

**DEUTSCHUNTERRICHT
IM
SÜDLICHEN AFRIKA**

**Jahrgang 1997
Band 28 / Heft 1
Mai 1997**

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 die Herausgeberin: Renate du Toit, Department of German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592352 / Fax 021-9592376/ e-mail: rdutoit@artsn.uwc.ac.za).

Bestellungen des *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Department of German, University of Stellenbosch, Private Bag X01, Matieland 7602 (Tel. 021-8082034 / Fax 021-8084336/ e-mail: wghk@maties.sun.ac.za).

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

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

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 31. August 1997.

DIE REDAKTION**Herausgeberin:**

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Eckhard Bodenstein
(University of Zululand)

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Dr. Janina Wozniak
(University of Port Elizabeth)

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. R. Kussler (US)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. K. von Delft (UFS)

Sekretär:

Dr. W. Köppe (US)

Vize-Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

Dr. A. Blumer (US)
Prof. Dr. P. Buchholz (UNISA)
Prof. Dr. E. de Kadt (UN, Durban)
Frau M. Zappen-Thomson (University of Namibia)

Lehrervertreter:

Herr R. Rode (Fachberater (DaF), Western Cape Education Department)
Herr E. Bodenstein (UZ)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Noyes (UCT)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

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

Herausgeber DUSA:

Frau R. du Toit (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 28 Jahrgang 1997 Heft 1

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
K. Menck	Bericht über die 18. Tagung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika, Universität des Freistaats, Bloemfontein, 9. - 11. April 1997	3
G. Neuner	Gesellschaftlich-politische Entwicklungen in Europa und ihre Auswirkungen auf Deutsch als Fremdsprache	7
R. Kussler	Randnotizen zu Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Südafrika	22
J. Pfaffe	DaF in Malawi	41
K. Menck	Übersetzung - eine Unterrichtseinheit im höheren undergraduate DaF-Studium?	48
S. Wahba	Interkulturellität und Lehrwerksanalyse	63
K. Chubb	Empfehlenswerte Jugendliteratur	79
	Adressen der Autorinnen und Autoren	86

Vorwort zu diesem Heft

Mit der Herausgabe dieses Heftes finden Sie eine neue Herausgeberin vor. Das Sprichwort: Neue Besen kehren gut, kommt einem dabei sofort in den Sinn, und die Implikation scheint zu sein, daß alte Besen es nicht taten. In vieler Hinsicht stimmt das hier nicht.

Klaus Menck hat in den sieben Jahren, in denen er Herausgeber war, mit unermüdlichem Eifer seine Aufgabe als Herausgeber erfüllt und Neuerungen wie die Serie: "Deutschabteilungen stellen sich vor" initiiert und sich bemüht, Beiträge zu Entwicklungen im DaF-Bereich in Südafrika (z.B. den neuen Sekundarschullehrplan DaF) zu bringen. Ehe der Verdacht entsteht, daß sein Eifer ermüdet sei: Klaus Menck wechselt auf ein anderes Gebiet - Übersetzung - über, auf dem er mit ebensoviel Eifer weiterarbeitet. Er setzt jedoch seine Tätigkeit bei DUSA in geringerem Umfang als Mitherausgeber fort. Im Namen der Leser des DUSA und der Mitglieder des SAGV möchte ich Klaus Menck vielmals für seinen Eifer und seinen Einsatz als Herausgeber danken!

Aufgabe des DUSA ist und bleibt es, über Erfahrungen, Entwicklungen und Forschung auf dem Gebiet des Deutschunterrichts (DaF und DaM) zu berichten. Darum finden Sie in diesem Heft zusammen mit einem Bericht über die 18. Tagung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika, die vom 9.-11. April 1997 in Bloemfontein stattfand, drei dort gehaltene Vorträge. Wir hoffen, daß diese vor allem Nicht-Teilnehmern einen Einblick in einen Teil der dort gelaufenen Diskussion geben.

Seit dem letzten Jahr ist DUSA auch mit das Kommunikationsorgan der Deutschen Pädagogischen Vereinigung (DPV) (Vorsitzender: Herr E. Bodenstern und auch ein Mitherausgeber des DUSA). Die DPV ist wiederum dem Internationalen Deutschlehrerverband angeschlossen. Wir hoffen, in Zukunft auch hierüber mehr Informationen bringen zu können. Im nächsten Heft soll dann auch ein Bericht über die kommende IX. Internationale Deutschlehrertagung in Amsterdam (vom 4.-9. August 1997) erscheinen.

Und als letztes ein Wort zu Beiträgen: In den sechs Jahren, in denen ich Mitherausgeberin war, wurden mal mehr, mal weniger Beiträge einge-

sandt, aber es lag doch meistens genügend Material für ein nächstes Heft vor. Der mehrmalige Aufruf zur Diskussion durch Leserbriefe und Meinungsäußerungen in anderer Form wurde aber gänzlich ignoriert. Auch auf die Bitte an Lehrkräfte, über ihre Lehrerfahrungen zu berichten, kam sehr wenig Reaktion. In der heutigen für den Deutschunterricht teils schwierigen Lage - wie auch in dem Artikel von Kußler, S. 22 - 40, zu lesen ist - hat man als Lehrkraft oft Dringlicheres zu tun, als einen Artikel für DUSA zu verfassen. Überlegen Sie sich jedoch, ob Ihre Unterrichtserfahrungen, Ihre Innovationen, Ihre Forschung oder auch Ihre Probleme nicht zu Papier gebracht werden könnten und somit einen Beitrag zum Deutschunterricht im südlichen Afrika liefern würden. Ihre Beiträge und/oder Kommentare können Sie mir per Post, Fax oder E-Mail an die University of the Western Cape, Bellville, schicken (siehe nähere Einzelheiten auf der ersten Seite des Heftes).

Im Namen der Redaktion

Renate du Toit

Bericht über die 18. Tagung des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika, Universität des Freistaats, Bloemfontein, 9. - 11. April 1997

Klaus MENCK
University of the Western Cape

Jeder der drei Tage begann mit ein bis zwei Plenarvorträgen. Dann folgten 3-4 Sitzungen von anderthalb Stunden, in denen jeweils etwa sechs Vorträge (von je 20 Minuten und 10 Minuten Diskussion) und ein Workshop (von 90 Minuten) angeboten wurden. Obwohl sich die meisten Vorträge zur (deutschen) Literatur äußerten, wurde auch versucht, andere Vorträge kulturwissenschaftlicher, linguistischer oder pädagogischer Art jeweils parallel zu den literarischen Vorträgen laufen zu lassen.

Angenehm auffallend war die Zahl der Germanisten und sonstigen Sprachexperten aus ganz Afrika, die zu dieser Konferenz nach Südafrika gekommen waren. In verschiedenen Vorträgen und durch persönliche Gespräche mit diesen Gästen konnten wir uns Einsicht verschaffen in die Lage des Deutschunterrichts an Schulen und Universitäten in Ländern wie Uganda, Kenia und Nigerien. Es stellte sich heraus, daß Deutschlehrer sich in diesen Ländern wie in unserem sehr um die Frage bemühen, wie sie den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der Studenten als auch denen des Landes insgesamt abstimmen können.

Es fanden in den drei Tagen insgesamt 39 Darbietungen statt. Zu den Vorträgen oder Workshops, die es, sei es dank der Relevanz ihres Inhalts oder dank der Art, wie sie gebracht und aufgenommen wurden, m.E. besonders verdienen, hervorgehoben zu werden, zählen die folgenden:

Der erste Plenarvortrag: *Deutschsprachiges Afrika-Schrifttum und DaF bzw. Germanistik in Afrika* von Dr. Manuel J.-K. MURANGA (Makerere Universität, Uganda).

Was die deutsche Literatur betrifft, setzte sich der Sprecher überzeugend ein für das Studium von Texten, die entweder Afrika oder Afrikanisches zum Thema haben, oder deren Themen in der einen oder anderen Weise mit Afrikanischem in Verbindung gebracht werden können. Er schlug auch vor, daß sich deutsche Übersetzungen afrikanischer Autoren zum

Studium deutscher Literatur in Afrika eignen könnten. Letztere Möglichkeit ist m.E. in Südafrika noch nicht erwogen worden.

Der zweite Plenarvortrag: *Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht - und die Folgen für eine Neuorientierung von Forschung und Lehre in DaF* von Prof. Dr. Gerhard NEUNER (Universität Gesamthochschule Kassel).

Professor Neuner ist international bekannt im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Er ist Verfasser und Mitverfasser von zahlreichen DaF-Lehrwerken, als auch Büchern und Artikeln zu den Methoden des Fremdsprachenunterrichts.

Professor Neuner wies darauf hin, daß der Mittelpunkt des Interesses im heutigen Sprachunterricht nicht mehr der Lehrer oder die Lehrinhalte, sondern der Lerner sei. Es gehe hier um den Schüler oder Studenten und dessen Lernprozeß. Er ging ausführlich auf diese These ein und konnte uns zeigen, was lernerzentriertes Unterrichten und Lernen für alle am Sprachunterricht und -lernen Beteiligten - den Lehrer, die Verfasser von Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien und den Schüler - bedeutet.

In einem späteren Workshop stellte Professor Neuner dar, welche Bedeutung lernerzentriertes Unterrichten und Lernen für das Verfassen von DaF-Lehrwerken haben könnte. Er veranschaulichte das an vier neu erschienenen DaF-Lehrwerken, die er aus Deutschland mitgebracht hatte. Jedes dieser Lehrwerke war nach einer anderen Methode konzipiert, und zumindest eines kam weniger lernerzentriert vor.

Der dritte Plenarvortrag: *Auf dem weiten Felde der Ehre - Heinrich von Kleist, Nation und Vaterland* von Dr. Jochen MARQUARDT (Direktor der Heinrich von Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte, Frankfurt an der Oder). Heinrich von Kleist, Dramatiker und Novellist, war Zeitgenosse Goethes und Schillers und zählt zu den großen Klassikern der deutschen Literatur. Kleist war schon das Thema eines Vortrags von Dr. Serge GLITHO (Universität Lomé, Togo) gewesen. Dr. Glitho hatte beschrieben, wie er Kleists Novelle *Michael Kohlhaas*, ein Text, der sich mit den Begriffen Ehre, Gerechtigkeit und mit den Rechten des Individuums auseinandersetzt, dazu einsetzte, mit den Studenten über soziale Zustände

und Prozesse im gegenwärtigen Afrika nachzudenken.

Nun untersuchte Dr. Marquardt Kleists Dramen *Die Hermannsschlacht* und *Prinz Friedrich von Homburg*, um zur Einsicht in Kleists Auffassung der Begriffe Ehre, Nation und Vaterland zu gelangen. Es war zwar bloßer Zufall, daß Werke von Kleist bei zwei Gelegenheiten besprochen wurden, aber die Tatsache, daß beide Vorträge so anregend waren, hat auch etwas mit Kleist als Mensch und Dichter zu tun. Seine Werke fordern den Literaturwissenschaftler - und den einfachen Leser, der ihn einmal 'entdeckt' hat - immer wieder zur In-Frage-Stellung und zur Stellungnahme heraus.

Dr. Marquards geistreicher Vortrag fand allgemeinen Beifall. Auf seine Darbietung folgte eine ebenso anregende Diskussion, die deutlich zeigte, daß Kleist noch viel in Südafrika gelesen wird, zumindest an den Universitäten.

Ein weiterer Plenarvortrag: *Germanistik und Deutschunterricht in Südafrika* von Professor Rainer KUSSLER (Universität Stellenbosch).

Professor Kusler brachte einen Überblick über die Entwicklungen im südafrikanischen Deutschunterricht seit etwa 1970 - einer Zeit tiefgreifender Umwälzungen. Einerseits berichtete er über die Entstehung des ersten wesentlich kommunikativen deutschen Schullehrplans von 1985 und über den Entwurf des ersten regionalen kommunikativen DaF-Lehrwerks (*Deutsch ZA*). Andererseits schilderte er den Rückgang des Deutschunterrichts an südafrikanischen Schulen seit 1975. Die Zahl der Schüler, die Deutsch als Schulfach belegen, ist seit den siebziger Jahren um etwa 90% geschrumpft und geht weiterhin zurück. Professor Kusler wies darauf hin, was für einen Einfluß dieser Rückgang auf den Deutschunterricht an den Universitäten gehabt hat; Deutsch ist unzweideutig eines der kleinen - und bedrohten - Fächer geworden.

Professor Kuslers ironisierte, stets anregende Darstellung der Misere des südafrikanischen Deutschunterrichts war teils einigermaßen kontrovers. Hier und da suggerierte er, manche der negativen Entwicklungen, die stattgefunden hatten, hätten teils verhindert oder wenigstens vermindert werden können, wenn Universitätsdozenten - auch einige von denen, die hier zuhörten - sie hätten kommen sehen, sie ernst genug genommen und

gemeinsam bekämpft hätten. Die Zuhörer waren sich jedoch dessen sehr wohl bewußt, daß es in diesem Vortrag um weit mehr als nur das Forschungsinteresse oder eine persönliche Auseinandersetzung des Vortragenden ging; eben um den möglichen Untergang einer Sache, die uns allen nah am Herzen - und an der Existenz! - liegt. Dementsprechend folgte dem Vortrag die lebhafteste Diskussion, die - sonst unerhört, aber hier von allen verlangt - zehn Minuten länger als vorgesehen fortgesetzt wurde.

Alles in allem war die Konferenz ein großer Erfolg. Sie war hervorragend organisiert und hat vielen vieles gebracht. In Teepausen, beim Mittagessen und vor allem bei den drei (!) Abendveranstaltungen konnte man sich bestens miteinander unterhalten und neue Beziehungen knüpfen. Eine Abendveranstaltung, die ich ganz besonders genoß, war der 'Spitbraai': nach einer längeren Busfahrt durch die dunkle Landschaft außerhalb Bloemfonteins, fand auf einem wunderschönen Gelände ein einmaliges Festessen statt, das alle Erwartungen bei weitem übertraf. Der Freistaat konnte uns mal wieder zeigen, was er kann!

Auf der Jahreshauptversammlung wurde beschlossen, daß die nächste Tagung 1999 in Kapstadt stattfinden wird. Professor Dr. Rainer Kußler (Universität Stellenbosch) wurde zum Präsidenten des SAGV gewählt, neuer Vize-Präsident ist Professor Dr. Klaus von Delft (Universität des Freistaats). Sonstige Änderungen im Hauptvorstand: Schriftführer des SAGV: Dr. Walter Köppe (Universität Stellenbosch) und Herausgeberin des DUSA: Frau Renate du Toit (Universität Westkap).

GESELLSCHAFTLICH-POLITISCHE ENTWICKLUNGEN IN EUROPA UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE¹

Gerhard NEUNER
Universität Kassel

1. Die Welt wird kleiner: die Auswirkungen der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien

Wir leben heute in einer Zeit, in der sich dramatische Veränderungen der Weltpolitik abspielen. Sie sind weniger dadurch gekennzeichnet, daß es eine globale Konfrontation der Machtblöcke und kriegerische Auseinandersetzungen gibt - wie sie für die Generationen vor uns kennzeichnend waren -, sondern daß sich die revolutionären Veränderungen fast lautlos und unbemerkt - sozusagen hinter den Kulissen der Weltöffentlichkeit - vollziehen. Ich denke dabei nicht in erster Linie an die großen, weltweit operierenden Wirtschaftskonzerne, die heute mehr Macht und Einfluß haben als die meisten Landesregierungen. Ich denke vor allem an die rasante Entwicklung der Kommunikations- und Informationstechnologien im letzten Jahrzehnt (personal computer, Fax und Internet), die unsere Welt nachhaltiger verändert haben und verändern werden, als wir uns gemeinhin klar machen. Die Welt wird in den Bereichen von Information und Kommunikation tatsächlich immer mehr zu einem "globalen Dorf". Wer künftig über die am weitesten entwickelten Informations- und Kommunikationsmittel verfügt, wird entscheidend auf das Weltgeschehen Einfluß nehmen können. Wir können jetzt schon absehen, wie diese Entwicklungen auch das Angebot und das Erlernen von Fremdsprachen - und natürlich auch von Deutsch als Fremdsprache - beeinflussen und verändern.

2. Politisch-gesellschaftliche Veränderungen in Europa im letzten Jahrzehnt und die Auswirkungen auf Deutsch als Fremdsprache

Selbstverständlich wirken sich die Veränderungen im Bereich von Informations- und Kommunikationsmedien auch auf das Zusammenleben der Völker in Europa aus. Europa mit seinen über vierzig Ländern und mehr als 80 Sprachen auf engstem Raum wirkt von außen gesehen ohnehin wie eine sehr bunt zusammengewürfelte und zusammengedrückte Kleinstadt.

Nirgendwo auf der Welt geht es so eng zu, was Sprachenvielfalt und Sprach- und Landesgrenzen und die daraus entstehenden Kommunikationsnotwendigkeiten angeht, wie in Europa. Angesichts der globalen Veränderungen der Welt im Ganzen sind die gesellschaftlich-politischen Veränderungen in Europa im letzten Jahrzehnt schon fast nebensächlich. Geopolitisch gesehen haben sich die interessanten Schauplätze der Weltpolitik längst von Europa weg nach Asien und den USA verlagert. Aber wir Europäer nehmen uns immer noch sehr ernst und denken, daß das was bei uns passiert, auch für den Rest der Welt von Bedeutung ist.

Seit dem Ende der 80er Jahre hat sich die politische Landkarte Europas dramatisch verändert - und sie wird sich bis zum Ende des Jahrtausends weiter verändern. Stichwörter dazu sind:

- Ende des "Kalten Krieges", Aufhebung des "Eisernen Vorhangs", der quer durch Europa lief und der z.B. bewirkte, daß für die Deutschen Paris und Madrid und Buenos Aires und Tokyo näher lagen als etwa Weimar und Dresden und Prag oder gar Moskau. Durch die Auflösung des sog. "Ostblocks" hat z.B. Deutschland ganz real sozusagen "neue normale Nachbarn" wie Polen und Tschechien und die Baltischen Länder bekommen - die vorher ideologische Gegner waren und in Westdeutschland den kapitalistischen Klassenfeind zu sehen gewohnt waren, und Deutschland ist von einer geographischen Randlage in (West)Europa durch diese Entwicklungen wieder - wie früher - ins Zentrum von Europa gerückt.
- Fortschreitende wirtschaftliche und politische Integration Westeuropas in der Europäischen Gemeinschaft. Es gibt z.Z. kein brisanteres Thema - wenn man einmal von der hohen Quote der Arbeitslosigkeit in den meisten Ländern Europas absieht -, das die Deutschen und Europäer mehr beschäftigt als die sog. Maastrichter Beschlüsse, die uns bis zur Jahrtausendwende im Bereich der EU eine Währungsunion und eine gemeinsame Währung - den Euro - bescheren sollen. Wenn man die Entwicklung der europäischen Integration seit dem 2. Weltkrieg verfolgt, ist es nur logisch und konsequent, daß aus der EU schließlich auch eine politische Union wird. Gegenwärtig erleben wir die Geburtswehen dieser politischen Union. Ich glaube nicht daran, daß sie sich - auch bei einer

gemeinsamen Währung - rasch entwickeln wird. Sie wird sich real erst dann vollziehen, wenn die Europäer erkennen, wie unwichtig sie bei all ihren internen Querelen in der Weltpolitik geworden sind.

- Vereinigung der beiden deutschen Staaten, die zu einer veränderten Stellung Deutschlands in Europa geführt hat. Darauf gehe ich später noch ein.

Gekennzeichnet ist dieser Wandel von widersprüchlichen und spannungsgeladenen Trends: der globale Wandel, in den auch Europa eingebunden ist, hat zu einer neuen Mobilität der Menschen und der Ideen geführt. Er führt aber auch zur Bildung immer größerer wirtschaftlicher und politischer Einheiten, er bewirkt eine immer stärkere Institutionalisierung und Bürokratisierung und Uniformierung und Gleichförmigkeit auch des Alltagslebens. Er bewirkt aber bei den einzelnen Bürgern häufig auch ein Gefühl des Verlustes von Eigenständigkeit und Unverwechselbarkeit, Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit diesen übergreifenden anonymen Strukturen gegenüber. Eine häufig zu beobachtende Reaktion auf dieses Gefühl von Ohnmacht ist der Rückzug in kleinere, überschaubare und homogene gesellschaftliche Gemeinschaften (die eigene Gruppe, der man sich verbunden fühlt; die eigene Region; die eigene Sprache und Kultur; der eigene Dialekt - man denke nur an die Auflösung der Tschechoslowakei und des ehemaligen Jugoslawien in Europa) und in ihrer Folge auch die Abkehr und Abwehr von allem "was von draußen kommt" (bis hin zur Fremdenfeindlichkeit).

