlich im Rahmen des Zertifikats, der Wortbildungsliste und der Liste der syntaktischen Strukturen abzufassen.

Die Lösung der Aufgaben ist in jedem Falle vom Verständnis des Textes und nicht vom Verständnis des Frageapparats abhängig, d.h. die Fragen werden einfach und eindeutig formuliert.

Aus diesen zwei Bedingungen ergeben sich weitere Probleme:

1. Die Erstellung z.B. einer Mehrfachwahlaufgabe ist nicht einfach - wie alle Lehrenden wissen. Die Wahl der Distraktoren muß einerseits so sein, daß keiner so absurd oder künstlich formuliert ist, daß er sofort als falsch erkannt wird, aber andererseits sollte die Aufgabe auch nicht entarten in eine Wortspielerei, die ein Fremdsprachler nicht versteht. Dazu sagt van Weeren (1992, 59):

Die Konstruktion von akzeptablen Auswahl-Antwort-Aufgaben verlangt viel Übung und Kommentar von Kollegen.

An vielen Sekundarschulen gibt es nur eine Deutschlehrkraft, die sich daher gar nicht mit Kollegen austauschen kann.⁹

Auch müssen Richtig/Falsch- und Zuordnungsübungen so formuliert werden, daß nicht der genaue Wortlaut des Hörtextes wiederholt wird. Man ist also gezwungen, anders zu formulieren, aber dennoch so einfach wie möglich - vor allem am Anfang der Grundstufe -, weil man nicht LV testen möchte bzw. soll. Manchmal hat man als Prüfer das Gefühl, daß die Aufgaben zu einfach sind.

2. Zusätzlich hat man mit Mehrfachwahl- und Richtig/falsch-Aufgaben das Problem, daß die Hörer, indem sie etwas Schriftliches vor sich haben, eher eine Aussage verstehen, als wenn sie auf eine offene Frage eine Antwort hätten formulieren müssen.

Wenn Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, besteht die Gefahr, daß diese den Schülern einen möglicherweise unbeabsichtigten Halt bieten: Die richtige Antwort ist bereits voll ausformuliert und ist zwischen den Distraktoren versteckt. Im Grunde braucht der Schüler dann nur diese Distraktoren zu eliminieren. (van Weeren 1992, 58)

Die Hörer werden an die Antwort herangeführt bzw. wissen, worauf sie beim Hören achten müssen. Vor allem Hörer mit Afrikaans als Muttersprache haben es dann oft sehr einfach. Hierzu sagt auch van Weeren (1992, 59):

Durch eine ungewollt herbeigeführte Diskrepanz zwischen dem Schwierigkeitsgrad eines Textes und der wirklichen Leistungs-

fähigkeit der Schüler darf auch bei guten Resultaten nicht auf ein völliges Verstehen des Textes geschlossen werden.

Gerade aus diesem Grund verstoße ich dann und wann bei fortgeschrittenen Studenten (Lerner am Ende der Grundstufe) selbst gegen meinen Vorbehalt, in einem Hörverstehenstest nichts schreiben zu lassen, denn manchmal möchte ich in einer Stichprobe feststellen, was und wieviel ein Lerner wirklich eigenständig verstanden hat. "In einer Testversion mit offenen Fragen ist die Stütze der Antwortalternativen nicht vorhanden" (van Weeren 1992, 58), und es ist darum eher festzustellen, wieviel bzw. was verstanden wurde.

ABER, dann achte ich nicht auf Groß- und Kleinschreibung und kaum auf Deklinations- und Rechtschreibfehler. Wenn beim (lauten) Vorlesen einer Antwort das Gehörte erkannt werden kann - und mag es noch so eigenartig buchstabiert sein -, akzeptiere ich es als korrekt. Auch Albers/Bolton (1995, 28) teilen diese Auffassung:

Da durch die offenen Fragen das Lese- oder Hörverstehen überprüft werden soll, sollten grammatische und orthographische Fehler in der Antwort nicht zu einem Punkteabzug führen, denn Ziel des Tests ist ja nicht das Überprüfen der Grammatik und der Orthographie.