Deutschsprachiger Raum - die Stellung des Deutschen in Europa und in der Welt

Ich will im folgenden Abschnitt der Frage nachzugehen versuchen, welche Auswirkungen dieser gesellschaftlichen und politischen Veränderungen im globalen und im europäischen Kontext sich für die Stellung des Deutschen und für Deutsch als Fremdsprache ergeben. Die Wissenschaft benennt uns eine Reihe von Faktoren, die Fremdsprachenpolitik beeinflussen.

Es sind dies

1. der Faktor "politische Macht", die hinter einer Sprache steht
2. der demographische Faktor: die "numerische Stärke" einer Sprache
3. die "ökonomische Stärke" einer Sprache als Repräsentantin eines Wirtschaftsraums
4. der Faktor der geographischen Verbreitung, d.h. ihr "Kommunikationsradius"
5. der Faktor Sprache als Repräsentantin einer attraktiven Kulturregion
6. der Faktor "affektive Nähe/Distanz" zur betreffenden Sprache als Zielsprache

2.1 Der Faktor "politische Macht"

In der Weltpolitik wie auch in der neueren und neuesten europäischen Geschichte gibt es viele Belege für die Aussage, daß derjenige der "das Sagen" hat, auch über die Sprache bestimmt, die verwendet wird. Es ist sicher kein Zufall, daß im 18. Jahrhundert an den europäischen Fürstenthöfen Französisch gesprochen wurde, es ist auch kein Zufall, daß weite Bereiche der deutschen Alltagssprache heute von Anglizismen durchsetzt sind. Das Englische verdankt heute seine weltweite Verbreitung dem britischen Imperialismus vergangener Tage und der Vormachtstellung der USA in der heutigen Welt. Allerdings wird darüber nur sehr selten offen geredet. Die offizielle Politik des Europarats etwa oder der KSZE-Schlußakte von Helsinki (1975) betonen gegenüber einer machtpolitischen Position der Sprachenpolitik die Notwendigkeit des Erhalts und der Förderung der regionalen kulturellen Vielfalt als wesentliches Element der Friedenssicherung in Europa. In der Praxis des Europarats dominieren allerdings die beiden Arbeitssprachen Englisch und Französisch - nur in diesen Sprachen wird offiziell verhandelt und veröffentlicht.

An den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen in Europa seit 1989 kann man die Auswirkungen auf die internationale Sprachenpolitik besonders deutlich ablesen. Das Deutsche ist von diesen Veränderungen in besonderer Weise betroffen, denn es war als einzige Sprache in den

beiden miteinander konkurrierenden politischen Blöcken als wichtige National- und Regionalsprache vertreten.

Auch die offizielle Sprachenpolitik der Europäischen Union in Brüssel geht von der prinzipiellen Gleichrangigkeit der z.Z. noch neun Amtssprachen der zwölf Mitgliedsländer aus. In der Praxis der Gremien der Europäischen Union und Commission waren Englisch und Französisch als Arbeitssprachen etabliert. Neuerdings hat das Deutsche sehr gute Chancen, zumindest als Konferenzsprache die "dritte Geige" im Sprachkonzert der EU zu spielen, obwohl diese Entwicklung in Frankreich und - vor allem - in Großbritannien nicht gerade freundlich aufgenommen und kommentiert wurde. Ich war im Herbst letzten Jahres als einer der deutschen Experten bei einer Konferenz der europäischen Kommission in Brüssel, in der Französisch, Englisch und zum ersten Mal auch Deutsch als offizielle Konferenzsprachen ausgewiesen waren. Ich war so daran gewöhnt, bei solchen Gelegenheiten Englisch zu sprechen, daß es mir bei meinem ersten Redebeitrag gar nicht auffiel, daß ich Englisch verwendete und mich ein deutscher Kollege daran erinnerte, daß ich doch bitte, wenn schon die Gelegenheit geboten sei, auch Deutsch verwenden solle (im übrigen zeigte es sich dann, daß von den ca. 60 Konferenzteilnehmern 55 ohne Schwierigkeiten Deutsch verstanden!).

2.2 Der demographische Faktor: die "numerische Stärke" einer Sprache

Durch die Vereinigung Deutschlands und durch die Integration Österreichs in die EU (seit 1995) hat die Zahl der Deutschsprachigen im EU-Bereich ein ganz erhebliches Übergewicht bekommen (über 85 Millionen gegenüber etwa je 50 bis 55 Millionen Französisch-, Englisch- und Italienischsprachigen und ca. 40 Millionen Spanischsprachigen). Z.Z. sprechen etwa ein Viertel der Bewohner der EU Deutsch als Muttersprache. Ähnlich waren die Verhältnisse im Europarat - bis zur Aufnahme Russlands. Mit über 100 Millionen Russischsprachigen ist das Russische die numerisch stärkste Sprache im neuen, im Europarat jetzt schon repräsentierten Europa.

2.3 Der Faktor "ökonomische Stärke" einer Sprache

Politische Macht und ökonomische Stärke sind in unserer Welt zwangsläufig miteinander verbunden. Was man für die Bundesrepublik in den 60er und 70er Jahren aus historischen Gründen formulierte - sie sei wirtschaftlich ein Riese, aber politisch ein Zwerg -, trifft heute nicht mehr zu. Die Wiedervereinigung hat das wirtschaftliche Gleichgewicht der Europäischen Gemeinschaft deutlich aus der Balance gebracht. Das Brutto-sozialprodukt des vereinigten Deutschlands umfaßt etwa 30% des gesamten BSP der EU. Es ist etwa doppelt so groß wie das der nächstgrößeren Partnerländer im EU-Bereich (Frankreich, Großbritannien) für sich genommen. In der "ökonomischen Stärke" liegen vor Deutsch (1090 Mrd. US-\$) weltweit nur Englisch (4.271 Mrd. US-\$) und Japanisch (1277 Mrd. US-\$)(vgl. Ammon, 1994). Da Deutschland drei Viertel seines Warenverkehrs - des Exports und des Imports - im EU-Bereich tätigt, ist es für die meisten EU-Länder auch einer der wichtigsten Handelspartner. Der frühere deutsche Botschafter in London, von Hase, hat einmal treffend formuliert: "Man kann ohne Fremdsprachenkenntnisse einkaufen, aber nicht verkaufen" (Finkenstaedt/Schröder, 1992: 27).

Ein wirtschaftlich hoch entwickelter Ballungsraum hat deshalb große Anziehungskraft. Es gibt mehr als 5 Millionen Menschen, die z.Z. in den deutschsprachigen Ländern leben und arbeiten und deshalb Deutsch lernen - freiwillig oder gezwungen. Auf diese Weise ist Deutsch seit den 80er Jahren im Mittelmeerraum - dem traditionellen Einzugsgebiet der sog. "Gastarbeiter" - zu einer Art lingua franca geworden, die die Menschen bei ihrer Rückkehr in die Heimat "mitgenommen" haben. Es gibt in diesen Ländern weitere Millionen, die im deutschsprachigen Raum leben und arbeiten möchten. Deutschland hat seit dem Anfang der 90er Jahre fast 3 Millionen deutschstämmige Aussiedler - aus Polen, aus Rumänien und vor allem aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion - aufgenommen. Sie alle haben Rechtsanspruch auf Sprachförderung, die auch notwendig ist, weil vor allem bei der jüngeren Generation kaum noch Deutschkenntnisse vorhanden sind. Nach Hochrechnungen sind noch etwa 2 Millionen Aussiedler in den genannten Ländern zur Remigration nach Deutschland entschlossen. Damit werden auch die letzten "Sprachinseln des Deutschen" im Ausland, die ähnlich wie in Nord- und Südamerika durch die Auswanderung Deutschsprachiger seit dem 12. Jahrhundert

(Siebenbürgen) und dem 18. Jahrhundert entstanden waren, verschwinden. Für die Remigrationswilligen werden jetzt Sprachkurse in den Herkunftsländern eingerichtet, da es sich gezeigt hat, daß ohne ausreichende Sprachkenntnisse eine Integration in das Leben in Deutschland außerordentlich schwierig ist.

Man rechnet aber auch damit, daß z.B. mehrere Millionen Menschen nichtdeutscher Abstammung aus den ehemaligen Ostblockländern nach Deutschland umziehen würden, wenn dies einfach möglich wäre, weil man sich hier bessere Arbeits- und Lebenschancen verspricht. Die Freiheit der Wahl des Arbeitsplatzes ist jedoch nur für Bürger der EU rechtlich gesichert.

Das Migrationsproblem ist in Europa aber kein spezifisch deutsches Problem. Man kann davon ausgehen, daß etwa 20-25 Millionen Menschen in Europa - legal oder illegal - als Migranten unterwegs sind - als Vertriebene und Kriegsflüchtlinge, als politische Verfolgte und Asylsuchende, und vor allem als Arbeitsmigranten auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen.

Die Argumente von politischem Einfluß und ökonomischem Gewicht wie auch von numerischer Stärke einer Sprachgemeinschaft wirken sich in der Sprachenpolitik de facto nachhaltig aus, werden aber selten offen vorgebracht. Diese Art der Argumentation würde in einem hochdifferenzierten demokratischen Gebilde wie es etwa die Europäische Union mit ihren großen und kleinen, armen und reichen Partnerländern ist, auch auf besonderes Mißtrauen stoßen - vor allem natürlich bei den kleineren und wirtschaftlich schwächeren Ländern, weil sie fürchten, überrollt zu werden bzw. in neue Abhängigkeiten zu geraten. Das Mißtrauen und die Abwehr wären natürlich besonders groß, wenn das zahlenmäßig größte und wirtschaftlich stärkste Mitglied einer Gemeinschaft sich dieser Argumentation zur Durchsetzung seiner eigenen Interessen bedienen würde. Und die heutigen Partner in Europa sind in dieser Hinsicht ja auch durch die historischen Erfahrungen mit einem machthungrigen Deutschland gewarnt und sie zeigen dieses Mißtrauen auch immer wieder, wenn auch nur der geringste Verdacht gegen eine deutsche "Großmachtpolitik" in Europa aufkommt. Man vergleiche dazu nur die gereizten Kommentare in der Presse der europäischen Nachbarländer, als 1993 der Bundeskanzler

laut darüber nachdachte, daß es Zeit wäre, daß auch das Deutsche im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft aufgewertet würde und den Status einer Arbeitssprache erhalten müßte!

Was aber legitimiert dann Englisch und Französisch als Leitsprachen der EU, wenn ihnen im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft offensichtlich - demographisch und wirtschaftspolitisch gesehen - ein geringeres Gewicht zukommt als dem Deutschen und kein höheres als dem Italienischen?

Die Gründe dafür werden deutlich, wenn man internationale Sprachpolitik aus historischer und globaler geographischer Perspektive betrachtet.

2.4 Der Faktor der globalen geographischen Verbreitung

2.4.1 Der "Kommunikationsradius" einer Sprache als Landes- oder Amtssprache

Deutsch könnte man zwar zu den "großen" Sprachen der Welt rechnen, was die Zahl derer angeht, die es als Muttersprache sprechen - es rangiert mit 92 Millionen an 11. Stelle. Aber es ist - etwa im Gegensatz zum Englischen, Französischen, Spanischen und Portugiesischen - im Prinzip in seinem Kommunikationsradius *auf einen geographischen Raum* begrenzt. Eine "Weltsprache" im eigentlichen Sinn des Wortes ist das Deutsche also nicht, es ist vielmehr eine der wichtigsten Regionalsprachen.

Die genannten europäischen Sprachen verdanken ihre Ausbreitung auf dem Globus dem Drang der Europäer 'nach draußen', der sich seit dem Mittelalter und bis ins 20. Jahrhundert in ihrer imperialistischen Kolonialpolitik manifestiert hat. So haben wir heute eine Situation, bei der etwa Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch außerhalb der Stammländer als Landessprachen oder Amtssprachen auf dem Globus verbreitet sind - wenngleich in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlichen Weltregionen. Englisch ist heute weltweit (außer Südamerika) Landes- bzw. Amtssprache in über 60 Staaten, Französisch in über 20 Ländern

(vor allem in Zentral- und Westafrika).

Eine der Folgen ist die weltweite Verbreitung des Englischen als Weltsprache Nr.1. Wer Englisch als Muttersprache spricht, hat überall auf der Welt "kommunikative Vorteile", sozusagen ein fremdsprachliches "Heimspiel". Richard Francis, in den 80er Jahren Generaldirektor des British Council, formulierte dazu, Englisch sei "... die Währung, an der alle anderen gemessen werden, und der Globalstandard der internationalen Kommunikation" (Vielau, 1991: 23).

2.4.2 Sprache als internationales Kommunikationsmittel - Fremdsprachenstatus

Die Untersuchungen von Décsy (1985) (vgl. Finkenstaedt/Schröder, 1992: 19) zur Verbreitung und zum Status von Sprachen auf der Welt machen deutlich, welche Sonderstellung das Englische nicht nur als Muttersprache (415 Millionen) hat, sondern auch als Fremdsprache, die auf muttersprachenähnlichem Niveau (800 Mill.) bzw. als ausreichend gut zur Nutzung als Verkehrssprache (300 Mill.) beherrscht bzw. zu lernen gewünscht wird (500 Mill.).

Für das Deutsche ergeben sich aus den Untersuchungen im Vergleich zu den anderen "großen" europäischen Sprachen - Spanisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch - interessante Perspektiven:

Portugiesisch sprechen etwa doppelt so viele Menschen (160 Mill.) als Muttersprache wie Deutsch, es hat jedoch darüber hinaus kaum Bedeutung als Fremdsprache. Auch die Attraktivität des Französischen ist im wesentlichen auf die Bereiche Muttersprache und Amtssprache (85 Mill.), während außerhalb dieses französischen Sprachraums die Beherrschung des Französischen als Fremdsprache und das Interesse an Französisch als Fremdsprache nur sehr begrenzt zu sein scheinen (5 Mill.). Da das Deutsche - wie ausgeführt - die Sprache eines geographisch abgegrenzten Raumes ist, ist das Deutsch, das außerhalb des deutschen Sprachraums von ca. 20 Millionen Menschen sehr gut und von weiteren 20 Millionen einigermaßen gut beherrscht wird, offenbar "echtes Fremdsprachen-Deutsch". Aus der Perspektive der Fremdsprachennutzung steht Deutsch mit 20 Millionen weltweit hinter Englisch und Russisch (in den GUS- und

ehemaligen Ostblockstaaten) - wenngleich mit sehr deutlichem Abstand an dritter Stelle vor Spanisch (10 Mill.) und Französisch (5 Mill.).

Man kann heute weltweit eine - nicht lautstark, aber doch erbittert geführte - Auseinandersetzung zwischen dem Französischen und dem Deutschen um den Rang als "zweite Fremdsprache nach Englisch" beobachten wie auch eine neue Konkurrenzsituation um diesen Platz mit dem Japanischen und Chinesischen in asiatischen Ländern (etwa in Korea, Indonesien, Australien und Neuseeland).

In dieser Auseinandersetzung spielen neben der genannten Attraktivität des Wirtschaftsraumes auch noch zwei andere Aspekte eine Rolle, die vor allem von der französischen Sprachenpolitik immer wieder nachdrücklich ins Spiel gebracht werden:

2.5 Sprache als Repräsentantin einer attraktiven Kulturregion

Das Deutsche ist - ähnlich wie etwa das Englische, Französische, Spanische, Italienische, Russische - die Sprache eines hochentwickelten europäischen Kulturraums (Literatur; Bildende Kunst; Musik; Wissenschaften; etc.). Da es aber - im Gegensatz etwa zum Englischen und Französischen - außerhalb Europas relativ wenig durch imperialistische Reminiszenzen vorbelastet ist, kann es gerade deshalb für Menschen, die sich mit "kolonial unbelasteter" europäischer Kultur beschäftigen wollen, attraktiv sein.

Aus dem Zusammenwirken der genannten Faktoren ergibt sich eine bestimmte Haltung und Einstellung gegenüber einer Sprache als Fremdsprache.

2.6 Affektive Nähe bzw. Distanz zur Zielsprache

Für die Akzeptanz einer Sprache als Fremdsprache ist nicht nur entscheidend, ob man sie als nützlich einstuft, sondern auch, ob man sie "gut findet". Die Haltung der Zielsprache gegenüber, die affektive Zuwendung ist entscheidend für die Motivation zum Lernen und das Interesse an der

fremden Welt.

Für die meisten Deutschen haben Sprachen wie das Französische, Italienische und Spanische eine solche "positive affektive Ladung". Assoziationen mit Wohlklang, Kultiviertheit, mit Urlaubserinnerungen oder -wünschen und erstrebenswerter Lebensart spielen dabei eine wichtige Rolle.

Für das Deutsche ist diese affektive Beziehung bei vielen europäischen Nachbarn und Partnern aus historischen Erfahrungen mit den Deutschen in den letzten Generationen immer noch zwiespältig. Deutsch wird deshalb nicht selten als hart im Klang und als schwierig zu erlernen empfunden und eher mit pragmatisch-nützlichen Perspektiven (Arbeits- und Berufswelt), die nicht gerade mit positiven affektiven Attributen versehen sind (Organisation / Ordnung / Effizienz / Fleiß / Gründlichkeit / Pünktlichkeit / etc.) als mit Phantasien der Teilhabe an Kultur und Freizeit assoziiert. Solche Vor-Urteilsstrukturen sind relativ fest gefügt und nur langfristig veränderbar - durch positive Erfahrungen im Zusammenleben der Völker.

3. Konturen einer europäischen Fremdsprachenpolitik

Es gibt zwei Institutionen in Europa, die sich explizit mit Fragen der Fremdsprachenpolitik befassen: der Europarat und die Europäische Union.

Im Europarat wurden zum einen übergreifende Zielsetzungen einer Fremdsprachenpolitik formuliert, zum anderen hat der Europarat seit dem Anfang der 80er Jahre in mehreren Kampagnen aktiv zur Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten beigetragen - etwa in der Definition von *threshold-level* und *waystage*-Niveaus der Fremdsprachenbeherrschung, in vielen workshops zu Themen wie "Foreign Language Learning for Communication" (80er Jahre) oder "Foreign Language Learning for European Citizenship" (erste Hälfte der 90er Jahre) bzw. gegenwärtig "Language Learning in a New Europe".

Als Grundsätze wurden vom Europarat formuliert:

- das reiche Erbe sprachlicher und kultureller Vielfalt als einer Quelle gegenseitiger Bereicherung zu schützen und zu fördern und
- die Mobilität der Menschen und den Austausch der Ideen zu erleichtern.

Ähnliche Aussagen gibt es von der Europäischen Kommission. Eine der Maximen lautet, daß jeder Bürger der EU drei Sprachen - außer der eigenen Muttersprache zwei Fremdsprachen - lernen und verwenden können sollte (vgl. dazu das sog. "Weißbuch" der Europäischen Kommission (1995): Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft).

Man kann daraus eine Reihe von Prinzipien für eine Fremdsprachenpolitik ableiten:

- Fremdsprachenbeherrschung erhält im europäischen Kontext immer mehr den Rang einer Kulturtechnik (wie Lesen und Schreiben); sie ist für den Europabürger der Zukunft zugleich Bürgerrecht und Bürgerpflicht.
- Zu vermeiden ist die Dominanz *einer* Fremdsprache, zu fördern ist eine Vielfalt des Fremdsprachenangebots; jeder Europäer sollte die Chance haben, mehr als nur eine Fremdsprache zu lernen.
- Fremdsprachenlernen kann mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung und mit unterschiedlicher Intensität erfolgen. Man kann Fremdsprachen entsprechend der angestrebten Ziele auch auf ganz unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Kontexten lernen (im eigenen oder im Zielsprachenland; in der Klasse oder im Fernunterricht; allein oder im Tandem; etc.).
- Da in der öffentlichen Schule nur eine begrenzte Zeit für das Erlernen der Fremdsprachen zur Verfügung steht, bedeutet in Europa Fremdsprachenlernen z.B. ein möglichst früher Beginn und ein lebenslanges Weiterlernen, aber auch ein Lernen außerhalb der Schule durch unmittelbare Begegnung mit der fremden Welt.

4. Auswirkungen auf Deutsch als Fremdsprache

Die Vereinigung Deutschlands hat der Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache einen starken Impuls gegeben. "Die Förderung der deutschen Sprache in Europa ist für die Bundesregierung ein wichtiges kulturpolitisches und europapolitisches Ziel" (Thiedemann, 1996: 24). Diesem Ziel dient auch die Arbeit der sog. Mittlerinstitutionen auswärtiger Kulturpolitik wie DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; etc. und dafür wendet das Auswärtige Amt etwa die Hälfte seines Kulturhaushalts - rund 250 Millionen DM - auf.

Es lassen sich zwei Schwerpunkte deutscher auswärtiger Sprachenpolitik feststellen:

- Etablierung des Deutschen auch als Arbeitssprache (Verhandlungs- und Dokumentationssprache) in den wichtigen übergreifenden europäischen Gremien.
- Für die nächsten Jahre Konzentration auf die Region Mittel- und Osteuropa und den GUS-Bereich. Von den ca. 20 Millionen Menschen, die weltweit Deutsch als Fremdsprache lernen, sind 3/4 in Europa bzw. 2/3 in den Staaten von MOE und GUS. Deutsch war in diesen Gebieten schon im 19. Jahrhundert eine lingua franca und - wenn auch unter ganz anderen Vorzeichen - eine Verkehrssprache in den kommunistisch geprägten internationalen Strukturen, wie etwa dem COMECON oder dem Warschauer Pakt (Thiedemann, 1996: 26). Allein in der GUS ist Deutsch generell die zweite Schulfremdsprache mit insgesamt 8,8 Millionen Lernenden (= ca. 40% aller Deutschlernenden weltweit!). In den meisten Reformstaaten östlich und südöstlich Deutschlands kommt Deutsch hinter dem weiterhin stark rückläufigen Russischunterricht und Englisch zumeist an dritter Stelle. Gelegentlich - vor allem in Grenzgebieten zum deutschsprachigen Raum - rangiert es auch an erster Stelle.

Diese Konzentration auf den MOE- und GUS-Bereich hat im Verbund mit einer schwieriger werdenden Finanzsituation in Deutschland dazu geführt, daß etwa bei den Mittlerorganisationen in Regionen außerhalb Europas in den letzten Jahren einige Kürzungen vorgenommen werden mußten (z.B.

Schließung von Goethe-Instituten weltweit bei gleichzeitiger Neueinrichtung von ca. 15 neuen Goethe-Instituten in MOE und GUS). Das hat natürlich nicht gerade Zustimmung bei den betreffenden Ländern ausgelöst!

5. Ein paar abschließende Bemerkungen zur Situation der Fremdsprachen in Europa:

- 5.1 Die politischen Veränderungen in Europa haben die führende Rolle des Englischen weltweit und in Europa nicht gefährdet, sondern eher verstärkt. Englisch setzt sich in den MOE- und GUS-Ländern tendenziell überall gegenüber Russisch als erste Fremdsprache durch. Das gilt längerfristig sicher auch für Russland, wo Deutsch bisher eine führende Stellung als 1. Fremdsprache innehatte.
- 5.2 Durch die Vereinigung Deutschlands ist die Nachfrage nach Deutsch zwar nicht weltweit gestiegen - sie stagniert im Schulbereich eher, während positive Tendenzen im Bereich der Wirtschaftssprache Deutsch in einigen Weltregionen erkennbar sind. Im MOE- und GUS-Bereich ist jedoch das Interesse an Deutsch als Fremdsprache markant angewachsen, was sicher auch mit dem Abbau der Pflichtfremdsprache Russisch und der Möglichkeit der freieren Sprachwahl zu tun hat.
- 5.3 Deutsch hat sich in den MOE- und GUS-Ländern zunächst als zweite Fremdsprache gegenüber Französisch durchgesetzt. Dafür sind aller Wahrscheinlichkeit nach pragmatische Gründe: Deutsch wird als die europäische Sprache angesehen, die persönliche Mobilität fördert und Berufschancen verbessert.
- 5.4 Deutsch als Begegnungssprache
Der deutsche Sprachraum hat heute wegen seiner geographischen Mittellage mehr Sprachnachbarn als jede andere europäische Sprache (14). Dazu kommt, daß im deutschsprachigen Raum etwa 7 Millionen Menschen leben, die 'irgendwie' - in einem unterrichtlichen Kontext oder auf der Straße - Deutsch lernen.

Gerade im Konzept der Begegnungssprache liegt m.E. eine besondere Chance für Deutsch und ein Ansatz für eine spezifische Sprachenpolitik für Deutsch als Sprache des Grenznachbarn. Das bedeutet aber, daß es unerlässlich ist, auch die Sprachen der Grenznachbarn in Deutschland in verstärktem Maß anzubieten und den Status der Sprachen der ausländischen Mitbürger in Deutschland aufzuwerten, indem man sie z.B. als Schulfächer etabliert und anerkennt. Ansätze dazu sind z.B. in der Anerkennung des Türkischen als Fremdsprache im Gymnasium in einigen Bundesländern zu erkennen. 'Begegnungssprache Deutsch' kann aber auch bedeuten, daß ein didaktisches Konzept entwickelt wird, das in verstärktem Maß die Begegnung mit den kulturellen Traditionen und Ideen des deutschsprachigen Raumes ermöglicht.

ANMERKUNGEN

- 1 Leicht geänderte Fassung eines Vortrags gehalten bei einem Kolloquium der drei Universitäten am Kap, 15. April 1997, Universität Stellenbosch.

LITERATURANGABEN

- Décsy, G. (1986): *Statistical Report on Languages of the World as of 1985*, Bloomington.
- Europäische Kommission (Hrsg.)(1995): *Lehren und Lernen - Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft*, Brüssel.
- Finkenstaedt, Th./Schröder, K. (1992): *Sprachen im Europa von morgen*, München.
- Funk, H./Neuner, G. (Hrsg.)(1996): *Verstehen und Verständigung in Europa*, Berlin.
- Thiedemann, G. (1996): "Zur Stellung des Deutschen im Europa der 90er Jahre", in: Funk/Neuner (Hrsg.): 24-29.
- Vielau, A. (1991): "Sprachlos in vielen Sprachen? Perspektiven des Sprachenlernens im vereinten Europa", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 1, 20-28.

RANDNOTIZEN ZU DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND GERMANISTIK IN SÜDAFRIKA¹

Rainer KUSSLER
Universität Stellenbosch

1. Vorbemerkung

Ich bin von den Herausgebern des neuen Handbuchs "Deutsch als Fremdsprache" der Reihe "Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft" mit dem Artikel über "Deutschunterricht und Germanistik in Südafrika" betraut worden. Da man sich anhand dieses Artikels international vermutlich auf längere Zeit über das Fach Deutsch in Südafrika informieren wird, begrüße ich die Gelegenheit, bei der Tagung meine Vorüberlegungen zur Diskussion zu stellen und die Informationen auf den neuesten Stand zu bringen. Der Beitrag komplettiert gleichsam die Trilogie meiner kritischen Auseinandersetzungen mit unserem Fach bei SAGV-Tagungen². Damit will ich's denn auch bewenden lassen.

Als Textsorte sind die folgenden Ausführungen das ziemlich genaue Gegenteil eines Lexikonartikels. Ich habe - aus meiner ganz persönlichen Sicht - einfach einiges zu Papier gebracht, was mir bei den Vorarbeiten einerseits aufgefallen, andererseits aufgestoßen ist.

Ich greife in meinen Überlegungen zeitweilig bis Mitte der siebziger Jahre zurück. Auf die nicht uninteressante Vorgeschichte des Faches Deutsch in Südafrika kann ich hier aus Zeitgründen leider nicht eingehen. Wer sich dafür interessiert, sei auf die einschlägige Magisterarbeit von Margaretha Pretorius (1976) verwiesen, die die ersten hundert Jahre ziemlich umfassend dokumentiert. Es handelt sich dabei - wenn ich das anmerken darf - natürlich um eine Stellenboscher Arbeit - und damit komme ich zur Sache.

2. Deutsch als Schulfach

1981 - bei der vorigen Bloemfonteiner SAGV-Tagung - war mein Seminar mit voller Mannschaft angereist. Wir hatten gerade ein neues

Programm aus der Taufe gehoben, das mit Begriffen wie "Fremdphilologie", "interkulturelle Kommunikation", "Landeskunde" und "Lernerorientierung" operierte. Das stellten wir der Versammlung vor und beteiligten daran - *horribile dictu* - auch unsere Honours-Studenten mit kleinen Vorträgen. Wir hatten zwar nicht mit enthusiastischer Akzeptanz, aber auch nicht mit der teils schroffen, teils herablassenden Ablehnung gerechnet, die uns dann zuteil wurde. Der damalige Präsident, bekannt für seine Militärmeteraphorik, bekundete, in dem Haufen werde er nicht mitmarschieren. Der Gastgeber warnte vor 'Eintagsfliegen' wie "interkulturelle Kommunikation". Allenthalben wurden Bedenken geäußert; nicht nur an der Tragfähigkeit der vorgestellten Konzepte, sondern an meiner fachlichen Kompetenz überhaupt. Abends beim Bier soll man sich - wie ich hörte - gelegentlich auch besorgt über meinen Geisteszustand geäußert haben.

1985 wird ein neuer Lehrplan für DaF eingeführt, der zwar die vermeintlich 'modischen' Begriffe weitgehend vermeidet, aber nichtsdestoweniger Ernst macht mit den Konzepten "interkulturelle Kommunikationsfähigkeit", "Landeskunde" und "Lernerorientierung". Wer sich nur am Wortlaut der übergeordneten Zielsetzungen dieses Lehrplans orientiert, mag das bestreiten wollen³ und kann dann die vermeintliche Fortschrittlichkeit der etliche Jahre später in einer politisch ungleich günstigeren Situation entstandenen eigenen Konzeptionen herausstreichen. Nur wirkt das wenig überzeugend, wenn man zugleich vorgibt, die einschlägige "Diskussion" in Südafrika zu überblicken⁴, aber nur einen einzigen dieser Diskussionsbeiträge nennt⁵. "Leitziele ... wie Abbau von Vorurteilen, ... Bereitschaft zur Völkerverständigung ..., Erziehung zum Verständnis von und zur Verständigung zwischen Kulturen" wurden in der "Diskussion über die Inhalte der dann 1985 eingeführten Lehrpläne" keineswegs "ausgeklammert"⁶, sondern stets betont. Das Basisdokument dieser Diskussion war übrigens - wenn ich das den Uneingeweihten hier ein und für allemal zur Kenntnis bringen darf - ein Beitrag (zwar nicht unter meinem Namen, aber aus meiner Feder) zu einer großangelegten Untersuchung des *Human Sciences Research Council*, die 1981 erschien⁷. Die immensen Widerstände in den Behörden - an den Schaltstellen saßen immer auch Hochschulgermanisten - waren letztlich nur unter Berufung auf dieses Dokument zu überwinden.

Unbestreitbar ist, daß dieser Lehrplan Bewegung in den DaF-Unterricht brachte, wie er sich in der ersten Jahrhunderthälfte als sog. Bildungsfach etabliert hatte und seit den fünfziger Jahren im Korsett der sog. 'christlich-nationalen Erziehung' zunehmend erstarrt war. Zwar hatte schon der Lehrplan von 1973 Völkerverständigung zum Leitziel erhoben und kommunikative Ziele gesetzt, aber inhaltliche Konsequenzen daraus zog erst der Lehrplan, der 1985 in Kraft trat.⁸

Viele Lehrer, zumal die älteren, fühlten sich durch die Anforderungen, die dieser Lehrplan teleologisch stellte und methodologisch implizierte, verunsichert oder überfordert. Die übergeordnete Zielsetzung 'Kommunikationsfähigkeit' schien ihnen abwegig; mit Kategorien wie 'Sprechintention', 'Sprechhandlung' und 'Redemittel' konnten sie nichts anfangen. Sie beklagten den Verlust des vermeintlich bildenden Einflusses durch die deutschen Klassiker und durch die deutsche Grammatik, mit deren Regelsystem - im rein morphologischen Sinne - sie sich und ihre Schüler über Jahre hin geplagt hatten und das sich so herrlich abtesten ließ nach dem Muster

Setze in die indirekte Rede: 'Der Vater sagte: Jannie, treibe die Schafe in den Kral!'

Mit diesem Lehrplan, der freilich noch den Ballast vieler falscher Kompromisse mit sich schlepte⁹, überschritt DaF in Südafrika die Schwelle von einem selbstbezogenen intrakulturellen Bildungsfach zu einem interkulturellen Kommunikationsfach. Er richtete den Blick grundsätzlich nach außen, auf die gegenwärtige Verfassung der deutschsprachigen Länder, und ermunterte zum Vergleich mit der Situation vor Ort. Er ermöglichte das Gespräch über Dinge, die von den Behörden tabuisiert wurden, und erlangte dadurch eine politische Funktion, die von Lehrern - zumal an den sog. 'farbigen' Schulen - zum Teil eifrig genutzt wurde. Mit diesem Lehrplan fand der DaF-Unterricht in Südafrika den Anschluß an die internationale Entwicklung. Daß hier heute ZDaF- und ZMP-Examina abgenommen werden, ist ohne den Wandel, den dieser Lehrplan einläutete, schwer vorstellbar. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese Erneuerung primär von innen heraus erfolgte. Die durchaus wichtigen Anstöße von außen - es war die Zeit des Kulturboykotts - hat es nur gegeben, weil sie durch gezielte Kontaktaufnahme von innen her gesucht und vorbereitet

worden waren; und in diesem Sinne haben Förderungsmaßnahmen durch den DAAD und das Goethe-Institut zum Teil außerordentlich fruchtbar gewirkt¹⁰. Als die Förderung dann lokalisiert wurde, nämlich mit der Etablierung eines 'pädagogischen Koordinators' durch das Bundesverwaltungsamt (ZfA), war das Bett schon weitgehend gemacht. 1990, als mit dem sich anbahnenden politischen Umbruch zugleich eine grundlegende Erneuerung des Erziehungswesens ins Haus stand, war der DaF-Unterricht dafür besser gerüstet als viele andere Fächer.

Rechtzeitig zur Einführung des neuen Lehrplans erschien 1984 *Deutsch ZA*¹¹, ein regionales DaF-Lehrwerk, das die interkulturell-kommunikative Konzeption in die Praxis umsetzt. Es tut dies - wie ich als Initiator und Mitautor gern zugebe - stellenweise eher schlecht als recht. Aber man wird sicher nicht grundsätzlich bestreiten wollen, daß es einerseits die neue Terminologie praktikabel macht, andererseits den Blick auf die fremde Kultur richtet und zum Vergleich mit der eigenen einlädt. Auch muß man sich klarmachen, daß damals noch viele Schüler in Südafrika deutsch 'sprechen, schreiben und singen' lernten mit regionalen Lehrbüchern, in denen Sätze wie die folgenden den Grundtenor bilden:

Auf der Farm gibt es immer etwas zu tun. Der fleißige Bauer arbeitet vom frühen Morgen bis zum späten Abend. Die Bäuerin versorgt das Federvieh, z.B. die Enten, die Gänse und die Hühner. Das farbige Mädchen füttert das Federvieh, fegt den Hühnerstall aus und tut frisches Wasser in den Trinknapf.

[Pretorius/Johl o.J.: 1]

Solche Passagen wird man in *Deutsch ZA* vergebens suchen. Und wer meint, dieses Beispiel sei in böswilliger Absicht willkürlich herausgegriffen, der blättere einmal in *Sprechen Schreiben Singen* von Pretorius und Johl, in *Juta se Praktiese Duitse Leerboek vir Middelbare Skole*, in H.D. Siebörger's *Lesebuch für Anfänger* oder im *Taal- en Leesboek vir Duits-leerlinge van Sekondêre en Hoërskole!*

Der 1995 verabschiedete Lehrplan hat die Unebenheiten seines Vorgängers weitgehend geglättet. Überdies kommt er - nach Einschätzung von Rudolf Rode (1996: 2) - dem Streben nach "outcome based education" entgegen, an dem sich das südafrikanische Erziehungswesen jetzt neu orientiert.

Leider verlief die Entwicklung der DaF-Schülerzahlen umgekehrt proportional zu diesem infrastrukturellen Fortschritt. Ging die Zahl der DaF-Lerner in ganz Südafrika schon in der Zeit von 1983 bis 1990 um etwa ein Drittel zurück¹², so hat sich dieser Prozeß seitdem in beängstigender Weise beschleunigt. In den drei Kapprovinzen und im Freistaat sank die Zahl der Schüler im Fach DaF in dem einen Jahr von Dezember 1995 bis Dezember 1996 um 1.027, die Zahl der Schulen mit DaF verringerte sich um 19 und die Zahl der DaF-Lehrkräfte um 31¹³. Das waren 11,6% der Schüler, 18,3% der Schulen und 23,5% der Lehrer.

Dieser Trend hält an. Soweit ich ermitteln konnte, ist er für ganz Südafrika repräsentativ. Rudolf Rode (1996b: 1) rechnet damit, daß von den 45 Schulen im Westkap, die heute noch DaF anbieten, in fünf Jahren allenfalls noch etwa zehn übrigbleiben werden. Immerhin schaffen die Einführung von DaF an schwarzen Schulen (z.B. in KwaZulu-Natal, im Westkap und im Freistaat) sowie Deutschkurse für bereits praktizierende Sprachlehrer (z.B. in der Nordwestlichen Provinz und im Ostkap) ein positives Gegengewicht. Die Breitenwirkung dieser Initiativen läßt sich aber noch kaum abschätzen.

Die Ursachen für den Niedergang des Faches sind komplex. Eine Kommission unter Leitung von Elmar Struckmann hat 1992 in einer breit angelegten empirischen Untersuchung drei Hauptgründe für den Niedergang der Fremdsprachen Deutsch und Französisch im südafrikanischen Erziehungssystem ermittelt: Ignoranz, Indifferenz und Arroganz, zugleich aber auch in Industrie und Handel einen Bedarf an diesen Sprachen ermittelt¹⁴. Dieses Ergebnis basiert auf der Lage vor 1990. Der Bedarf an DaF in der Wirtschaft aber besteht weiterhin, wie Margit Dutschke eruiert hat¹⁵. Was Deutsch anbetrifft, wurden die Weichen in Richtung auf seine heutige Insignifikanz - wie ich meine - schon vor fast 20 Jahren gestellt; und zwar mit der Entscheidung, das Fach aus der Liste der für die Universitätszulassung obligatorischen Wahlfächer [*matriculation exemption*] zu streichen¹⁶.

Dies geschah im Zuge einer umfassenden Erweiterung der Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten im Hinblick auf die Matrikprüfung - eine politische Maßnahme, die es möglichst vielen weißen Schülern ermöglichen sollte, das Matrik zu schaffen und den Qualifikationsvorsprung¹⁷

gegenüber den sog. 'Andersfarbigen' zu halten. So besehen, ist der Niedergang des Faches DaF auch eine Folge der Apartheidpolitik. Solange Deutsch als 'Bildungsfach' konzipiert und angeboten wurde, war es der 'christlich-nationalen' Erziehung nicht gefährlich; zumal man peinlichst darauf achtete, daß die zu vermittelnden Inhalte nicht mit dieser Doktrin in Konflikt gerieten. An der deutschen Grammatik sollte das abstrakte Denkvermögen geschult, anhand der 'vorgeschriebenen Werke' das 'christlich-nationale' Ethos aufgemöbelt werden. Ein Text, der auch nur im entferntesten das Risiko zu bergen schien, in irgendeiner Weise zur Systemkritik herhalten zu können, hatte keine Chance, vorgeschrieben zu werden. Notfalls wurde die Ablehnung mit dem Vorhandensein eines Schimpfworts oder der Darstellung einer 'unmoralischen' Handlung im Text begründet. Mit dem *Textbuch Lyrik*¹⁸ wurde das System dann doch unterlaufen¹⁹: In den Händen kritischer Lehrer waren manche der darin versammelten Texte in der damaligen Situation Dynamit. Darin lag der eigentliche Grund für die Ablehnung, auf die das Bändchen stieß; enthält es doch - wie einer der Kritiker monierte - "Produkte von Schreibern, die in der Literatur ein Instrument zur Veränderung der Gesellschaft sehen"²⁰. Aber ich schweife schon wieder ab. Wir wollten doch den Ursachen für den Niedergang unseres Faches nachspüren. Oder tun wir das etwa gerade?