Bei fortgeschrittenen Studenten sind die auftretenden grammatischen und orthographischen Fehler auch viel geringer und daher weniger störend. Oder wie van Weeren (1992, 58) es darstellt:

Es wird dann nur auf wesentliche Begriffe, Aussagen und Relationen in der Schülerantwort geachtet. Etwaige Sprachfehler und stilistische Unvollkommenheiten werden ausgeklammert.

Ein anderer Vorschlag von van Weeren (1992) ist m.E. eine gute Alternative zu Mehrfachwahl und Richtig/falsch-Aufgaben. Im Gegensatz zu Mehrfachwahl, wo entweder drei oder vier Möglichkeiten gegeben werden, oder bei Richtig/falsch, wo nur eine Aussage vorliegt, schlägt er die Zwei-Thesen-Aufgabe vor.

Eine solide Sonderform des Antwort-Auswahl-Verfahrens ist die sogenannte Zwei-Thesen-Aufgabe. ...

Hörtext 28: *Zirkus in Amerika*

Was sagt Herr Haussels über den Zirkus in Amerika?

A Da gibt es viel Konkurrenz unter den Zirkussen.

B Da wird dem Zuschauer viel zu viel auf einmal geboten.
(van Weeren 1992, 59)

Zwei Thesen werden also zu einem Hörtextabschnitt formuliert. Eine davon enthält den Hauptgedanken dieses Abschnitts.

Die Zwei-Thesen-Aufgabe hat den Vorteil, daß man sich keine zwei oder drei (attraktive) Distraktoren auszudenken hat, weil sich das sehr oft als schwierig erweist. Ein weiterer Vorteil ist, daß sich das notwendige Lesen für die Schüler auf zwei Antwortalternativen beschränkt und das Eliminieren von mehreren Distraktoren entfällt. (van Weeren 1992, 59)

3. Eine gegen die Zertifikatsprüfung bzw. gegen das Prüfen mittels Richtig/falsch-Aufgaben eingebrachte Kritik von Eggers (1989, 86) lautet:

(2) Gefragt wird immer nur nach "falsch" und "richtig". Ein Test dieser Art kontrolliert nur linear das Hörverstehen von Einzelinformationen; daß ein Hörtext aus Thema, Teilthemen, Hauptinformationen, Nebeninformationen, wichtigen und unwichtigen Nebeninformationen, Redundanzen besteht, wird außer acht gelassen.

Die Gefahr, daß bei Ankreuzaufgaben nur nach Einzelinformationen gefragt wird, ist sehr groß, vor allem wenn ein Hörtext in kleineren Abschnitten vorgespielt wird und man nur jeweils zu diesem Abschnitt Fragen stellt. Ich glaube aber, wenn man sich dieser Gefahr bewußt ist, kann man bei der Aufgabenerstellung darauf achten, daß auch nach Thema, Teilthemen, Hauptinformationen, Nebeninformationen und Argumentationsstruktur gefragt wird. Ebenso sollte man sich bewußt sein, daß Verstehen auf vier verschiedenen Ebenen stattfindet. Die vierfache Art des Verstehens sollte sich auch in Verfahren zur Verstehensprüfung niederschlagen. Diese vier Stufen sind:

1. Wiedererkennen
2. Verstehen
3. analytisches Verstehen
4. Evaluation (vgl. Solmecke 1993, 27)

Es sei hier ein Beispiel gegeben, das versucht, eine andere Art von Information zu erfragen. Diese Aufgabenstellung beruht auf einer Unterscheidung von Kommunikationsabsichten von Brown und Yule. Brown und Yule unterscheiden zwischen mehr **hörerorientierten Sprechansätzen**, wo es um zwischenmenschliche Beziehungen geht, ("interactional talk - speech that is primarily social") und eher **informationsorientiertem Sprechen** ("transactional talk - the main purpose is to achieve a successful transfer or exchange of informa-

tion" (Anderson/Lynch 1988, 5). Hier ein Beispiel, um Hörerorientiertes Sprechen zu erkennen:

Listen to Alan and Garry. Listen to Garry's answers. Is he feeling impatient? After each BLEEP, say 'Impatient' or 'Not impatient'. (McLean 1981, 15) in: Anderson/Lynch 1988, 72)

Diese Übung könnte ohne weiteres in eine Antwort-Auswahl-Aufgabe umgewandelt werden. Z.B.:

Listen to Garry's answers. How does he react to Allan's questions?