Wenn Argumente für die Existenz bzw. die Erhaltung speziell des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache gefordert sind, dann verweist man gern auf die 'große' Zahl Deutschsprachiger in Südafrika [es sind nur ca. 30.000²¹]; dann verweist man gern auf die 360 deutschen oder teilweise deutschen Firmen, die zusammen 60.000 Südafrikanern Arbeit verschaffen, jährlich 20 Milliarden Rand umsetzen und Deutschland damit zu einem der wichtigsten Handelspartner Südafrikas machen²². Aus solchen Gegebenheiten läßt sich indessen keine Existenzberechtigung für DaF ableiten.

Ad 1: Es ist absurd, deutschsprachigen Schülern Deutsch *als Fremdsprache* anzubieten. Diese Schüler erfüllen die DaF-Zielsetzungen schon am ersten Kurstag; sie sahen in der Matrikprüfung die A's ab und verweisen die wirklichen Fremdsprachler auf die nächstbesten Plätze. Die Tatsache, daß DaF von einer erklecklichen Zahl Deutschsprachiger belegt wird, gehört mit zu den Ursachen für den Verfall des Faches. Dieses Problem ist in

den zuständigen Ausschüssen der derzeitigen Kapländischen Erziehungsbehörde seit Ende der siebziger Jahre heftig diskutiert worden. Es dauerte rund zehn Jahre, bis man sich zu der kleinen korrigierenden Maßnahme bereitfand, den Medianwert der DaF-Matriknoten um einige Prozentpunkte zu erhöhen - wodurch man das Problem nicht löste, Fremdsprachlern aber geringfügig bessere Abschlüsse ermöglichte. Im allgemeinen wählen die deutschsprachigen Schüler nicht aus Neigung oder Überzeugung DaF, sondern sie werden von ihren Eltern bzw. einem deutschsprachigen Elternteil dazu gedrängt, damit sie deutsche Grammatik lernen (mit der es im häuslichen Umgang - wenn denn überhaupt noch Deutsch gesprochen wird - hapert) und deutscher Kultur innwerden (die zuhause oft nur noch in verklärter Erinnerung fortlebt). Auf diese Weise wird die Forderung nach DaF als Bildungsfach lebendig gehalten. Deutschsprachige Eltern reagieren nicht selten außerordentlich erbost, wenn sie erfahren, daß es Grammatikpauken im DaF-Unterricht ebenso wenig gibt wie das Auswendiglernen von Klassikerzitaten. Und das ist dann natürlich schlechter Deutschunterricht, was sie - wie sie meinen - als Deutschsprachige schließlich besser beurteilen können als die nicht deutschsprachige Lehrkraft, zumal diese nicht ganz akzentfrei Deutsch spricht. - Wir - die Vertreter des Fachs an Universitäten, Schulen, Behörden - sind diejenigen, die solche falschen Vorstellungen ausräumen müssen. Wer sonst?

Ad 2: Zum zweiten der beiden Standardargumente für die Erhaltung oder Einrichtung von DaF - der Bedeutung deutscher Firmen für die südafrikanische Wirtschaft - möchte ich nur folgendes kurz anmerken: Die Fließbandarbeiter bei BMW, Mercedes-Benz und Volkswagen haben bislang auch ohne Deutschkenntnisse vorzügliche Autos gebaut; und diese Feststellung läßt sich ohne weiteres auf Siemens, Hoechst, Bosch etc. pp. übertragen. Die Ausbildung im deutschsprachigen Raum bleibt wenigen für Managerpositionen vorgesehenen Einzelnen vorbehalten und erfolgt keineswegs immer auf deutsch. Wenn betont wird, daß Siemens unlängst 25 Angestellte "on management development programmes" nach Deutschland geschickt habe (vgl. Schmitt 1995: 56), dann möchte man einwenden: Für diese paar Leutchen braucht Südafrika doch DaF nicht als Schulfach! Die können gezielter und ökonomischer von einem Goethe-Institut oder einer Sprachenschule vor Ort oder in Deutschland ausgebildet werden. Damit will ich keineswegs behaupten, daß es diesen Mana-

gern geschadet hätte, wenn sie auf der Schule DaF genommen hätten. Die Aussicht, zum Studium oder zur Aus- und Weiterbildung nach Deutschland geschickt zu werden, mag durchaus dazu motivieren, DaF zu belegen²³; aber sie wird stets nur von einem eher kleinen Kreis realisiert werden können. Es ist deshalb irreführend, solche Argumente in einen breiteren Begründungsrahmen für das Fach DaF aufzunehmen. - Wir sind diejenigen, die derartigen unrealistischen Erwartungen an unser Fach begegnen müssen. Wer sonst?

Nun ist in den letzten Jahren auf dem Dienstleistungssektor - insbesondere in der stetig wachsenden Tourismusbranche - ein immenser Bedarf an Personal mit Fremdsprachenkenntnissen entstanden. Von 1995 bis 1999 werden in Südafrika annähernd 7 Millionen Touristen über 10 Milliarden Rand umsetzen und direkt zur Schaffung von 225.000 neuen Arbeitsplätzen allein im Tourismusbereich beitragen²⁴. Deutschsprachige stellen derzeit mehr als die Hälfte der ausländischen Besucher; und in dieser Gruppe überwiegen die Überfünfzigjährigen, von denen viele nicht sehr gut Englisch sprechen und die es deshalb begrüßen sollten, auf deutsch bedient zu werden.

Legen wir diese Daten einer kleinen Marktanalyse zugrunde. Gehen wir davon aus, daß nur ein kleiner Teil - sagen wir 5% - der in der Tourismusbranche Beschäftigten mit deutschsprachigen Besuchern in Berührung kommen wird und also von Deutschkenntnissen profitieren könnte (z.B. Flug- und Reisebegleiter, Bus- und Taxifahrer, ein Teil des Personals in Hotels, Naturparks, Gästefarmen, Weinkellereien, Reisebüros und Autovermietungen sowie Händler aller Art), dann hätten wir immerhin über 11.000 potentielle Kandidaten für entsprechende Deutschkurse ermittelt.

Von ihrem Auftrag her sind die Technikons prädestiniert, diesen Bedarf an Deutsch für Öffentlichkeitsarbeit und Tourismus [DÖT] zu decken; und auf diesem Sektor gibt es bereits wichtige An- und Vorstöße. Was verlangt wird, sind im Grunde fachsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die nur nach Abschluß oder im Zusammenhang mit einer entsprechenden Berufsausbildung angemessen vermittelt werden können. Auf der Grundlage des heutigen Lehrplans mit seiner allgemeinen interkulturellen Ausrichtung ist das schwer zu leisten; und von den Deutschlehrern kann

kaum erwartet werden, Lehrpläne zu erstellen, auf deren Grundlage sie dann Reiseleiter oder Flugbegleiter ausbilden könnten. Dafür sind sie nicht kompetent. Ich spreche aus Erfahrung. Mein Seminar hat im Laufe der Jahre fachsprachliche Deutschkurse für Forstwissenschaftler, Botaniker, Theologen und Flugbegleiter der SAA²⁵ entwickelt. Ich kann Ihnen versichern, daß solche Kurse nur in enger Zusammenarbeit mit Fachleuten aus den entsprechenden Disziplinen bzw. Berufen erstellt werden können, daß der Entwicklungsaufwand außerordentlich hoch ist und daß diese Kurse nur Erfolg haben bei Lernern, die sich in diesen Disziplinen bzw. Berufen schon auskennen.

Das gilt übrigens auch für Kurse in 'Business German', in denen einige Seminare derzeit ihr Heil suchen. Wenn es gelingt, für solche Kurse Personen zu interessieren, die schon in Wirtschaft und Handel tätig sind, und wenn die Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften an den Universitäten in ihren eigenen Studiengängen Platz dafür schaffen und dem Fach DaF die entsprechenden 'Credits' zugestehen, dann mögen solche Kurse Aussicht auf Erfolg haben. Ansonsten würde ich empfehlen, die Finger davon zu lassen. Und man meine doch nicht, solche Kurse ließen sich mit der Lektüre von einschlägigen "Spiegel"-Artikeln bestreiten! Davon überzeugt ein Blick in die vorzügliche Prüfung 'Wirtschaftsdeutsch', die das Goethe-Institut unlängst vorgestellt hat.

Damit befinden wir uns eigentlich schon im Hochschulbereich.

3. Deutsch als Hochschulfach²⁶

Eigentlich bräuchten wir uns mit der südafrikanischen Germanistik gar nicht mehr zu befassen, nachdem Peter Horn ihr bereits auf der Windhoek-SAGV-Tagung 1989 die Leichenrede gehalten hat²⁷ - was ihn freilich nicht daran hinderte, sich daselbst zum Präsidenten dieses Abgelebtenverbandes wählen zu lassen. Nun stinkt das zwar zum Himmel, wie Leichen es zu tun pflegen, wenn sie nicht baldigst bestattet werden; aber da Horn nach seinem über weite Strecken überaus beherzigenswerten Lamento den geschundenen Leichnam dann gewissermaßen als frischfröhlich-freien germanistischen Arbeiter- und Bauernjüngling wieder auf-

erstehen läßt, können wir diesem Wesen doch einige Überlegungen widmen.

Deutsch wird an 17 der insgesamt 21 Hochschulen Südafrikas von ca. 50 Dozenten gelehrt²⁸. Nach meiner Schätzung hat das Fach derzeit pro Jahr insgesamt weniger als 1000 Studenten. Das Gros dieser Studenten bilden Anfänger, die einen einjährigen Grundkurs absolvieren und das Fach danach abwählen. Was die regulären Studenten betrifft (diejenigen also, die das Fach nach fünfjähriger Schulausbildung als Matrikfach bestanden haben), liegt es auf der Hand, daß ihre Gesamtzahl in mehr oder weniger gleichem Maße wie die der Schüler abgenommen haben muß²⁹. Außerdem hat sich das Verhältnis von Anfängern zu regulären Studenten verschoben³⁰. Wie ich höre, machen andere Seminare ähnliche Erfahrungen. Gleichwohl sind die Lehrpläne an den meisten Universitäten nach wie vor - wenn auch recht unterschiedlich - an Vorstellungen eines Germanistikstudiums orientiert, das eine gediegene sprachliche Vorbildung voraussetzt.

In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre merkten auch die Hochschulgermanisten, daß ihnen die Felle wegschwammen. Jetzt wurde eine kritische Reflexion auf das Selbstverständnis des Faches Deutsch an Schulen und Hochschulen in Südafrika gefordert. Man plädierte für Adressatenbezogenheit auch der germanistischen Lehre und beklagte, daß die entsprechenden methodisch-didaktischen Fragen im SAGV keine "breite und öffentliche Diskussion" fänden³¹. In der Tat ist man - wenn man von der regionalen Diskussion am Kap einmal absieht - auf solche Fragen erst gegen Ende der achtziger Jahre eingegangen, obwohl - wie jeder nachlesen kann - zahlreiche Diskussionsangebote seit Mitte der siebziger Jahre vorlagen³².

Die Diskussionsbeiträge, die ab 1986 erschienen (ich habe mich bei den SAGV-Tagungen 1991 und 1993 ausführlicher mit ihnen auseinandergesetzt³³), stimmen darin überein, daß sie die Lage des Faches "im Kontext der gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit dieses Landes" betrachtet wissen wollen³⁴. Die curriculare Umsetzung dieser Forderung steht jedoch - soweit ich sehe - zumeist immer noch aus. Zwar haben sich verschiedene Kollegen in ihrer Forschung seit eh und je und in letzter Zeit verstärkt der Situation vor Ort zugewandt; ansonsten aber zeigt ein Blick

in den DAAD-Germanistenführer³⁵, daß die Vorstellung einer invarianten Wissenschaft in Südafrika nach wie vor fröhliche Urständ feiert. Wer sich auf die Situation vor Ort nicht einläßt und Germanistik anderswo genau so treiben würde wie hier, der wäre aus meiner Sicht anderswo besser aufgehoben. Die Frage nach der Existenzberechtigung der Hochschulgermanistik steht nach wie vor im Raum.

Horns (1992: 271) Antwort, die in dem frei nach Brecht formulierten Vorschlag gipfelt, "die Literatur, auch die deutsche Literatur nach Spuren derer zu untersuchen, die nicht auf den Thronen saßen und nicht die Armeen befehligten", kann indessen heute kaum noch befriedigen. Wenn das Studium der Literatur grundsätzlich so ausgerichtet würde, könnte diese Spurensuche doch ebenso fruchtbar etwa in der englischen, französischen, spanischen oder griechischen Literatur erfolgen. Wir müßten unseren potentiellen Studenten schon sagen können, warum sie das ausgerechnet in der deutschen Literatur tun sollten. Außerdem meine ich, daß diese Thematik immer weniger interessieren wird, je weiter die Demokratisierung in Südafrika fortschreitet. Ich glaube, daß neben solchen berechtigten Bildungsansprüchen eine möglichst breite pragmatische Perspektive nicht nur offengehalten, sondern verstärkt angesetzt werden sollte.

Zur Begründung dieses Standpunkts verweise ich zunächst auf den gravierenden Erosionsprozeß, dem das gesamte südafrikanische Erziehungswesen schon seit geraumer Zeit unterliegt. Ein B.A. ist heute - gemessen an den Aussichten, die er am Arbeitsmarkt eröffnet - kaum mehr wert als vor 20 Jahren das Matrikzeugnis. Das sagt nichts über die Qualität dieser Abschlüsse aus. Jedenfalls haben sich viele Fächer und die durch sie vermittelten Fähigkeiten im Zuge dieser Entwicklung aus der Schule in den College- und Hochschulbereich verlagert oder sind im Begriff, dies zu tun. Das wird auch den Fremdsprachen in zunehmendem Maße blühen. Sie werden im tertiären Bereich immer seltener als Hauptfächer gewählt, dafür verstärkt als Nebenfächer im Rahmen eines 'Bread-and-butter'-Hauptfachstudiums, das Aussichten auf eine spätere Anstellung bietet.

Was - vor diesem Hintergrund - an Horns Auffassung nachdenklich stimmt, ist die implizierte Ineinssetzung von Germanistik und Literaturwissenschaft, die für die südafrikanische Germanistik insgesamt kenn-

zeichnend ist. Die Linguistik kam hier nie so recht zum Zuge. Die Didaktik, die - wie ich seit den siebziger Jahren betone - eine Grundkonstituente der Fremdphilologien darstellt, wird von vielen Germanisten auch heute noch nicht ernstgenommen. Es darf daher nicht verwundern, daß so entscheidende Fragen wie die der Interdependenz von Schule und Universität, die unser Fach überaus nachhaltig beeinflusst hat, weder in den germanistischen Studiengängen noch in der Diskussion angemessen reflektiert werden.

Das rächt sich heute, wie das Beispiel des Bedarfs an DÖT zeigt. Eigentlich wäre ja die Universitätsgermanistik - u.a. natürlich - dafür zuständig, das Rüstzeug für die Entwicklung solcher Fachsprachenkurse bereitzustellen und zukünftige Technikon-Dozenten und Lehrer entsprechend auszubilden. An der Universität Pretoria gibt es - wie ich höre - bereits einen "B.A. Tourism", von dem auch das Fach DaF profitiert. Ein B.A.-Studiengang mit fachsprachlichem Schwerpunkt oder ein dediziertes Graduiertenprogramm könnte u.a. folgende Komponenten enthalten:

- textwissenschaftliche Untersuchungen einschlägiger Reise- und Kolonialliteratur;
- kulturvergleichende landeskundliche Untersuchungen zu Themen wie Reisen, Verkehr, Wohnen, Geographie, Ökologie;
- kulturvergleichende medienwissenschaftliche Studien zur Reise- und Urlaubswerbung;
- Einführung in die Sprechakttheorie
- Übungen zur Durchführung von Bedarfsanalysen unter pragmalinguistischem Aspekt;
- Einführung in DaF-Didaktik und -Methodik sowie
- Anleitung zur Herstellung von elektronischen Informationssystemen.

Ich überlasse es Ihnen, die Frage zu beantworten, welche Deutschen Seminare denn gerüstet wären, solche Programme kompetent zu planen und durchzuführen.

Damit schließt sich der Kreis, und ich kann zum Schluß kommen.

4. Fazit

Ich habe versucht, den heutigen Stand unseres Faches auf der Grundlage einiger prägender historischer Momente zu umreißen und den Bedingungen nachzugehen, die im Hinblick auf sein Fortbestehen wichtig sind. Ich bin nach wie vor davon überzeugt³⁶, daß Deutsch - längerfristig gesehen - eine durchaus reelle Chance hat, eine zwar kleine, aber feine Rolle im südafrikanischen Erziehungssystem zu spielen. Die Diskussion um die Sprachenpolitik hat viel Staub aufgewirbelt; wenn der sich gelegt hat, wird man auch den Wert moderner Fremdsprachen wieder klarer sehen.

Im Schulbereich laufen zur Zeit - u.a. unter der Ägide der Fachberater - vielversprechende Projekte. Sie sind es wert, von den deutschen Seminaren bzw. Sektionen nachhaltig unterstützt zu werden. Das dürfte vielerorts radikale Umstellungen erfordern. Aber von der Bereitschaft und der Fähigkeit eben dazu wird letztlich abhängen, ob sich Deutsch als Schul- und Hochschulfach in Südafrika wird halten und entfalten können. Machen wir uns nichts vor: Um ein Fach abzuschaffen, bedarf es eines Federstrichs; um es wieder zu etablieren, jahrelanger Anstrengungen. Unser aller verstärkter Einsatz ist gefordert wie nie zuvor in der Geschichte unseres Fachs in diesen Breiten.

ANMERKUNGEN

- 1 Leicht geänderte Fassung eines Referats, das bei der 18. Tagung des SAGV am 10.4.97 in Bloemfontein gehalten wurde.
- 2 Kußler, Rainer: Faktenbeurteilung und Normenkritik. Kritische Anmerkungen zur Diskussion um das Fach Deutsch in Südafrika. Oder: Zur Fachgeschichtserfahrung südafrikanischer Germanisten. 15. Kongreß des Germanistenverbandes im südlichen Afrika. Johannesburg, 3. - 5. April 1991. Kußler, Rainer: Die Welt nach Welz. Zur Strategie der Verleumdung. 16. Kongreß des Germanistenverbandes im südlichen Afrika. Stellenbosch, 5. - 7. April 1993.
- 3 Vgl. Gretschel 1994: 639.
- 4 Gretschel 1994: 638f.

- 5 Vgl. Gretschel 1994: 643f.
- 6 Gretschel 1994: 638.
- 7 Doelstellings met die onderrig ... 1981.
- 8 Es darf sicher noch einmal gesagt werden, daß diese Änderung nur möglich wurde, weil eine nicht unbedeutliche Zahl von Lehrern wie Rudolf Rode und Dozenten wie Silvia Skorge und Renate Ahrens sich über Jahre hin unermüdlich dafür einsetzten; so daß sie in der damals federführenden Behörde, dem derzeitigen Cape Education Department, sowie in den überprovinzialen Gremien schließlich durchgesetzt werden konnte.
- 9 Vgl. Kußler 1993: 532-534.
- 10 Ich erinnere hier nur an Horst Arndt, Alois Wierlacher, Bernd Kast, Reinhard Sauer und Willy Michel.
- 11 Skorge et al. 1984.
- 12 Von 32.000 im Jahre 1983 auf 20.890 im Jahre 1990; vgl. Kußler 1993: 523-525.
- 13 Zahlen mitgeteilt von Hartmut Kreuter, der als ZfA-Fachberater diese Provinzen betreut.
- 14 Vgl. Struckmann 1992: 65.
- 15 Persönliche Mitteilung an Vf.
- 16 Bis 1978 mußte man entweder Mathematik oder Deutsch im sog. "Higher Grade" bestanden haben, um den "Exemption"-Vermerk zu erhalten.
- 17 Insbesondere gegenüber den sog. 'farbigen' Schülern; von den sog. 'schwarzen' Schülern drohte eh keine Gefahr - dafür sorgten *Bantu Education* und *Job Reservation*.
- 18 Kußler 1978.
- 19 Wenigstens in der damaligen Westlichen Provinz; in Transvaal z.B. wurde die Anthologie nie zugelassen.
- 20 Misch 1982: 31. Ich meinerseits würde mich durchaus geehrt fühlen, wenn man mich dereinst erinnern würde als den Mann, der *ottos mops* in Südafrika bekanntgemacht hat.
- 21 Vgl. Bodenstein 1995: 39.

- 22 Vgl. Schmitt 1995: 54.
- 23 Vgl. Kußler 1983.
- 24 Angaben nach Schmitt 1995.
- 25 Vgl. Kußler 1990b.
- 26 Wer die Entwicklung abschätzen will, die die Germanistik hierzulande in den letzten 30 Jahren durchlaufen hat, der sei auf den ersten Band der *Acta Germanica* verwiesen (Die Germanistik an den südafrikanischen Universitäten 1967: 167-174).
- 27 Vgl. Horn 1992.
- 28 Vgl. Horn 1995: 9.
- 29 Mein Seminar hatte vor zwanzig Jahren ca. 350 Studenten, heute sind es noch 220.
- 30 1976 betrug an meinem Seminar der Anteil der Anfänger an der Gesamtstudentenzahl 43%, 1997 liegt er bei 63%.
- 31 Meister/Oberprieler 1987: 3.
- 32 Mein Referat bei der SAGV-Tagung 1975 in Kapstadt (Kußler 1976a) fand wenig Echo: die darin geäußerte Vorstellung einer auf solidarischen Handeln abzielenden Wissenschaft gegen die Irrationalität der ... gesellschaftlichen Verhältnisse stieß auf Unverständnis. Bei der SAGV-Tagung 1977 in Stellenbosch wurde Landeskunde (ungeplant) zum zentralen Thema und heftig diskutiert (vgl. Kußler 1977). Kußler (1976) wurde von Eßlinger (1977) ohne Verständnis für den lernerbezogenen Ansatz kritisiert. Vorschläge des AKDaF (Kap) zur Änderung des Schullehrplans für DaF wurden 1981 im DUSA unterbreitet. Vgl. auch folgende Veröffentlichungen, die sich alle mit methodisch-didaktischen Fragen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts an Schule oder Hochschule in Südafrika befassen: Kußler 1974, 1976, 1976a, 1979, 1980, 1980a, 1981, 1981a, 1982, 1982a, 1983, 1987 sowie Kußler/Rode 1985.
- 33 Vgl. Fußnote 2.
- 34 Lieskounig 1987: 56.
- 35 Horn 1995.
- 36 Vgl. Kußler 1993: 531f.

LITERATUR

- Bodenstein, Eckhart (1995): Die Rolle der deutschen Sprache in Südafrika. *Deutschunterricht im südlichen Afrika* 26, 2: 34-53.
- Die Germanistik an den südafrikanischen Universitäten. *Acta Germanica* 1, 1967: 167-174.
- Doelstellings met die onderrig van Duits as vreemde taal in Suid-Afrika. *RGN-Onderzoek na die onderwys: Tale en taalonderrig*, Pretoria 1981, Bylae A (4): 117-118.
- Drei Diskussionsbeiträge zur geplanten Lehrplanrevision (1985): Im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Deutschunterricht in Südafrika* 12, 2: 21-59.
- Gretschel, Hans-Volker (1994): Deutsch als Fremdsprache im postkolonialen, unabhängigen Namibia. *Info DaF* 21, 6: 632-644.
- Horn, Peter (1992): Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophile oder die Germanisten sterben aus. *Acta Germanica* 21: 263-272.
- Horn, Peter (Hg. 1995): *Germanistik im Südlichen Afrika. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer*. Bonn: DAAD.
- Kußler, Rainer (1974): Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika. *Deutschunterricht in Südafrika* 5, 1: 2-19.
- Kußler, Rainer (1976): Für einen lehrplangerechten Literaturunterricht. Methodologische Anregungen zur Überwindung einer verfehlten Praxis. *Deutschunterricht in Südafrika* 7, Doppelheft: 4-25.
- Kußler, Rainer (1977): Zum Problem der Integration von Literaturwissenschaft und Landeskunde. *Acta Germanica* 10: 63-74.
- Kußler, Rainer (Hg. 1978): *Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance*. München: Hueber.
- Kußler, Rainer (1979): Zur Einstellung südafrikanischer Studienanfänger im Fach Deutsch gegenüber den Deutschen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in literaturdidaktischer Absicht. *Sociologia Internationalis* 17 [1981], 1/2: 213-234.
- Kußler, Rainer (1980): Prinzipien der Literaturdidaktik Deutsch als Fremdsprache am Beispiel lyrischer Texte. *Zielsprache Deutsch* 2: 16-22.

- Kußler, Rainer (1980a): Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde. In: Wierlacher (Hg). 1980: 469-485.
- Kußler, Rainer (1980b): Fremdsprachliche Literaturvermittlung auf der Grundlage empirischer Rezeptions- und Leserforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6: 65-84.
- Kußler, Rainer (1980c): Erwiderung auf Friedemann Grenz' Diskussionsbeitrag zu meinen Hinweisen zur Behandlung von Frischs Biedermann und die Brandstifter im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Deutschunterricht in Südafrika* 11, 1: 28-33 und 36-37.
- Kußler, Rainer (1981a): *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik*. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Hueber.
- Kußler, Rainer (1982): Gedichte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Klarstellung in eigener Sache. *Deutschunterricht in Südafrika* 13, 2: 33-39.
- Kußler, Rainer (1982a): Zur Auswahl und Didaktisierung von Literatur für das Studienfach Deutsch als Fremdsprache. *Acta Germanica* 15, [1984]: 149-158.
- Kußler, Rainer (1983): Warum lernen südafrikanische Schüler Deutsch? Eine Anmerkung zur Lehrplandiskussion. *Deutschunterricht in Südafrika* 14, 1: 23-27.
- Kußler, Rainer (1985): Wierlacher, Alois (Hg): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 9, 1983. München, Hueber. *Deutschunterricht in Südafrika* 16, 1: 73-75.
- Kußler, Rainer; Rudolf Rode (1985): Anregungen zur Planung, Durchführung und Prüfung der Gedichtbehandlung nach dem neuen Lehrplan. *Deutschunterricht in Südafrika* 16, 1: 52-64.
- Kußler, Rainer (1987): "Inhalt", "Kenntnis" und "Verständnis". Anmerkungen zur Prüfung der vorgeschriebenen Werke. *Deutschunterricht in Südafrika* 18, 1: 18-25.
- Kußler, Rainer (1990): Some considerations regarding the role of and a syllabus for German (Foreign Language) within a future education system in South Africa. *Journal for Language Teaching of the South African Association for Language Teaching* 24 [1991], 4: 46-58.
- Kußler, Rainer (1990a): Deutschabteilungen stellen sich vor (I): Deutsches Seminar Universität Stellenbosch. *Deutschunterricht in Südafrika* 21, 1: 31-50.

- Kußler, Rainer (1990b): Jumbo-German. On the conception, creation and the outcome of an intensive German course for flight attendants of South African Airways. *Per Linguam* 6, 2: 3-18.
- Kußler, Rainer (1993): Europa im kleinen? Zukunftsaussichten einer Interkulturellen Germanistik im südlichen Afrika. In: Thum/Fink 1993: 519-538.
- Meister, J.C.; G. Oberprieler (1987): Vom Nutzen und Nachteil der Germanistik für die Bildung des Menschen: Zur Notwendigkeit einer kritischen Reflexion von Selbstverständnis und Funktion der Schul- und Hochschulgermanistik im heutigen Südafrika. *Deutschunterricht in Südafrika* 18, 2: 1-14.
- Misch, Manfred (1982): Rainer Kußler [Hrsg.]. *Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance*. München (Hueber) 1978. 84 S. *Deutschunterricht in Südafrika* 13, 2: 23-32.
- Pretorius, M.J. (1976): Duits as vak in Kaaplandse skole 1830-1930. M.A.-Diss., Universität Stellenbosch [masch.].
- Pretorius, S.G. & J.E.P.H. Johl (o.J.): *Sprechen Schreiben Singen*. Kapstadt et al.: Nasou.
- Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop, Departement van Onderwys (Hg. 1985): *Senior Sekondêre Kursus, Syllabus vir Duits (Derde Taal) (Hoër Graad)*.
- Provincial Administration of the Cape of Good Hope, Department of Education (Hg. 1985): *Senior Secondary Course, Syllabus for German (Third Language) (Higher Grade)*.
- Rode, Rudolf (1996): Outcomes Based Education (OBE). Learning Area Committees Workshop - 16. bis 20. September in Johannesburg [Bericht an den Vorstand des SAGV vom 3.12.96].
- Rode, Rudolf (1996b): Gespräch mit Herrn Vögeding vom Bundesverwaltungsamt am 17. Oktober 1996. Bericht an Vf.
- Schmitt, Marco (1995): Why study German? *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* 26, 2: 54-56.
- Skorge, Silvia; Rainer Kußler; Rudolf Rode (= Skorge et al. 1984): *Deutsch ZA 6&7*. Kapstadt: Maskew Miller Longman.
- Skorge, Silvia; Rainer Kußler (1987): 'Deutsch ZA': Ein regionales Lehrwerk. *Info DaF* 14, 1: 61-71.
- Struckmann, Elkmarr (ed. 1992): *An Investigation into the Position of*

French and German in the Republic of South Africa. Department of Education and Culture, House of Assembly.

Thum, Bernd; Gontier-Louis Fink (Hg. 1993): *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung - Bildung - Politik.* Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Strasbourg 1991. München: iudicium.

Welz, Dieter (1986): Deutsch als Fremdsprache im südlichen Afrika. Ein historisch-kritischer Blick auf das Selbstverständnis des Faches. *Info DaF* 13, Nr. 2: 161-177.

Welz, Dieter (1989): Dialog der Kulturen oder das große Weltgespräch auf Deutsch. Über den Gebrauchswert einer 'Interkulturellen Germanistik' für Südafrika und die Dritte Welt. In: Zimmermann (Hg. 1989): 155-173.

Welz, Dieter (1989a): Das regionale Lehrwerk - ein Trend macht Schule. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags, gehalten bei der IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien, 31.7. - 4.8.1989.

Welz, Dieter (1989b): "Report on IX International Conference on Modern Language Teaching". Unveröffentlichtes Manuskript des Berichts an den südafrikanischen Human Sciences Research Council.

Wierlacher, Alois (Hg. 1980): *Fremdsprache Deutsch.* Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd.2. München: Fink.

Zimmermann, Peter (Hg. 1989): *'Interkulturelle Germanistik'. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a.M.: Lang.

DAF IN MALAWI¹

Joachim Friedrich PFAFFE
Lilongwe/Malawi

1. EINLEITUNG

Malawi ist an der Einführung des Faches Deutsch sowohl auf Universitäts- als auch auf Sekundarschulebene interessiert und hatte bereits Mitte 1995 - durch den Principal der malawischen Universität - den Antrag auf Entsendung eines Lektors zum Aufbau des Studiengangs Deutsch gestellt. Trotz Befürwortung der Botschaft sah sich bisher jedoch weder das Auswärtige Amt noch das Goethe-Institut in der Lage, diesen Wunsch finanziell und/oder personell zu unterstützen. Ziel dieses Vortrages ist es daher, den Wunsch der malawischen Universität einem größeren Fachforum zu präsentieren und evtl. darüber zu diskutieren, wie weiter verfahren werden könnte.

2. ALLGEMEINE SITUATION IM ERZIEHUNGSBEREICH IN MALAWI

1994 wurde das autokratische Einparteiensystem, das in Malawi 30 Jahre lang an der Macht war, friedlich durch eine Mehrparteiendemokratie abgelöst. Die gesamte malawische Gesellschaft befindet sich nunmehr in einem tiefgreifenden Umbruch, von dem auch das Bildungswesen betroffen ist. Am dramatischsten ist die Entwicklung im Primarschulbereich verlaufen, die durch die Einführung der *free primary education* zu Beginn des Schuljahres 1994/95 gekennzeichnet ist. Die Einführung der freien Primarschulbildung führte zu einem Anstieg der Primarschüler von 1,9 auf 3,2 Mio von einem auf das andere Schuljahr. Die ohnehin knappen, zur Verfügung stehenden Ressourcen reichten bei weitem nicht aus, um die Flut der neuen Schüler unterrichten zu können. Es wurden ca. 19.000 zusätzliche Lehrer eingestellt, von denen ca. 15.000 nie eine Ausbildung als Lehrer durchlaufen haben. Derzeit fehlen einige zehntausend Klassenräume und Lehrerwohnungen.

Um die malawische Regierung bei der Ausbildung dieser Lehrkräfte zu

unterstützen, wurde von der GTZ ein Vorhaben mit dem Ziel konzipiert, daß die unausgebildeten Primarschullehrerinnen und -lehrer Malawis die für die Ausübung ihres Berufes erforderlichen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben können. Dieses geschieht mittels eines zweijährigen Lehrerausbildungsprogramms, dem *Malawi Integrated Inservice Teacher Education Project* (MIITEP), von dem 21 Monate als In-Service-Training durchgeführt werden. Mit der Erreichung des Projektziels soll ein Beitrag dazu geleistet werden, alle Jungen und Mädchen im Primarschulalter in den Schulen zu halten und über eine bessere Primarschulbildung ihre Lebenschancen zu erhöhen.

3. SCHULSYSTEM UND DERZEITIGE SITUATION DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

3.1 PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULSEKTOR

Die an die achtjährige Primarschule anschließende Sekundarschule (*Form I bis Form IV*) führt im ersten Schritt nach zwei Jahren zum *Junior Certificate*, vergleichbar dem deutschen Realschulabschluß. Nach weiteren zwei Jahren wird das *Malawi Certificate of Education* erworben, das dem britischen "O-Level" vergleichbar ist. Das Sekundarschulangebot kann mangels zur Verfügung stehender Plätze nur von ca. jedem zwölften erfolgreichen Primarschulabgänger wahrgenommen werden. Die Sekundarschulquote - die Zahl der Sekundarschüler pro Geburtsjahrgang - liegt unter 4% und ist weltweit eine der niedrigsten. Zur Zeit werden in ca. 130 Sekundarschulen, davon 50 privaten, etwa 40.000 Sekundarschüler unterrichtet. Malawi plant, den Sekundarschulbereich u.a. durch den Bau neuer Schulen und eine höhere Auslastung vorhandener Kapazitäten auszuweihen.

Derzeit werden vier Sprachen unterrichtet. Chichewa und Englisch sind als Landessprachen Pflichtfächer. Französisch und Latein werden als Wahlfächer in den Sekundarschulen angeboten. Die einzige moderne Fremdsprache im Sekundarschullehrplan ist somit bisher Französisch. Französisch wird als Wahlfach in 52 Sekundarschulen angeboten. Landesweit haben etwa 9.000 Schüler Französisch belegt. Sie werden von einigen von Frankreich entsandten und 77 malawischen Lehrern unter-

richtet, die eine Universitätsausbildung in der französischen Sprache bzw. Didaktik des Französischunterrichts durchlaufen haben.

3.2 NEUES SEKUNDARSCHULCURRICULUM

Die Umwälzungen im Erziehungsbereich machen es erforderlich, eine Reform des Curriculums für den Sekundarschulbereich durchzuführen. Vom 12.-16.2.1995 tagte ein *National Symposium on Secondary School Curriculum Review*, das zahlreiche Empfehlungen an das Erziehungsministerium richtete. Innerhalb des Ministeriums sind die Beratungen noch nicht abgeschlossen. Wahrscheinlich sollen in dem neuen Lehrplan aber neben Französisch als weitere Wahlfächer Deutsch und Portugiesisch (letzteres wegen der Nähe zu Mosambik) eingeführt werden. Nach den Vorstellungen des Erziehungsministeriums soll die Einführung von Deutsch zunächst auf einige größere Sekundarschulen in den städtischen Zentren beschränkt bleiben. Mit zunehmender Zahl der zur Verfügung stehenden Deutschlehrer könnte dann an eine Ausdehnung auf weitere Schulen gedacht werden. Das *Malawi National Examination Board* (MANEB) würde die Abschlußprüfungen für das *Junior Certificate* und das *Malawi Certificate of Education* (Abschlüsse nach 10. bzw. 12. Klasse) durchführen.

3.3 TERTIÄRER SEKTOR

Malawi verfügt über eine einzige Universität², deren Hauptcampus, das *Chancellor College*, in Zomba liegt. Im *Chancellor College* sind u.a. die Sprachen angesiedelt. Struktur und Fächerangebot des *Chancellor College* sind noch sehr stark durch die "Banda-Zeit" geprägt. Der gesellschaftliche Umbruch, den Malawi seit seinem friedlichen Übergang zur Mehrparteiendemokratie im Mai 1994 erlebt, hat nunmehr jedoch auch das *Chancellor College* ergriffen. Bisher ist Französisch die einzige angebotene, moderne Fremdsprache. Im Fachbereich Französisch arbeiten vier französische Lektoren. Im Fachbereich Althilologie werden Latein und Griechisch angeboten - was auf eine Neigung des ehemaligen Staatspräsidenten BANDA zurückzuführen ist.

Die Universität strebt eine Modernisierung ihres Sprachangebots an. Geplant ist ein *Centre for Language Studies*, das aus zwei Sektionen bestehen soll. Innerhalb der Sektion *African Languages* sind als *indigenous languages* Yao, Tumbuka, Lomwe, Chichewa, innerhalb der Sektion *Non-African Languages* Portugiesisch, Französisch, Englisch und Deutsch als Studiengang vorgesehen. Die Erweiterung des Sprachangebots um Deutsch und Portugiesisch ist neu. Mit Schreiben an die Botschaft vom 08. März 1995 erläutert der Principal des *Chancellor College*, Dr. Fabiano, die Pläne der Universität zur Errichtung eines *Centre for Language Studies* und befürwortet die Entsendung eines Lektors für das Fach Deutsch.³

4. DEUTSCH ALS STUDIENFACH AM CHANCELLOR COLLEGE

Bereits im Februar 1995 fand unter dem Vorsitz des stellvertretenden Rektors des *Chancellor College* eine Tagung innerhalb der Sprachabteilung der Universität statt, die dazu diente, "to discuss the development of German studies and German language teaching at secondary and tertiary level in Malawi." Die Anwesenden sprachen sich u.a. dafür aus, daß der Lektor bereits in seinem ersten Jahr mit dem Unterricht am *Chancellor College* beginnen solle. Die weiteren *Terms of Reference* für einen zu entsendenden Lektor wären:

- co-ordinate all language learning activities in German with the German Embassy in Lilongwe and other German institutions, which might be interested to support the programme. Among these are the Goethe Institute Dar-es-Salaam, the German Academic Exchange Service in Bonn, the Gesellschaft für deutsche Sprache, German Universities, etc.;
- the lecturer should assist in developing the German Studies curriculum at Chancellor College for students both majoring and minoring in German Studies;
- the lecturer should offer a basic language course at Chancellor College;
- the lecturer should offer a course in German Studies, comprising of

German literature, culture, history and geography. This course should be taught in English;

- the lecturer should participate in the panel charged with developing the secondary school curriculum for German language from Form I to Form IV;
- the lecturer should promote the teaching and learning of German outside the Malawian academic institutions in cooperation with the German Embassy.

Diese *Terms of Reference* sind nur vorläufig und bedürfen weiterer Diskussion.

Zum zeitlichen Rahmen: Nach frühestens vier Jahren würden die ersten malawischen Studenten ihren Universitätsabschluß im Fach Deutsch ablegen. Die meisten von ihnen würden dann wahrscheinlich als Lehrer in den Sekundarschuldienst gehen. Wenn sie dort mit dem Unterricht in der untersten Klasse, Form I, begännen, würden nach weiteren vier Jahren die ersten Sekundarschüler ihre Schulabschlußprüfung u.a. im Fach Deutsch ablegen können.

5. STELLUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS BISHER

Bisher ist Deutsch noch an keiner malawischen Schule unterrichtet worden. Während Großbritannien und die USA in Malawi über Kulturinstitute verfügen (das französische Institut wurde Anfang 1997 gemeinsam mit der Botschaft aufgelöst), ist ein deutsches Kulturinstitut in Malawi nicht vorhanden. Die einzigen Kurse sind daher die Botschaftssprachkurse in Blantyre, Zomba und in Lilongwe, die sehr guten Anklang finden. Eine Ausweitung des Sprachangebots scheitert daran, daß nicht genügend Lehrer - meist handelt es sich um Ehepartner von hiesigen Deutschen, die die Kurse durchführen - vorhanden sind und die finanzielle Ausstattung der Botschaft für die Durchführung der Kurse bescheiden ist. Das Interesse an Deutsch ist jedoch groß. Deutschland ist einer der größten bilateralen Geber Malawis - nach der Neuzusage in Höhe von DM 120 Mio vom April 1995 wahrscheinlich sogar noch vor den USA und Großbritannien der größte bilaterale Geber - und einer der wichtigsten

Handelspartner Malawis. Neben der Universität hat bereits auch eine private Sekundarschule ihr Interesse an Deutsch bekundet und die Botschaft darum gebeten, ihr bei der Vermittlung einer Lehrkraft behilflich zu sein. Zahlreiche malawische Politiker, einschließlich einiger Minister, hoher Beamter, Militärs, Ärzte und Journalisten haben in Deutschland ihre Ausbildung durchlaufen. Der große Anklang, den Französisch in den Sekundarschulen findet, ist darauf zurückzuführen, daß es bislang keine Alternativangebote an weiteren wahlweise angebotenen modernen Fremdsprachen gibt. Es ist anzunehmen, daß von einem Sprachangebot des Fachs Deutsch am *Chancellor College* und an Sekundarschulen auch Gebrauch gemacht werden würde, wenn es ein solches Angebot gäbe. Die Zahl der in die Primar- und Sekundarschulen drängenden Schüler ist bei einem Bevölkerungswachstum von 3,2% p.a. tendenziell stark steigend.