- (a) friendly
- (b) impatient
- (c) confused

Manchmal ist gerade das Erkennen von Gefühlen und Intentionen in der Kommunikation wichtiger, als reine Fakten zu erkennen bzw. zu erhören.

Bei der Erstellung von einzelnen Fragen oder "items" sollte man sich auch im klaren sein, was man bei der erwarteten Antwort prüft: das Verstehen eines Abschnitts, einer Aussage, eines Wortes, einer Zahl, einer Zeitangabe, einer implizierten Information usw.

Zuletzt sollte auch noch gesagt werden, daß man in einem Hörverstehens-test, wie in jedem anderen Test und jeder anderen Prüfung, keinen Aufgabentyp einsetzen sollte, der den Lernern nicht aus dem Unterricht bekannt ist. (Vgl. Neuner et al. 1981, 177)

HILFEN

Während man bei der Entwicklung des Hörverstehens, also dem Üben im Unterricht, gar nicht genügend Hilfen im Sinne von didaktisch vorbereitetem Material (Bilder, Texte usw. zur Vorentlastung, während oder nach dem Hören) geben kann, werden vor allem in standardisierten Hörverstehentests wie dem *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* und der *Zentralen Mittelstufenprüfung* keine Hilfen gegeben.

"Da es darum geht, die Leistungsfähigkeit der Lernenden zu überprüfen, werden die Hilfen reduziert oder ganz weggelassen." (Solmecke 1993, 107)

Persönlich meine ich, es wäre wahrscheinlich in Tests didaktisch zu verantworten, wenn man bei dem Gebrauch von bestimmten Textsorten Hilfen einsetzen würde, und zwar vor allem im Anfängerunterricht.

Wenn z.B. als Hörtext eine Durchsage am Bahnhof verwendet wird, könnte ein Bild von einem Zug oder Bahnsteig hinzugefügt werden. Ich glaube aber auch, daß der Einsatz von Hilfen bei Testen mit Vorsicht stattfinden sollte. Einerseits können Hilfen wie Zeichnungen mißverstanden werden und dadurch Verwirrungen bei Hörern schaffen, aber andererseits kann man durch Hilfen das Verstehen so erleichtern, daß das, was getestet wird, eigentlich schon vorgegeben ist.

Eine Ausnahme, finde ich, sollte jedoch in folgendem Fall gemacht werden. Da wir hier in Südafrika nicht endlose Quellen von Hörtexten haben, kann es passieren, daß man einen thematisch und sprachlich passenden Text findet, zu dessen Verständnis den Lernern aber gewisse landeskundliche Informationen fehlen. Oder man findet einen thematisch und inhaltlich besonders geeigneten Hörtext, der einige den Lernern unbekannt aber für das Verstehen unentbehrliche Wörter enthält. Hier, finde ich, sollte man dem Hörer Hilfen wie (schriftliche) Worterklärungen oder landeskundliche Informationen geben, aber wiederum mit Vorsicht: nicht zu viel Lesematerial! Der Hörer ist in einer Streßsituation, muß sich konzentrieren auf das Gehörte, die Antwort zu einer Aufgabe finden und soll nun auch noch zusätzlich neue Informationen aufnehmen. Gerade für Anfänger ist das nicht einfach.

VORGEHENSWEISE

Zur Vorgehensweise beim Testen von HV möchte ich nur kurz einige Bemerkungen machen:

- * Anweisungen zur Bearbeitung der Aufgabe müssen deutlich sein, d.h. unter anderem, daß der Aufgabentyp bekannt sein muß. Das Hörverstehen soll nicht am Nichtverstehen des Auftrags scheitern.
- * Am Anfang einer Aufgabe sollte ein Beispiel gegeben werden.
- * Vor Beginn des HV-Tests sollte genau erklärt werden, wie der Verlauf des Tests sein wird, d.h. wie viele Male der Hörtext vorgespielt wird, ob und wann es Pausen gibt usw.