6. NEUESTE ENTWICKLUNGEN

Bei seinem Besuch im *Chancellor College* am 12.06.1996 hat der Dean der Fakultät *Humanities* nochmals offiziell einen Antrag auf Entsendung einer deutschen Lehrkraft zur Gründung eines Studienfaches Deutsch gestellt. Die Professoren und Kollegen der bereits bestehenden Sprachabteilung Französisch und Englisch stehen dem Vorhaben aufgeschlossen gegenüber und gäben gerne Hilfestellung. Die verantwortliche Direktorin für Lehrplanentwicklung am College⁴, die selber sehr an Deutschland interessiert ist und auch eine Schülerin des Botschaftssprachkurses in Zomba ist, würde lieber heute als morgen an den nötigen Lehrplanänderungen mitwirken. Auch an dem *Department for Theology and Religious Studies* gibt es einen Dozenten⁵, der zur Unterstützung bereit wäre. Auch die Universitätsleitung hat das Vorhaben praktisch bewilligt.

Die Botschaft hat von mehreren Sekundarschulen im Süden und Norden des Landes weitere Anfragen erhalten, ob an diese Schulen Deutschlehrer entsandt werden könnten. Dieses zeigt das landesweite Interesse an Deutsch über ethnische Grenzen innerhalb Malawis hinweg.

Mit Unterstützung der DPV wurde im vergangenen Jahr versucht, eine Lehrkraft zu rekrutieren, die ein Department für Deutsch aufbauen kann. Dieser Lehrkraft sollte von der deutschen Botschaft ein Lokalvertrag mit

einem für malawische Standards relativ hohen Gehalt (MWK20 000-00 per Monat, entsprechend etwa R6 000-00) angeboten werden, wobei Unterkunft vom *Chancellor College* gestellt worden wäre. Obwohl eine sehr interessante Bewerbung auf diese Position einging, konnte die Botschaft ihre ursprüngliche Zusage auf Kostenübernahme nicht verwirklichen, da infolge von Sparmaßnahmen der gesamte Kulturfonds gestrichen wurde. So ging diese sehr gute Bewerbung schließlich verloren.

7. ABSCHLIESSENDE WERTUNG

Das Interesse an der Einführung von Deutsch ist vorhanden. Die Universität möchte "German Studies" anbieten, die Sekundarschulen interessieren sich für die Einführung des Wahlfachs Deutsch. Es fehlt jedoch an einem geeigneten Lektor, der den Studiengang Deutsch aufbauen könnte. Nachdem sich die malawische Gesellschaft unter der neuen demokratischen Regierung geöffnet hat und das Interesse an Deutsch vorhanden ist, hat Deutsch erstmals die Chance, zum Unterrichts- und Studienfach an Schulen und Universität zu werden.

Das ganze Umfeld könnte nicht günstiger sein als jetzt. Mit wenig Geld könnte ein großer Nutzen erzielt werden - lassen wir die Chance aber verstreichen, wird sie wahrscheinlich nie mehr wiederkommen. Es geht darum, die offene Stelle jetzt zu besetzen.

ANMERKUNGEN

- 1 Vortrag gehalten auf der 18. Tagung des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV), Vrystaatse Universiteit, Bloemfontein, 09.-11. April 1997
- 2 Die zu Beginn des Jahres 1997 ins Leben gerufene *University of the North* in Mzuzu beschränkt sich als Nachfolgerin der dortigen Lehrerbildungsstätte auf ausschließlich pädagogische Studiengänge. Darüberhinaus ist ihr Status im Moment noch nicht zu beurteilen.
- 3 Kopien der relevanten Schreiben sind beim Verfasser erhältlich.
- 4 Mrs. Chimombo
- 5 Dr. Fiedler

ÜBERSETZUNG - EINE UNTERRICHTSEINHEIT IM HÖHEREN UNDERGRADUATE DAF-STUDIUM?¹

Klaus MENCK
University of the Western Cape

1. Wozu solch ein Kurs?

Ich möchte Ihnen, d.h. denjenigen unter Ihnen, die DaF an einer Universität im südlichen Afrika unterrichten, vorschlagen, sich - falls das bei Ihnen noch nicht der Fall ist - die Einführung eines Kurses in Übersetzung zu überlegen. Dieser Kurs wäre im dritten Jahr des B.A., also im letzten Jahr des Undergraduate-Studiums anzusiedeln, und das aus folgenden Gründen:

Das Übersetzen-Können setzt eine gewisse Kompetenz in zwei Sprachen voraus. In einem DaF-Studium würde ich die Mindestkompetenz, die in der Fremdsprache existieren sollte, als eine bezeichnen, die es Studenten ermöglicht, die Zentrale Mittelstufenprüfung zu bestehen. Es kommt zwar vor, daß begabte Studenten, die schon auf der Schule Deutsch hatten oder einige Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, diese Kompetenz früher erreichen, aber die Norm an der Universität Westkap ist, daß Studenten dieses Niveau zumeist erst im dritten Studienjahr erreicht haben. Mein Vorschlag geht deshalb dahin, daß der einsemestrige Kurs im Übersetzen, den ich hier vorschlagen möchte, erst im zweiten Semester des dritten Jahres angeboten wird.

Ausreichende, geschweige denn perfekte Muttersprachenkenntnisse sind auch nicht einfach vorauszusetzen. Aber in einem Universitätsstudium, das ansonsten in der Muttersprache des Studenten, d.h. meist auf Englisch, stattfindet, sollten sich Muttersprachenkenntnisse bis ins dritte Jahr auch gefestigt haben.

Weiterhin wäre festzustellen, daß jeder Student, der sein Studium ernst nimmt und Deutsch als Hauptfach belegt, das dritte Jahr erreicht. Danach nimmt nur ein Teil dieser Studenten - meist weniger als die Hälfte - dann oder später ein höheres Studium (also B.A. Honours) auf. Tatsache ist, daß man bei einem Angebot im dritten Jahr noch jedem Studenten des

Deutschen die Gelegenheit bietet, einmal in diesen Aspekt der Arbeit mit Sprachen hineinzuschnuppern. So ein Kurs soll ja auch nicht viel mehr als eine erste Einführung sein.

Der Kurs in Übersetzung könnte zwar ein Wahlkurs sein, aber bei uns macht er Teil der Sprachlehre-Komponente aus. Wir meinen nämlich, daß jeder Student des Deutschen als Fremdsprache mal etwas von Übersetzung mitbekommen haben sollte. Sonst können leicht Mißverständnisse darüber entstehen, wozu ein Deutschstudium einen befähigt. Man hat ein DaF-Studium - B.A. oder vielleicht sogar B.A. Honours hinter sich, hat aber noch nie wirklich übersetzt, und dann wird man mal gebeten, kurz etwas aus dem Deutschen oder vielleicht sogar ins Deutsche zu übersetzen, weil man die Sprache ja studiert hat. Auf solche Situationen soll ein Einführungskurs auch vorbereiten - darauf, daß man lernt, eine derartige Aufgabe u.U. begründet abzulehnen.

Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß auch praktizierende Lehrer gebeten werden können, oder eventuell sogar selbst glauben, sie müßten wohl dazu fähig sein, schnell etwas zu übersetzen. Aber Übersetzung ist Spezialarbeit. Ein Kurs in den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Übersetzens bietet den Studenten hilfreiche Einsichten. Abgesehen davon dürfte solch ein Kurs eher Studenten interessieren, die keine Deutschlehrer werden wollen. Übersetzung ist zur Erleichterung aller Betroffenen nicht mehr im neuen DaF-Lehrplan als Mittel oder Lernziel im Fremdsprachenunterricht enthalten, also wohl weniger interessant für Pädagogikstudenten. Das Interesse am Übersetzen mag von der Einsicht in die eventuellen Berufsmöglichkeiten mit Deutschkenntnissen herrühren, wie z.B. auch das Interesse an Wirtschaftsdeutsch, Deutsch für den Tourismus und andere berufsorientierte Richtungen im Deutschstudium.

Es mag von Interesse sein, wenn ich an dieser Stelle kurz die Lage an der Universität Westkap schildere, denn einerseits hat unser Einsetzen von einem Teil- oder Grundkurs in Übersetzung seine Entstehung auch unserer Unterrichtssituation zu verdanken, und andererseits sind wir hier im südlichen Afrika wohl fast alle in ähnlicher Lage, was den Wandel in den Umständen und Bedingungen unseres Deutschunterrichts in den letzten Jahren betrifft.

Das Gros unserer Studenten hat sich schon immer im Anfängerkurs befunden, während der kleinere Teil mit Deutsch als Matrikfach aus den Schulen zu uns kam. Es war für uns immer sehr wichtig, daß sich etliche der besseren Studenten aus dem Anfängerkurs im Laufe des Jahres dafür entschieden, ihr Deutschstudium bis ins zweite und evtl. ins dritte Jahr fortzusetzen. Bei uns laufen deshalb zwei teils getrennte Deutschkurse vom ersten bis zum dritten Jahr: Deutsch 101 bis 301 wird von Studenten belegt, die Deutsch als Fach im Matrik bestanden haben, während diejenigen, die bei uns mit Deutsch beginnen, den Anfängerkurs (Deutsch 105) und dann evtl. Deutsch 205 und 305 belegen. Deutsch 305 ist also das dritte Jahr für die, die bei uns mit Deutsch begonnen haben.

Während der Unterricht in Deutsch 101 und 205 getrennt verläuft, werden die kleinen Gruppen in Deutsch 305 und Deutsch 201 zusammen unterrichtet. Wer Deutsch 305 bestanden und den B.A. hat, kann jedoch nicht zum Honoursstudium zugelassen werden; das ist erst nach Deutsch 301 möglich. In der Praxis nehmen etwa die Hälfte derer, die bei uns Deutsch 305 bestanden haben, später die Gelegenheit wahr, Deutsch 301 zu belegen. Der Einführungskurs in Übersetzung, von dem hier die Rede ist, wird bei uns nur in Deutsch 301 unterrichtet.

Während sich der Unterricht in unserem Anfängerkurs (Deutsch 105) auf Sprachlehre konzentriert, besteht er in allen anderen Kursen je zur Hälfte aus Sprachlehre und aus Literatur. In Deutsch 301 werden Studenten jedoch vor die Wahl gestellt: Literatur oder Deutsch für den Beruf (Wirtschaftsdeutsch). Wenn sie sich für Literatur entscheiden, bildet der Übersetzungskurs die zweite Hälfte des Kurses in Sprachlehre. Wenn sie sich jedoch für Deutsch für den Beruf entscheiden, macht der Übersetzungskurs die zweite Hälfte dieses Kurses aus. In letzterem Fall widerspiegelt sich das in der Art der Übersetzung, indem sich diese nicht nur auf die Übersetzung allgemeinsprachlicher Texte konzentriert, sondern sich in der Auswahl dieser Texte auch zunehmend mit solchen Texten befaßt, die in den Fachbereich Wirtschaft tendieren.

2. Lernziele

Ein Kurs dieser Art soll den Studenten zeigen, wie wirkliche Übersetzung

- die Tätigkeit des Berufsübersetzers - aussehen kann. Dazu gehört auch die Einsicht, daß literarische Übersetzung nur eine von vielen Möglichkeiten der Übersetzungsspezialisierung darstellt. Dieses Lernziel wird dadurch angestrebt, daß man die Studenten zu verschiedenen Tätigkeiten, die allesamt mit Übersetzung zu tun haben, anhält:

- Wir lesen theoretische Texte zur Übersetzung - auf das aus der Theorie konzentrierend, was sich an der Praxis ausrichtet und diese somit untermauert.
- Gelesen und besprochen wird auch Zutreffendes aus der Soziolinguistik, aus Pragmatik und Textlinguistik, insofern es sich auf die Bestimmung von Textualität oder Textsorten konzentriert, als auch auf Textanalyse, Lexik, Stil, Absicht des Verfassers von Texten usw.
- Die Haupttätigkeit ist jedoch das von einem simulierten Übersetzungsauftrag ausgehende praktische Übersetzen verschiedener Textsorten. Die in diesem Verfahren gemachten Übersetzungen werden anschließend in der Gruppe besprochen.
- Gelegentlich können auch andere, nicht selbstgemachte Übersetzungen besprochen, analysiert und kritisiert werden.

Ein weiteres Lernziel solch eines Kurses wäre es, die Kenntnis zweier Sprachen und derer Kulturen durch Übersetzung zu vertiefen. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist, daß es sich dabei um 'wirkliche' Übersetzung handeln muß. 'Wirkliche' Übersetzung findet nie in einem Vakuum statt; es wird nie einfach so übersetzt, ohne jegliche Absicht, sondern stets auf Grund eines von außen an den Übersetzer herangetragenen Übersetzungsauftrags. Dieser Auftrag bildet einen unentbehrlichen Teil der Bestimmung dessen, was und wie man zu übersetzen hat. Jeder im Kurs vergebene Übersetzungsauftrag sollte somit möglichst einen 'wirklichen' Übersetzungsauftrag simulieren. Eine daraus resultierende Übersetzung wird die besondere, zutreffende Anwendung von Sprach- und Kulturkenntnissen erfordern.

3. Anforderungen an den Studenten

Deutsch wird im südlichen Afrika fast nur als Fremdsprache unterrichtet. Im Gegensatz zur Situation im DaF-Unterricht an Universitäten in

Deutschland, sprechen fast alle Studenten in unseren Deutschabteilungen eine von zwei Sprachen als Muttersprache - zumeist Englisch oder Afrikaans. In allen Fällen wird Englisch als erste oder zweite Sprache gesprochen. Somit kann am wahrscheinlichsten aus dem Deutschen ins Englische übersetzt werden. Die Sprachkombination, in der, und die Richtung, in die übersetzt werden soll, können durch einen Mehrheitsbeschluß der Studenten bestimmt werden, oder es könnten auch mehr als eine Kombination oder Richtung erwogen werden, falls der Dozent die zur Debatte stehenden Sprachen dermaßen beherrscht, daß er den Studenten solche Möglichkeiten bieten kann. Auf alle Fälle heißt es für Studenten des Deutschen als Fremdsprache, daß sie in eine Sprache übersetzen, die sie auf Muttersprachenniveau beherrschen sollten. Zumeist ist es auch die Unterrichtssprache der Universität. Die dieser Voraussetzung entsprechende Übersetzungspraxis führt bei den Studenten oft zu unerwarteten, teils zu bestürzenden Einsichten in ihre Muttersprachenkenntnisse!

4. Anforderungen an den Unterrichtenden

Was im Übersetzungsunterricht in Hinsicht auf Sprachkombinationen und Übersetzungsrichtungen angeboten werden kann, hängt an erster Stelle davon ab, was die Lehrkraft anzubieten vermag. Außer der ganz oder nahezu perfekten Kenntnis mindestens zweier Sprachen, muß so eine Lehrkraft auch übersetzen können. Das Übersetzen ist eine Fertigkeit, zu der man nicht ohne weiteres durch die Kenntnis zweier Sprachen befähigt wird. Der Unterrichtende, der diesen Kurs anbieten möchte, sollte selbst schon übersetzt haben. Das mag er sich selbst beigebracht haben, oder er mag in diesem Bereich akademisch qualifiziert sein. Auf alle Fälle reicht Erfahrung in literarischer Übersetzung - etwas, in dem sich Sprachdozenten des öfteren versuchen - m.E. nicht aus. Ich würde einer Lehrkraft, die sich tatsächlich für Übersetzung und Übersetzungsunterricht interessiert, empfehlen, Mitglied des South African Translators' Institute (SATI) zu werden, und sich dort als Übersetzer in den Kombinationen und Richtungen akkreditieren zu lassen, die im Übersetzungsunterricht angeboten werden sollen. Das alles heißt, daß ein Dozent, dessen Ausbildung ihn befähigt, deutsche Literatur und/oder Sprachlehre zu unterrichten, über zusätzliche Qualifikationen verfügen sollte oder sich zusätz-

lich wird qualifizieren müssen, wenn er vorhat, Übersetzung zu unterrichten. Das gilt m.E. auch schon für den Unterricht auf diesem Anfängerniveau.

5. Vorschläge: das Programm

Die Vorschläge, die ich für das Programm mache, ergeben sich zumeist aus dem, was ich bisher in diesem Kurs in unserer Deutschabteilung probiert und gemacht habe. Unser Kurs läuft ein Semester lang in 1½ Wochenstunden. Bisher sind alle Studenten, die Deutsch bei uns als Hauptfach belegt haben, englisch- oder afrikaanssprachig gewesen. Im Übersetzungskurs haben wir uns meist - aber nicht immer - darauf geeinigt, vom Deutschen ins Englische zu übersetzen. Der Kurs besteht grundsätzlich aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen. In dem einen Teil lesen die Studenten übersetzungstheoretische Texte. Der Stoff wird englischen, deutschen und afrikaanssen Artikeln und Büchern zur Übersetzung entnommen. Mir kommt es bei der Auswahl dieses Stoffes darauf an, daß er verhältnismäßig einfach und klar verständlich ist und daß er stets in direkter Beziehung zur berufsbezogenen Praxis steht. Er soll einerseits den theoretischen Hintergrund zu dem bilden, was der Student in der Praxis macht, und andererseits ergänzend über das berichten, was der Student von dem ganzen Paradigma Übersetzung wissen mußte, ohne es in diesem kleinen Kurs selbst in Erfahrung bringen zu können. Der theoretische Stoff beschränkt sich nicht nur auf 'reine Übersetzungstheorie', sondern berührt auch Wissensgebiete, die in das breitere Spektrum der Übersetzung gehören, wie Angewandte Linguistik, Lexikographie und Terminologie. Ein Teil der Unterrichtszeit wird dann seminarartig damit verbracht, das zu besprechen, was gelesen wurde, und es auf seine Brauchbarkeit in Hinsicht auf das, was praktisch in dem Kurs getan wird, auszuwerten.

Im praktischen Teil des Kurses werden Übersetzungen, meist individuell zu Hause, aber auch in kleinen Gruppen im Unterricht angefertigt. Zumeist wird die zu Hause gemachte Übersetzung vor dem nächsten Unterricht nachgesehen und dann im Unterricht verglichen und besprochen. Beim Nachsehen der Übersetzung werden eher Zweifel angemeldet, als daß Lösungen vorgeschlagen werden, denn zu diesen soll der

Student möglichst deduktiv in der Unterrichtsdiskussion gelangen. Die Besprechungen der gemachten Übersetzungen bilden den Kern des Übersetzungskurses. Indem besprochen wird, was in oft mühevoller eigener Arbeit erstellt wurde, sind die Studenten fast immer sehr interessiert und oft sogar leidenschaftlich engagiert. Diese Diskussionen müssen zu Konsens führen, über das, was in der Übersetzung jeweils besonders gelungen, adäquat oder verfehlt ist, ausgehend von einer Prämisse aller Übersetzung: daß es die vollkommene Übersetzung nicht gibt, daß verschiedene Fassungen einer Übersetzung aus verschiedenen Gründen als adäquat, d.h. gut genug, betrachtet werden können, während andere von nicht ausreichender Qualität sind. Auch die vom Dozenten verfaßte Übersetzung, oder die professionell gemachte Übersetzung, die der Dozent zum Vergleich heranzieht, braucht nicht immer, d.h. in allen Hinsichten und an allen Stellen, die einzig akzeptable oder auch nur die beste zu sein.

Was Studenten in diesem Stadium ihrer Sprachstudien erwartungsgemäß übersetzen können, ist natürlich im Ausmaß begrenzt, was Länge, Schwierigkeitsgrad und Art angeht. Der Stoff muß sorgfältig ausgewählt werden und beschränkt sich fast gänzlich auf allgemeine Texte verschiedener Sorten, die die Studenten bei ihrem normalen, alltäglichen Lesen in Zeitungen und Zeitschriften vorfinden würden. Es kann nicht von ihnen erwartet werden, daß sie spezialisiertere Texte (Fachtexte) übersetzen, außer vielleicht mal einen Text aus dem Fachbereich Literatur/Dichtung.

Längere, schwierigere und/oder spezialisiertere Texte können jedoch in einer Übersetzungsanalyse verglichen werden. Die gelegentlich stattfindende Besprechung anderer, nicht von den Studenten gemachter Übersetzungen, seien sie musterhaft oder schwach, kann für Abwechslung in der im Unterricht stattfindenden Übersetzungsbesprechung sorgen.

6. Vorschläge: Leistungskontrollverfahren

Die Bewertung der Übersetzung ist wahrscheinlich die schwierigste bzw. die unbefriedigendste Tätigkeit des Unterrichtenden in diesem Kurs. Es kann behauptet werden, daß die multikategoriale Klassifizierung von

funktionalen Übersetzungen den Zielsetzungen des Kurses zuwiderläuft. Diese Tätigkeit des Dozenten gehört nämlich nur zu den Sachzwängen des Übersetzungsunterrichts an der Universität. Die Studenten simulieren die wirkliche Übersetzung und jeder erfährt sich persönlich als Übersetzer. Jetzt sollen sie miteinander verglichen werden, an Hand einer Norm, die von einer idealen Übersetzung (100%) ausgeht und die den Raum zwischen ideal und ungenügend, wenn auch nicht regelrecht in Prozente, so doch zumindest in mehrere Kategorien der Benotung aufteilt.

In der Übersetzerwirklichkeit wird das Produkt der Übersetzertätigkeit entweder akzeptiert oder nicht akzeptiert; es gibt keine weiteren Kategorien. Der freiberuflich arbeitende Übersetzer handelt üblicherweise einem in einem meist schriftlich fixierten Vertrag festgelegten Übersetzungsauftrag gemäß. Er liefert dem Auftraggeber die Übersetzung und erhält seine Gebühr dafür. Wenn die Übersetzung adäquat ist, kommt es oft vor, daß der Übersetzer nichts mehr von dem Auftraggeber hört. Ein Beweis dafür, daß der Auftraggeber zufrieden war, ist das gelegentlich folgende Angebot weiterer Übersetzungsaufträge. Wenn die Übersetzung als unzureichend befunden wird - eine Einschätzung, die oft nur vom Auftraggeber kommt und somit nicht unbedingt stimmt - mag der Übersetzer zur weiteren Überarbeitung der Übersetzung angehalten werden, oder er mag indirekt erfahren, daß die Übersetzung einem anderen Übersetzer zur Aufbesserung gegeben wurde. Oft erfährt der Übersetzer jedoch nie, was der Auftraggeber von der Übersetzung gehalten hat. Manchmal kann ein Fehler in der Übersetzung üble Folgen haben, und der Übersetzer kann bei Verlusten, die dem Fehler zu verdanken sind, in Vergütungsfragen verstrickt werden.

Letzteres ist zwar bei simulierter Übersetzung ausgeschlossen, aber es mag den Maßstab beeinflusst haben, nach dem Übersetzung in der süd-afrikanischen Berufsorganisation für Übersetzer, dem South African Translators' Institute, beurteilt wird. Nach diesem Maßstab wird ein Text von 600-700 Wörtern oder etwa einer gedruckten Seite als ungenügend (nicht bestanden) beurteilt, wenn er mehr als einen größeren Fehler (major error) oder einen größeren Fehler und mehr als sechs kleinere Fehler (minor errors) aufweist. Die Übersetzung wird nur als bestanden - nicht bestanden beurteilt. In diesem Meßverfahren wird keine erlaubte Höchstzahl an kleineren Fehlern festgelegt, die begangen werden können,

wenn dem Übersetzer kein größerer Fehler unterlaufen ist.

Die Schwierigkeit liegt natürlich darin, eindeutig zu bestimmen, was einen größeren von einem kleineren Fehler unterscheidet. Ich habe es schon miterlebt, daß der Gebrauch des falschen Genus bei einer Übersetzung ins Deutsche als größerer Fehler eingestuft wurde. Als größere Fehler sollten aber m.E. nur solche betrachtet werden, die eine erhebliche semantische und/oder pragmatische Fehlinformation darstellen, und die somit das Verständnis der Aussage des Textes ernsthaft beeinträchtigen können. Obwohl es nicht oft vorkommt, kann auch ein einziges Wort - oder dessen Auslassung - einen größeren Fehler darstellen. Ansonsten sind jedoch alle anderen Fehler - Fehler der Rechtschreibung, des Stils, der Idiomatik oder der Wortwahl - als kleinere Fehler einzustufen. Wie streng man eine Übersetzung beurteilt, hängt auch vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ab: Zeitbegrenzung? Mit oder ohne Wörterbuch? Vorherige Aufbereitung des Themas? Länger und/oder anspruchsvoller Text? Art des Übersetzungsauftrags? usw. In der Regel erwarte ich von Studenten in diesem Kurs, daß sie einen allgemeinen Text von 150 bis 200 Wörtern in einer Stunde übersetzen können sollten, und ich ziehe zwischen 10 und 20% für einen größeren Fehler und 2% für einen kleineren Fehler ab. Diese Maßnahme wende ich jedoch nicht so an, daß ich zu einem vollkommen mechanisch ausgerechneten 'objektiven' Ergebnis komme; ich benutze sie, um einen ersten Eindruck von der Qualität der Übersetzung zu bekommen. Daraufhin beurteile ich die Übersetzung 'holistisch', als Ganzes unter Berücksichtigung der Entstehungsumstände (Zeitdruck usw.).

7. Weitere Möglichkeiten

Universitäten, insbesondere deren geisteswissenschaftliche Fakultäten stehen zunehmend unter Rationalisierungsdruck. Der Universitätsunterricht soll zweckgebundener werden, er soll berufs- und arbeitsgemäß sinnvoll sein. In diesem Zusammenhang sehen einzelne, besonders kleinere Abteilungen sich genötigt, sich auf under- und postgraduate Ebene zu öffnen, sich mit anderen Abteilungen zusammenzutun, interdisziplinär zu unterrichten, neue, sinnvolle Fachkombinationen und Fachinhalte zu planen, usw.

Der Übersetzungsunterricht ist von seiner ganzen Art her ein interdisziplinäres Verfahren. Wenn Stundenpläne es gestatten, wäre es durchaus möglich, daß auch Studenten, die nicht in der Deutschabteilung eingeschrieben sind, einen Übersetzungskurs (z.B. aus dem Deutschen ins Englische) besuchen. Solche Studenten müßten allerdings über die für den Kurs erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen.

Auf einer höheren Ebene des Fremdsprachenlernens kann Übersetzung auch verschiedentlich eingesetzt werden, nämlich als Wahlmodul oder -kurs im Honoursstudium. Auf dieser Ebene könnte Übersetzung eventuell in zwei Modulen geboten werden: literarische Übersetzung, als Kurs im Bereich Literatur, und allgemeine Übersetzung im Bereich Sprachlehre. Der Kurs in allgemeiner Übersetzung könnte sich entweder nur mit allgemeinen Sachtexten, oder, den Interessen der Studenten gemäß, mit allgemeinen bis populärwissenschaftlichen Fachtexten in einem Bereich, z.B. dem der Wirtschaft (Wirtschaftsdeutsch) befassen. Ein allgemeiner Übersetzungskurs auf diesem Niveau kann auch nicht viel mehr leisten, als daß er Studenten in die Welt der Übersetzung einführt, aber das halte ich für sinnvoll: unsere Sprachkurse sollten u.a. auch danach trachten, Studenten über die Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Sprach- und Kommunikationsarbeit zu informieren.

ANMERKUNGEN

- 1 Überarbeitete Version eines Vortrags gehalten am 9. April 1997 auf dem Germanistenkongreß in Bloemfontein.

ANHANG

Es folgt die Abschrift einer Testaufgabe, eine Beantwortung dieser Testaufgabe, deren Beurteilung und eine beruflich angefertigte Übersetzung des im Test zu übersetzenden Textes. Es mag auffallen, daß der zu übersetzende Text eher allgemeiner als 'wirtschaftsdeutscher' Art ist. Der Test fand vor der Mitte des Semesters in einem Kurs statt, der, wie bereits erwähnt, das Spektrum von allgemeinsprachlichen Texten bis zu Texten, die in den Fachbereich Wirtschaft tendieren, deckt. Die erreichbaren Fähigkeiten im Bereich Wirtschaftsdeutsch sind bei Studenten (und Dozenten!) auf Anfängerniveau und ohne wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung ziemlich beschränkt. Deshalb kommt der Text, den es im Endexamen zu übersetzen gilt, auch meist aus dem wirtschaftlichen Teil der öffentlichen Presse, d.h. es ist ein Text, der sich an den interessierten Laien wendet, der wahrscheinlich nicht wirtschaftswissenschaftlich ausgebildet ist. Im Examen vom November 1996, also am Ende des Kurses, in dem der hier abgebildete Test stattfand, habe ich einen Text "Ausländer erwirtschaften zehn Prozent der deutschen Wirtschaftsleistung" (Deutschland 5/1995, 43) (die ersten 30 des 37 Zeilen langen Textes) übersetzen lassen. (250 Wörter, 90 Minuten).

Der Testbogen:

Deutsch 301 2. Test Wirtschaftsdeutsch (Übersetzung)

17. August 1996

Zeit: 90 Minuten

Name: _____

Punkte: 100/4 = 25

Beantworten Sie alle Aufgaben. Ein zweisprachiges Wörterbuch wird Ihnen zur Verfügung gestellt.

1. Abteilung: Praktisches Übersetzen

In Deutschland ist ein Bericht über die Fernsehserie *Derrick* in der Zeitung erschienen. Man feiert dort die 250. Sendung der Serie. Da *Derrick* auch in Südafrika von unserem Fernsehen her bekannt ist, will eine südafrikanische Zeitung etwas dazu schreiben. Der Journalist, dem diese Aufgabe aufgetragen wurde, kann kein Deutsch. Er hat Sie gebeten, den Artikel für ihn ins Englische zu übersetzen. Übersetzen Sie folgenden Artikel ins Englische!

DERRICKS 250. FALL

Er ist ein deutscher Exportschlager. In fast 100 Länder verkauft, in allen Sprachen zu Hause - und doch nur ein einfacher Beamter, der noch dazu niemals befördert worden ist. Oberinspektor Stefan Derrick, seit 21 Jahren verkörpert von Horst Tappert (72), feierte in München vor kurzem Jubiläum: seinen 250. Fall. Die Folge mit dem Titel "Eines Mannes Herz" wurde Mitte August im Zweiten Deutschen Fernsehen (ZDF) ausgestrahlt. Unter den hundert Gästen, die Deutschlands dienstältesten TV-Kommissar in den berühmten Kulissen gratulierten, waren auch einige Vertreter ausländischer Fanclubs.

ZDF-Intendant Dieter Stolte bescheinigte Derrick in seiner Jubiläumsansprache eine geradezu außenpolitische Bedeutung: "Sie haben erreicht, daß das noch aus der Vergangenheit stammende Klischeebild des Auslands über die Deutschen gewaltig ins Wanken geraten ist." Auch Bundeskanzler Helmut Kohl wies in einem Grußwort auf das gelungene Beispiel dafür hin, daß hier Nervenkitzel und Spannung ohne plump in Szene gesetzte, brutale Gewalttätigkeit auf dem Bildschirm hervorgerufen werden könnte.

Aus: Ulrich Damm/DIE WELT, abgedruckt in: Forum D, 2/95, 6
(60)

2. Abteilung: Übersetzungstheorie

2.1 Unterstreichen Sie drei Stellen (einzelne Wörter, Ausdrücke oder Kollokationen) in Ihrer Übersetzung (1. Aufgabe), deren Lösung Ihnen Schwierigkeiten bereitet hat. Stellen Sie (auf deutsch, englisch oder afrikaans) kurz dar, warum Sie die Übersetzung dieser Stellen schwer fanden und was Sie gemacht haben.

(24)

2.2 Was ist Kollokation?

Welche Rolle(n) spielt Kollokation in Übersetzung?

(16)

ODER

2.2 Was sind Metaphern?

Was erschwert deren Übersetzung?

(16)

Die Antwort eines Studenten:

(Unterstrichenes ist schwach bzw. fehlerhaft übersetzt worden. Auf die nummerierten Stellen geht der Student in seiner Antwort auf die Fragen zur Übersetzungstheorie ein.)

1. Derrick's two hundred and fiftieth programme

It is a german export hit. Sold in almost one hundred countries and at home in all languages - and yet only a simple civil servant that has not even been promoted once. Chief commander Stefan Derrick, portrayed for 21 years by Horst Tappert (72), lately celebrated his two hundred and fiftieth programme in Munich. The series entitled "Eines Mannes Herz" (A man's heart) was broadcasted in mid-August on the german television channel Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF). Representatives of foreign fanclubs were among the one hundred guests that congratulated german television's longest serving TV-inspector in the famous background.

- (1) In his speech at the occasion ZDF-intendant, Dieter Stolte acknowledged Derrick as of great importance in (7) foreign
- (2) policy: "They have managed to violently begin to rock the stereotypical idea abroad, that stems from the past about the germans." In his greeting words Federal Chancellor
- (3) Helmut Kohl also referred to the excellent example to show that brutal violence set in scene on the screen, could cause tasteful nervous thrills and tension here.

(Benotung: 35/60)

2. (Mein Kommentar zu den unterstrichenen Teilen folgt nach jeder Antwort in kursiv.)

- 2.1 1. The words "jubilee/celebration speech"(1) did not sound grammatically correct to me so I chose "at(2) the occasion" which in my opinion have(3) the same meaning in the context.
(1) Give the German so that one can know what you are referring to.
(2) on (3) has. (Benotung: 4/8)

2. Similarly, the words "cliché picture"(1) did not sound grammatically(2) correct so I settled for "stereotypical idea".

(1) as the English translation of ... (2) idiomatically.
(Benotung: 5/8)

3. In the english(1) language, in comparison with german(2) the placing of the words "nervous ..." before "violence"(3) did not seem effective to ascribe meaning to(4) the sentence, so I changed their positions in the sentence.(5)

(1) E (2) G (3) as the English translation of ... (4) ? (5) Unclear because a major error occurred in the translation. (Benotung: 2/8)

2.2 Kollokation ist eine grammatische Regel(1). Es ist darunter zu verstehen, daß es in vershiedenen(2) Sprachen auch verschiedene(3) Wörter gibt, die fast immer zusammen gebrauch(4) werden sollen(4). Beim Übersetzen sollen(5) wir natürlich auf Kollokationen achten. Wir müssen z.B. darauf achten, daß es auf Deutsh(6) für beide Dozenten und Ärzte eine "Sprechstunde" gibt aber auf Englisch hat der Dozent "consultation hours" und der Arzt "surgery hours". Man kann sagen, daß die Übersetzungsfreiheit eingeschränkt wird.(7)

(1) kaum (2) sch (3) gewisse (4) gebraucht werden (5) müssen (6) sch (7) wodurch? Worauf kommt es bei der Übersetzung also an?
(Benotung: 11/16)

Eine beruflich angefertigte Übersetzung des im Test zu übersetzenden Textes:

(Diese Übersetzung stellt natürlich keinen absoluten Maßstab dar, u.a. weil sie für Forum D, also für einen anderen Leser gemacht wurde, als die Übersetzung im Test, die dem dortigen Übersetzungsauftrag entsprechen soll.)

DERRICK'S 250th CASE

He is a winning German export. Sold in almost 100 countries, at home in every language - and still just a simple officer who's never

even been promoted. Detective Chief Inspector Stefan Derrick, embodied for 21 years by Horst Tappert (72), recently celebrated an anniversary in Munich: his 250th case. The episode entitled "A man's heart" was broadcast by ZDF in Germany in mid-August. The hundred guests present to congratulate Germany's longest-serving TV policeman on the famous set included several representatives of foreign fan clubs.

In his speech to mark the anniversary, Dieter Stolte, director-general of ZDF, endowed Derrick with almost political importance: "Thanks to you the clichéd image other countries have of Germans has been given a severe shake-up". And in his message of greeting, Chancellor Kohl pointed out how well the programme created tension and drama without any need to resort to crude violence.

Aus: Ulrich Damm/DIE WELT, abgedruckt in Forum D(E), 2/95, 6

INTERKULTURELLITÄT UND LEHRWERKSANALYSE

Sabine WAHBA
University of Namibia

In einem multikulturellen Land wie Namibia, dessen tagtägliche Realität die eines Nebeneinanders und gelegentlich des Miteinanders von Kulturen ist, ist es unerlässlich, daß verstärkt interkulturelle Aspekte im Zusammenleben in den Vordergrund treten. Es sollte ein gegenseitiges Voneinanderlernen von Individuen oder Gruppen der Minderheit und der ethnischen Mehrheit in diesem Land stattfinden, das vom Geist der Toleranz getragen ist und zum Abbau von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus führt. Es erweist sich als ziemlich schwierig, dieses Ziel zu realisieren, da in der Vergangenheit Namibias die kulturellen Unterschiede innerhalb der ethnischen Gruppen u.a. durch ihre strikte Trennung im Erziehungsbereich so sehr betont wurden, daß es noch Jahre dauern wird, ehe die stattgefundene Verinnerlichung dieser Verschiedenheit aufbricht und es zu einem wirklichen Miteinander kommt.

Einen Beitrag zu diesem Prozeß der Annäherung und des gegenseitigen Kennenlernens können das Erziehungsministerium und die Schulen leisten, indem sie beispielsweise im Fremdsprachenunterricht vermehrt Lehrbücher zulassen, die mehr wechselseitiges Kulturverständnis fördern.

Gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist das Angebot an Lehrmaterialien sehr groß. In den letzten Jahren wurden sehr viele Lehrwerke konzipiert, die sich drastisch von den Lehrwerksgenerationen der 50er, 60er und 70er Jahre abheben und die dem neuen Trend, nämlich dem Fremden und dem Eigenen Rechnung zu tragen, gerecht zu werden versuchen. So wurden Lehrwerke kognitiver Lehrverfahren entwickelt, die auch immer wieder das "Andere" einbeziehen. Oder es wurden adressatenspezifische Lehrwerke erstellt mit Bezug auf die Region oder die Ausgangssprache, in der das Lehrmaterial benutzt werden soll. Und dann gibt es noch solche Lehrwerke, die aus der Fremdperspektive erarbeitet wurden (vgl. Götze, 1990:5). Bei einer solchen Fülle von Lehrwerken ist die Entscheidungsfindung "Welches Lehrwerk ist für uns am geeignetsten?" nicht immer ganz einfach. Denn selbstverständlich ist nicht jedes Material in allen Ländern und für alle Zielgruppen einsetzbar.

Parallel zu der enormen Produktion neuer Lehrwerke entwickelte sich innerhalb des Bereichs DaF in verstärktem Maß die Disziplin der Lehrwerksanalyse und -kritik. In der Vergangenheit sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke zu beurteilen sind, um den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren, um den Entscheidungsprozeß transparenter und einsichtiger werden zu lassen und um Wege der Entscheidungsfindung aufzuzeigen (vgl. Goethe-Institut 1990:13). Mit dem "Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken DaF" von 1977 liegt die ausführlichste Lehrwerkkritik und das differenzierteste Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerken vor. Daneben gibt es u. a. noch Kriterienkataloge, die als offene Fragenkataloge aufzufassen sind, z. B. der von Hans-Jürgen Krumm aus dem "Stockholmer Kriterienkatalog" und die "Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse" von Hermann Funk (vgl. Goethe-Institut, 1990:13).

In Anlehnung an die "Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse" von Hermann Funk soll im weiteren Verlauf das Lehrwerk "*Wer ? Wie ? Was ?*", Grundkurs Band 1, da es an vielen namibischen Schulen eingesetzt wird, kritisch und unter Berücksichtigung des Interkulturellen beschrieben und einer Lehrwerksrichtung zugeordnet werden. Die den Band begleitenden Medien bleiben dabei unberücksichtigt.