Und vielleicht das Wichtigste zuletzt:

- * Die Aufnahme und der Kassettenspieler müssen von guter Qualität sein. Wenn der Hörtext nicht gut verständlich ist, erwartet man das Unmögliche von seinen DaF-Lernern.

Soweit ich das überprüfen konnte, wird in allen formellen Hörverstehensprüfungen (ZDaF und ZMP z.B.) der Hörtext zweimal vorgespielt: zuerst der ganze Text und beim zweiten Mal - bei längeren Texten - in Abschnitten. Das bedeutet, daß man ein zusammengesetztes Band haben muß oder der/die Prüfer/in muß konzentriert zuhören, um das Band an geeigneten Stellen stoppen zu können, damit die Hörer lesen und antworten können. DENN ein Test darf kein Test des Gedächtnisses werden. Der Hörer sollte genügend Zeit zum Lesen und Beantworten der Aufgabe haben.

Bei unseren Anfängern an der Universität habe ich eine andere Vorgehensweise ausprobiert, weil Hörtexte sich nicht immer in günstige Abschnitte einteilen lassen:

Der ganze Test, also die Aufgaben werden vor dem Hören gelesen. Falls Fragen zur Übungsform sind, werden sie geklärt (eventuell auch zum Wortschatz). Dann wird der Ablauf erklärt: zweimal vorspielen, beim zweiten Mal in ein oder zwei größeren Abschnitten, wo möglich. Es wird auch bewußt erwähnt, daß mit Bleistift geschrieben werden darf.

KORREKTUR

Bei Nicht-Schreib-Übungen ist die Korrektur kein Problem. Bei offenen Fragen sollte man keine Sprachfehler zählen lassen, mit dem Vorbehalt, daß der Prüfer das Wiedergegebene als inhaltlich zutreffende Antwort verstehen kann.

Was sollte eine Frage wert sein? Das bleibt ganz dem/der Lehrer/in überlassen, ob er/sie jede Frage einen, zwei oder fünf Punkte zählen läßt. Es wird problematischer, wenn innerhalb einer Aufgabe Fragen unterschiedlich bewertet werden. Damit gewichtet man die Fragen als wichtiger und weniger wichtig, und der/die Prüfer/in sollte sich fragen, ob das der Wichtigkeit der zu entnehmenden Information in bezug auf den Gesamttext entspricht.

AUSWERTUNG EINES HV-TESTS

Eigentlich sollte man sich als Lehrende/r nach den Korrekturen nicht nur freuen, daß man es geschafft hat, sondern öfters auch eine kurze Test-

auswertung machen. Einerseits, um genauer festzuhalten, ob der Hörverstehenstest "gut" war, und andererseits, um einen Überblick über die Fähigkeiten oder Defizite der Lerner zu bekommen.

Hierzu zwei Auswertungsmöglichkeiten:

- eine Strichliste der falschen Antworten machen. Daraus kann man erkennen, welche 'items' einfach, akzeptabel und welche schwierig/problematisch waren.
- Eine differenziertere Auswertung, die Aussagen über Lernerleistungen und Aufgabenstellung ermöglicht, ist das von van Weeren (1992, 60) vorgeschlagene Schema.

Schüler	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5	Aufgabe 6	Aufgabe 7	Aufgabe 8	Aufgabe 9	Aufgabe 10
Paula	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Julia	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Anton	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Martha	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Otto	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Dora	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Ulrike	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gustav	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Viktor	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

In ein Schema ... werden waagrecht die Testaufgaben und senkrecht die Namen der Schülerinnen und Schüler eingetragen, und zwar so, daß der Schüler mit dem besten Resultat als erster aufgeführt wird. Der Schüler, der die schlechtesten Leistungen erbracht hat, wird als letzter genannt. Ein Strich an der Schnittstelle xy im Schema besagt, daß der Schüler y Aufgabe x nicht gelöst hat.

Die Testqualität ist gleichsam mit einem Blick aus dem Schema zu ersehen: ... (van Weeren 1992, 60)

Aufgabe 1 wurde von allen Lernern richtig gelöst und kann als eine Art Aufwärmungsaufgabe gesehen werden. "Die Aufgaben 2, 4, 6, 8 und 10 sind akzeptabel: Sie sind nicht allzu schwierig und trennen die leistungsstarken von den leistungsschwächeren Schülern." (ebd., 60) Aufgabe 5 wurde von den besten Schülern falsch beantwortet, was auf ein Problem weist. Nur 3 Lerner haben Aufgabe 3 korrekt beantwortet, die somit wahrscheinlich zu schwierig ist.

ZUM SCHLUSS

Ich glaube, es ist jetzt sehr offensichtlich, daß der Hörtext: **Rocko im Restaurant** und die dazugehörige HV-Aufgabe (Ü 16) an allen genannten Kriterien gemessen sich als völlig ungeeignet als Test erwiesen haben. Genau wie auf anderen Gebieten bedarf es jedoch des Erprobens, um geeignete Texte und gut gelungene Aufgaben zu finden bzw. zu erstellen, aber ich hoffe, Ihnen einige Anregungen gegeben zu haben.

Wenn man sich über Hörverstehen im DaF-Unterricht weiter informieren möchte oder noch Hörtexte (ohne dazugehörige Übungen) sucht, sind die folgenden Titel sehr zu empfehlen:

Barbara Dahlhaus: *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt, 1994. (= Fernstudieneinheit 5) (ISBN 3-468-49675-3) + 2 Kassetten

Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen. (+ 1 Tonkassette). (Verlag: Klett). (ISBN 3-12-675512-7)

Andere Kassetten mit Textheften, und in einigen Fällen auch mit Übungen und anderem Unterrichtsmaterial, sind:

Verschiedene Titel von Inter Nationes (wegen der Vielfalt nicht einzeln aufgeführt, siehe jüngsten Katalog)

Verschiedene Publikationen des Goethe-Instituts, z.B. Egemann, Werner u.a.: *Sieben junge Leute stellen sich vor*. München: Goethe-Institut/Klett Edition Deutsch, 1989.
Meijer, Dick u.a.: *Das sind wir. Leipziger Schüler berichten*. München/Den Bosch: Goethe-Institut/Malmö, 1991.

Ganz zum Schluß möchte ich auf zwei Titel hinweisen, die wir bei uns schon sehr hilfreich einsetzen konnten (teils mit Änderungen der Übungen):

Hümmler-Hille, Claudia/von Jan, Eduard: *Hören Sie mal! 1. Übungen zum Hörverständnis*. Ismaning: Hueber, 1988. (Buch mit Übungen und 3 Kassetten) (ISBN 3-19-141371-5)

Hümmler-Hille, Claudia/von Jan, Eduard: *Hören Sie mal! 2. Übungen zum Hörverständnis*. Ismaning: Hueber, 1994. (Buch mit Übungen und 3 Kassetten) (ISBN 3-19-011500-1)

Alle Titel sind konzipiert zur Entwicklung von Hörverstehen, also zum Gebrauch als Unterrichtsmaterial und nicht als Tests. Viele der Hörtexte können jedoch mit passenden Aufgaben als Tests in der Grundstufe und auch noch in der Mittelstufe eingesetzt werden.

In meiner mehrjährigen Arbeit in unseren Sprachkursen an der Universität bei der Beschäftigung mit dem Thema Hörverstehen, hat sich als richtig erwiesen, wofür in der Fachliteratur plädiert wird. Es hat wenig Sinn, ab und zu eine HV-Übung zu machen und dann und wann einen HV-Test (z.B. weil der Schullehrplan es verlangt!), sondern zusätzliche Hörtexte sollten sehr bewußt eingesetzt und Hörstrategien entwickelt werden. Dann sind Lerner vorbereitet und kann man auch mit gutem Gewissen Hörverstehen testen.

ANMERKUNGEN

- 1 Überarbeitete Version eines Workshops gehalten bei der jährlichen regionalen Fortbildung für DaF-LehrerInnen, Claremont Teachers' Centre, Kapstadt, 26.-27. August 1996
- 2 Es wird grundsätzlich aus dem Lehrplan des Western Cape Education Departments zitiert, da er sich in den Teilen zum Hörverstehen nicht wesentlich von dem Kernlehrplan unterscheidet.
- 3 Es sind die authentischen Antworten von Lernern an der UWC. Sie stammen zum Glück nicht alle von einem Studenten/einer Studentin, sondern wurden hier zusammengetragen zur Illustration einiger Probleme beim Testen von Hörverstehen.
- 4 Siehe WCED Third Language 1995, S.8, Punkt 5.1.1.
- 5 Die Formulierung für Standard 8 lautet fast gleich. Am Anfang heißt es nur: "... the following should be tested ..." (WCED German Third Language 1995, 11)
- 6 Die Forderungen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* zu dem Wortschatz in Hörtexten sind sehr präzise:
Die Hörtexte dürfen Wörter enthalten, die nicht im Zertifikatswortschatz stehen,
- wenn diese aus Wörtern und/oder Wortelelementen des Zertifikatswortschatzes nach den festgelegten Regelmäßigkeiten ohne wesentliche semantische Verschiebung abgeleitet sind;
- wenn diese aus Wörtern des Zertifikatswortschatzes ohne wesentliche Bedeutungsverschiebung zusammengesetzt sind (s. Wortbildungsliste);
- wenn diese sofort im Text erklärt oder paraphrasiert werden;
- wenn von ihrem Verständnis die Beantwortung der Fragen nicht abhängig ist. (Zertifikat 1985³, 33-34)
- 7 "Beim Hörverstehen in realen Kommunikationssituationen spielt auf dem Niveau der Grundstufe das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext eine sehr wichtige Rolle." (Albers/Bolton 1995, 110)
- 8 Ein anderer oft eingesetzter Aufgabentyp zur Prüfung des Leseverstehens und auch von Grammatik und Strukturen ist der Lückentext. Da

die Erstellung eines Lückentextes weniger zeitaufwendig ist als andere Aufgabentypen, ist es eine gern eingesetzte Übungsform. Hier sei als Beispiel genannt U 11 zu dem Hörtext: Wann ist Teddy Panther wo? (Neuner et al. 1987, 61) Beim Einsatz dieses Textes als Experiment eines HV-Testes war die Reaktion der Workshopteilnehmer eine Mischung zwischen lautem Lachen, mutlosem Stöhnen und verärgertem Protest. Warum wohl? Wenn die in einem normalen Sprechtempo von einem Muttersprachler gesprochene Radioansage vorgespielt wird, können selbst Muttersprachler nicht mithalten. Dies ist leider der Fall bei vielen Lückentexten, die fälschlicherweise zur Überprüfung des Hörverstehens eingesetzt werden. Abgesehen davon, daß Rechtschreibung bzw. Grammatikkenntnisse überprüft werden, gibt es zu viele Lücken zu kurz nacheinander.

- 9 Lehrer erwähnten in Workshops, daß Abgucken bei Ankreuzaufgaben sehr leicht und deshalb in der Schule nicht immer gut einsetzbar sei. An der Universität hatten wir dieses Problem noch nie, da unsere Räumlichkeiten es erlauben, daß die Lerner in einiger Entfernung von einander sitzen können.

LITERATURANGABEN

- Anderson, Anne/Lynch, Tony: *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Albers, Hans-Georg/Bolton, Sibylle: *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. München: Langenscheidt, 1995. (Fernstudieneinheit 7)
- Beile, Werner: *Methodische Überlegungen zur Entwicklung der Hörverstehensfähigkeit*. In: Zielsprache Deutsch, 2/1980, 7 - 15.
- Dojé, Peter: *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1988
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem Goethe-Institut. Bonn-Frankfurt/München: Deutscher Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut, 1985³.
- Eggers, Dietrich: *Einige Aspekte zur Analyse von Hörverstehenstests*. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 28, hg. vom AKDaF, Regensburg, 1989, 83 - 90.
- Neuner, G. et al.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 1981.
- Neuner, G. et al.: *Deutsch aktiv Neu*. Lehrbuch 1A. München: Langenscheidt, 1986.

- Neuner, G. et al.: *Deutsch aktiv Neu*. Arbeitsbuch Grundstufe 1. München: Langenscheidt, 1987.
- Rode, Rudolf: *Handreichungen zum neuen Lehrplan für Standard 8, 9 und 10 (Klassen 10, 11 und 12)*. In: DUSA 2/1995, 68 - 84.
- Solmecke, Gert: *Ohne Hören kein Sprechen. Die Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch 7/1992, 4 - 11.
- Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen*. München: Langenscheidt, 1993.
- van Weeren, Jan: *Zum guten Schluß: Ein Test. Zur Erstellung und Auswertung informeller Hörverstehenstests*. In: Fremdsprache Deutsch 7/1992, 58 - 60.
- Western Cape Education Department. *German Third Language. Higher Grade and Standard Grade. Standards 8 to 10/Grades 10 to 12, 1995*.

ANHANG 1

Rocko: Herr Ober, bitte eine Kaffeetasse und ein Teeglas!
 Ober: Eine Tasse Kaffee und ein Glas Tee.
 R: Und eine Weinflasche.
 O: Sehr wohl, eine Flasche Wein.
 R: Und einmal M.M.
 O: Wie bitte?
 R: Einmal M.M.
 O: M.M.? Was ist das, bitte?
 R: M.M. ist M.M.I
 O: Das haben wir leider nicht.
 R: O.K., dann bitte Kaffeetassen, Teeglas und Weinflasche.

R: Ich esse das Teeglas, ich habe Hunger.
 Möchten Sie auch ein Glas?
 D: Oh, nein, wir essen kein Glas!
 R: Was essen Sie?
 D: Steak, Hamburger, Pommes frites, Würstchen, Käsebrot, Gulaschsuppe ...
 R: Ich esse am liebsten M.M.
 H + D: M.M.??
 H: Herr Ober, bitte zahlen!

R: Guten Tag, mein Name ist Rocko, und wer sind Sie?
 Herr: Wir heißen Schmidt.
 R: Sie heißen beide Schmidt?
 Dame: Ja, beide. Ich heiße Paula Schmidt, mein Mann Reiner Schmidt.
 R: Ach so, Paula und Reiner. Wie alt bist du, Paula?
 D: Oh, woher kommen Sie, Herr Rocko?
 R: Vom Mars.
 H: Vom Mars???
 D: Wie interessant! Wir kommen aus Buxtehude.
 R: Buxtehude???
 H: Eine kleine Stadt bei Hamburg.

O: Eine Tasse Kaffee und ein Glas Tee.
 Der Wein kommt gleich.
 R: Danke!
 H: Um Gottes willen! Herr Ober, bitte zahlen!
 D: Herr Rocko, was machen Sie?

Deutsch aktiv neu. Lehrerhandreichungen 1A, 1988, 147.

ANHANG 2

3A

Rocko



9



Das ist Rocko.
 Rocko ist ein U. L.
 Ein U. L. ist ein „unbekanntes Lebewesen“.
 Auch ein U. L. hat Durst.
 Aber ein U. L. trinkt kein Bier und keinen Wein, keinen Tee
 und keinen Kaffee, keine Milch und keinen Sprudel.
 Ein U. L. trinkt Ö. L.
 Und Hunger hat ein U. L. auch.
 Aber ein U. L. ißt kein Brot, keine Wurst und keinen Käse,
 keine Suppe und keine Pommes frites.
 Ein U. L. frißt M. M. (Metall und Mineralien!)



Rocko hat Hunger.
 Er möchte:
 ein Glas Tee, eine Tasse Kaffee, eine Dose Cola und eine
 Flasche Wein.
 Aber Rocko ist ein U. L.!
 Und ein U. L. trinkt nur Ö. L.!



Rocko trinkt auch kein Glas Tee, er frißt ein Teeglas!
 Und er trinkt auch keine Tasse Kaffee, er frißt eine Kaffeetasse!
 Und er trinkt keine Dose Cola, er frißt eine Coladose!
 Und er trinkt keine Flasche Wein, er frißt eine Weinflasche!



B6

Ü 13 Machen Sie + oder - und sprechen Sie bitte

	U. L.	Ö. L.	M. M.	Hunger	Durst	Tee	Kaffee	Teeglas	Kaffeetasse	Wurst	Käse	Suppe
Rocko ißt												
Rocko hat												
Er möchte												
Rocko ißt												
Rocko frißt								+				
Er trinkt						-						

Beispiel: *Rocko frißt ein Teeglas. Er trinkt keinen Tee.*
 40 vierzig