1. Beschreibung

Das Lehrwerk "*Wer ? Wie ? Was ?*" ist konzipiert für den Anfängerunterricht mit Schülern im Alter von 8 bis 12 Jahren (Band 1) bzw. 9 bis 14 Jahren (Band 2). Je nachdem wie früh mit dem Deutschunterricht an der Schule begonnen wird und wie viele Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, sollen beide Stufen erarbeitet werden. Da aber der Wortschatz und die Redemittel von Stufe 1 in Stufe 2 integriert sind, kann auch unmittelbar mit Band 2 begonnen werden. Folgende Materialien gehören zu Band 1 des Lehrwerks:

- 1 Schülerbuch
- 1 Schülerarbeitsheft
- 2 Kassetten
- 70 Dias
- 1 Handpuppe

- 1 Lehrerhandbuch
- Zusatzmaterial: 1 Liederheft mit Kassette, Schatzkiste,
- 3 Lektürehefte

Die Konzeption des Lehrwerks sieht vor, daß nicht alle zum Lehrwerk gehörenden Materialien eingesetzt werden müssen. Um aber erfolgreich arbeiten zu können, müssen wenigstens das Schülerbuch und das Arbeitsheft vorhanden sein. Mit dem Einsatz der anderen Materialien läßt sich der Unterricht jedoch variabler, interessanter und methodisch vielfältiger gestalten. In Namibia hängt die Möglichkeit der Verwendung der anderen Lehrwerkteile von der Ausstattung der einzelnen Schulen ab, d. h. inwieweit Diaprojektor und Kassettenrecorder vorhanden sind. Außerdem ist es eine Frage der finanziellen Kapazität der Schule, ob überhaupt Mittel für die Anschaffung der Handpuppe, der Dias, der Tonbänder oder der Transparente für Band 2 zur Verfügung gestellt werden können. Und letztendlich ist es auch eine Frage der Ausbildung und der Erfahrung des Lehrers, der mit diesem Lehrwerk arbeitet, ob er mit den Materialien richtig umzugehen weiß.

2. Inhaltskonzeption

Die Schüler werden ins Deutsche eingeführt, indem ihnen die Sprache in Situationen präsentiert wird, die ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich, nämlich dem Schulalltag, entnommen sind. In den meisten Lektionen führt die Puppe Tanja das Thema ein. Sie erlebt mit den Kindern verschiedene Situationen des Schulalltags. Das beginnt in Lektion 1, in der sich Tanja, der Lehrer und die Schüler kennenlernen, setzt sich fort in Lektion 2, in der die Familienangehörigen vorgestellt werden, über Lektion 3, in der man über Hausaufgaben und Schulsachen spricht bis zu Lektion 5, in der es um Hobbys geht. Beim Würfelspiel, bei einer Tombola und beim Telefonieren werden die Zahlen bis 12 eingeführt. In Lektion 7 feiert die Klasse Tanjas Geburtstag. Die Lektionen 9 bis 14 zeigen Tanja beim Malen und Basteln, es wird eine neue Mitschülerin vorgestellt, und es geht um Kleidungsstücke und was man gerne anzieht.

Grob gesehen, entsprechen die Themen den Alltagserfahrungen deutscher Schüler. Mehr oder weniger ausgeprägt erleben sie die beschriebenen Situationen in ihrem schulischen Umfeld. Dennoch werden soziale Reali-

täten nicht berücksichtigt. Auf namibische Verhältnisse lassen sich diese Situationen nur in Einzelfällen übertragen. Solche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten gibt es überwiegend nur in der Stadt Windhoek. Aber wie sieht es landesweit aus? Die Schüler in ländlichen Schulen sind froh, wenn sie überhaupt einen Platz in der Schule bekommen. Oftmals sind keine Lehr- und Lernmittel vorhanden. Wie sollen sie dann solche Schulsituationen verstehen? Im namibischen Schulalltag sind die Schülergruppen nicht homogen. Die Klassen setzen sich teilweise aus Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen zusammen. Infolge der unterschiedlichen gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten der multikulturellen Gesellschaft Namibias verfügen nicht alle über den gleichen Erfahrungshintergrund. Daher müssen unbedingt in der Vorentlastung kulturelle und soziale Unterschiede aufgearbeitet werden, so zum Beispiel bei den Themen Geburtstagsfeier und Kleidung.

Innerhalb des Lehrwerks besteht eine thematische Progression. Ein Teil der in Band 1 angeschnittenen Bereiche wird in Band 2 erneut thematisiert wie z. B. Der Neue, Schule, Hobbys und Geburtstag.

Die gewählten Situationen und Sprechhandlungen sind alltagssprachlich angemessen. Die Sprache in den Lektionstexten ist relativ authentisch. Es fehlen jedoch Spontanäußerungen, Füllwörter sowie Ausdrücke aus der Jugendsprache.

Die Situationen sind in Bezug auf die gegenwärtigen Sprachbedürfnisse der Lerner realistisch gewählt und so angelegt, daß sie variiert werden können. Aber in den Situationen agieren die Lerner nicht als sie selbst. Fast alle Sequenzen sind als Gespräche zwischen dem Lehrer und der Puppe Tanja konzipiert. Die Schüler übernehmen im Rollenspiel zunächst den Part Tanjas und schrittweise auch den des Lehrers. Sie agieren als Tanja und als Lehrer, müssen sich in deren Rollen eindenken, sind aber niemals sie selbst.

3. Aufbau und Funktion der Materialien

3.1 Schülerbuch

Die 14 Lektionen des Schülerbuchs sind gleichartig aufgebaut. Jede ein-

zelne Lektion besteht aus den Teilen:

- a. Vorstellungstexte
- b. bildgestützte Lesetexte
- c. mündliche Übungen
- d. Überblick über die behandelte Grammatik

In Kommunikationssituationen werden über die Vorstellungstexte der neue Wortschatz, die neuen Strukturen und die neuen Redemittel eingeführt. Diese Texte stehen in den Sprechblasen der Bilder, die die Situation, die Sprechintention der agierenden Person und den Handlungsverlauf der Dialoge wiedergeben. Die Vorstellungstexte sind in Sequenzen gegliedert, die inhaltliche Einheiten bilden. Am Ende einer jeden Sequenz sind die neu eingeführten Redemittel in Form von Handlungsmustern dargestellt (s. Anlage 1). Da die meisten Dialoge sich auf die Unterrichtssituation beziehen, Fragestrukturen und Ausdrücke aus der Unterrichtssprache unmittelbar eingeführt werden und von Anfang an auf freies Sprechen hingearbeitet wird, wird die kommunikative Kompetenz schrittweise entwickelt.

Die unter der Überschrift "Wir lesen" eingebrachten bildgestützten Lesetexte beabsichtigen, den Schüler allmählich zum selbständigen Lesen hinzuführen. Die in den Vorstellungstexten bereits erarbeiteten Strukturen und der Wortschatz werden in neuen Zusammenhängen dargeboten. (s. Anlage 2). Hauptakteure dieser Geschichten sind "Sigi und Sieglinde", "Robi 1,2,3", "Susi Schlacksig" und "Dackel Waldi", Figuren, die immer wieder auftauchen und damit einen gewissen Bekanntheitsgrad für die Schüler haben und über die sie immer mehr Informationen bekommen. Diese Art von Comics sollen motivierend wirken.

Die in den einzelnen Sequenzen eingeführten neuen Strukturen und Redemittel sowie der Wortschatz werden in den Übungen, die mündlich durchzuführen sind, gefestigt. Diese Übungen sind als Dialoge, Interviews oder nur als Fragen aufgebaut (s. Anlage 3).

Außer in Lektion 14 bildet das Ende einer jeden Lektion einen Überblick über die behandelte Grammatik (s. Anlage 4). Alle in der Lektion dargebotenen grammatischen Erscheinungen werden in Form einer Signalgrammatik in diesem Überblick zusammengefaßt. Die Einführung von Rede-

mitteln ist eng mit einer grammatischen Progression verbunden. Man folgt hier dem kognitiven Lehrverhalten, grammatisches Wissen zum Zweck der Verbesserung der kommunikativen Fähigkeit einzusetzen. Grammatik soll durch kommunikatives Handeln erfahren und geübt werden. Für die Schüler ist wichtig zu wissen, wie Grammatik funktioniert, aber noch nicht unbedingt, wie man terminologisch richtig darüber spricht. Daher wird in Band 1 gänzlich auf grammatische Terminologie verzichtet und die grammatischen Zusammenhänge werden durch Tafelbilder, räumliche Anordnung, den Gebrauch von Farben und drucktechnischer Differenzierung verdeutlicht.

3.2 Das Arbeitsheft

Das Arbeitsheft ist eine Sammlung kommunikativer und instrumenteller Übungen (s. Anlage 5). In ihm werden verschiedene mündlich durchzuführende Übungen zur Aussprache und zum Wortschatz und eine Reihe von Schreibübungen zu den Sequenzen der einzelnen Lektionen angeboten (s. Anlage 6). Es sind verschiedene Übungstypen produktiver und reproduktiver Art vorgesehen, wie Satzergänzungen, Satzpuzzle, Verbergänzungen, Begriffszuordnungen, Kreuzworträtsel, Kurzdialoge erfinden etc.. Diese Übungen sind teilweise offen angelegt, so daß sie eine Weiterarbeit nach vorgegebenen Mustern ermöglichen. Den Abschluß des Arbeitsheftes bildet ein nach Lektionen geordnetes Wortverzeichnis (s. Anlage 7). Die Erklärung der Wörter erfolgt in deutsch, mit einem Anwendungsbeispiel oder durch eine Abbildung. Die mittlere Spalte ist frei für muttersprachliche Ergänzungen, so daß das Verzeichnis allmählich zu einem zweisprachigen Glossar ausgearbeitet werden kann. Es wird hier zwischen einem aktiven und einem passiven Wortschatz unterschieden. Von den Schülern wird also nicht erwartet, daß sie auf dieser Lernstufe alle Wörter und Wendungen reproduktiv und produktiv einsetzen. Nach Angabe der Autoren umfaßt der aktiv zu beherrschende Teil ungefähr 400 Wörter, für die sich eine Fülle von Anwendungsmöglichkeiten bieten. Durch Fettdruck ist der aktive Wortschatz markiert, ein Signal für den Lerner, daß er diesen Begriff beherrschen muß. Es sind jedoch keine Grenzen gesetzt, über das Soll hinaus Wissen zu erarbeiten.

3.3 Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch zu "Wer ? Wie ? Was ?" 1 ist dreiteilig angelegt. In seinem ersten Teil bietet es einen Überblick über Aufbau und Zielsetzung

des Sprachkurses sowie Erläuterungen zu methodisch-didaktischen Fragen, wozu auch ausführliche Hinweise zum audiovisuellen Verfahren, zum Handpuppenspiel und zum Lehrer-Schüler-Dialog gehören. Der zweite Teil enthält konkrete Arbeitsvorschläge, die dem Lehrer die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts erleichtern sollen, ohne ihn auf eine bestimmte Vorgehensweise festzulegen. Dabei wird auch immer auf die passenden kommunikativen Spiele hingewiesen, die der Auflockerung des Unterrichts und der Übung sprachlicher Strukturen dienen. Die Sammlung dieser Spiele befindet sich im dritten Teil. Der Anhang enthält ein alphabetisches Wortverzeichnis. Bei jedem Wort ist vermerkt, in welcher Lektion es erstmalig vorkommt. Und auch hier ist anhand des Druckbildes die Zugehörigkeit zum aktiven oder passiven Wortschatz erkennbar.

Da das Lehrwerk keiner bestimmten Methode verpflichtet ist, steht es dem Lehrer frei, das Verfahren zu wählen, das ihm am zweckmäßigsten erscheint. Das Handbuch enthält zu den einzelnen Methoden nicht nur zahlreiche unterrichtspraktische Vorschläge, sondern zeigt auch gleichzeitig verschiedene Variationen auf. So findet ein unerfahrener Lehrer Anregungen, Tips und Vorschläge, die ihm die Arbeit im Kurs erleichtern.

4. Resümee

Im großen und ganzen gesehen, beantwortet das Lehrwerk die Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse positiv. Es steht jedoch in der Tradition der kognitiven Lehrverfahren - also der Vermittlung vom grammatischen Wissen zum Zweck der Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten. Interkulturelle Überlegungen spielen in diesem Lehrwerk keine Rolle. Es widerspiegelt eine eigene Welt, die Welt der Schulbuchschüler, in der Einflüsse von außen, Einflüsse des Fremden und des Eigenen irrelevant sind. Das Leben spielt sich innerhalb dieser Gruppe ab, ohne daß kulturspezifische Elemente einbezogen und berücksichtigt wurden.

Auch die Darstellung der landeskundlichen Aspekte ist zu kritisieren. In verschiedenen Texten und in den Interviewteilen der Lektionen wird auf die deutsche Alltagswelt eingegangen. Diese Alltagswelt wird durch Vier-

farb-Zeichnungen deutscher Städte mit ihren Wahrzeichen, Szenen an der Tankstelle, an der Schulbushaltestelle etc. illustriert. Anhand der Route eines Fernfahrers soll den Schülern ebenfalls durch Zeichnungen ein Eindruck vom Aussehen deutscher Städte vermittelt werden. Doch durch diese Art der Präsentation werden keine landeskundlichen Informationen vermittelt. Vielmehr werden hier die durchgehend das Lehrwerk bestimmenden Bildgeschichten und ihre Fiktionalität fortgesetzt.

Das Layout des Bandes regt ebenfalls zu Kritik an. Der Band wird, um es kurz zu sagen, ganz einfach zu bunt. Mit fortschreitender Lektionenzahl kommt immer mehr Farbe und kommen damit immer mehr Bilder ins Lehrwerk. Die Bild-Text-Relation stimmt nicht mehr, und die Farben verlieren ihre Signalfunktion.

Das Lehrwerk "Wer ? Wie ? Was ?" erhebt für sich den Anspruch, überregional und weltweit einsetzbar zu sein. Gerade hierin ist ein großer Mangel zu sehen, denn dadurch, daß es den Lernerbedürfnissen weltweit gerecht werden will, wird es zu einem Neutrum. Indem es alle ansprechen will, spricht es keinen an. Ein Austausch kultureller Aspekte kann nicht stattfinden, da verschiedene Adressaten mit gänzlich verschiedenen kulturellen, sozialen und historischen Hintergründen angesprochen werden sollen.

Das Lehrwerk "Wer ? Wie ? Was ?" 1 wird an den meisten namibischen Schulen nicht adressatenspezifisch eingesetzt. Seine Aufmachung ist für die Altersgruppe zu kindisch und wenig motivierend. Daher ist es langfristig gesehen angebracht, ein regionalspezifisches Lehrwerk zu konzipieren, das den Bedürfnissen und Interessen der namibischen Jugendlichen entspricht und ihnen ein objektiv-realistisches Bild des Anderen vermittelt und gleichzeitig ein Verständnis für das Eigene und eine Vorstellung des Fremden fördert. In einem solchen Lehrwerk können die gegebenen kulturellen, sprachlichen und gesellschaftlichen Konstellationen in Namibia Berücksichtigung finden. Gleichzeitig kann es auch den intrakulturellen Dialog zwischen den namibischen Kulturen anreizen.

QUELLENVERZEICHNIS DER ANLAGEN

- Anl. 1: Seeger, Harald: *Wer ? Wie ? Was ?* Schülerbuch, Stufe 1. Bonn: Gilde 1991:102.
 Anl. 2: a.a.O. 1991:109.
 Anl. 3: a.a.O. 1991:111.
 Anl. 4: a.a.O. 1991:112.
 Anl. 5: Seeger, Harald: *Wer ? Wie ? Was ?* Schülerarbeitsheft, Stufe 1. Bonn: Gilde 1991:5.
 Anl. 6: a.a.O. 1991:15.
 Anl. 7: a.a.O. 1991:75.

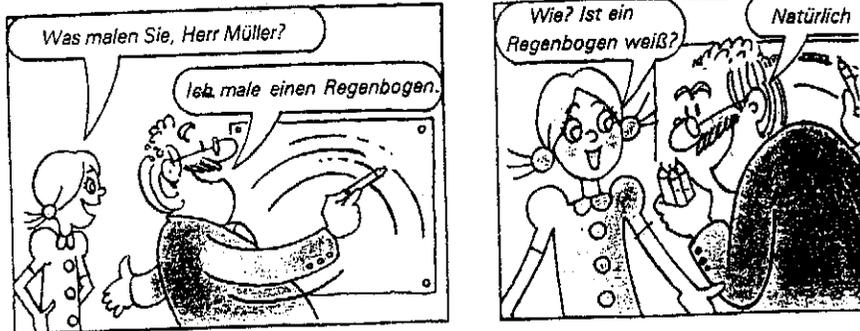
LITERATURANGABEN

- Goethe-Institut (Hg.) (1990): *Lehrwerksanalyse. Handbuch für Spracharbeit. Teil 3*, München.
- Götze, Lutz (1990): "Vier Lehrwerksgenerationen". In: Goethe-Institut (Hg.): *Lehrwerksanalyse. Handbuch für Spracharbeit. Teil 3*, München.
- Seeger, Harald (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Schülerbuch, Stufe 1*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, 2. Aufl. Bonn: Gilde.
- Seeger, Harald (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Schülerarbeitsheft, Stufe 1*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, 2. Aufl. Bonn: Gilde.
- Seeger, Harald (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Lehrerhandbuch mit kommunikativen Spielen*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, 2. Aufl. Bonn: Gilde.
- Vieth, Thomas (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Schülerbuch, Stufe 2*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, 2. Aufl. Bonn: Gilde.
- Vieth, Thomas (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Schülerarbeitsheft 1 und 2, Stufe 2*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, 5. Ausg. Bonn: Gilde.
- Vieth, Thomas (1991): *Wer ? Wie ? Was ? Lehrerhandbuch mit Kopiervorlage*. Gilde Buchhandlung Carl Kayser, Bonn, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Bonn: Gilde.

Anlage 1

Anlage 2

Der Regenbogen

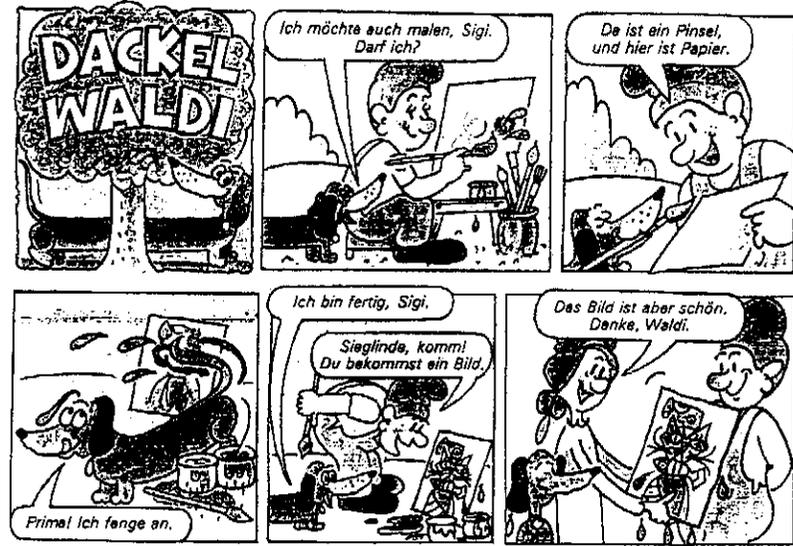


ich male
 einen Regenbogen.
 der ein
 Regenbogen ist

Ich male einen Regenbogen.
 Ein Regenbogen ist rot, gelb,
 grün und blau.
 Oh, der ist aber schön!

LEKTION 9

Wir lesen



Susi Schlaktig



ist klein

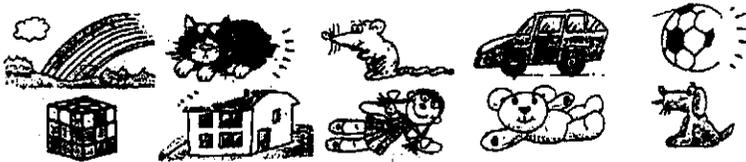
ist groß

ist riesengroß

Anlage 3

ÜBUNGEN

1 Was ist fertig? Was nicht?



2 - Wie ist der Regenbogen?

- o Der Regenbogen ist rot, gelb, grün und blau.
- Wie ist die Katze?
- o.....
- usw.

3 Was paßt nicht?

- a Esel - Kameel - Schlange - Pferd
- b Frosch - Papagei - Huhn - Gans
- c Krokodil - Schwein - Tiger - Schlange
- d Hund - Katze - Esel - Schnecke
- e Pferd - Schaf - Ziege - Kuh
- f Huhn - Ente - Papagei - Gans

	das	die
...	...	Schlange

4 Was malst du, ...? Ich male ...



5 Dialoge

- Beispiel:
 - Du malst einen Regenbogen. Wie machst du das?
 o Ich nehme Rot, Gelb, Grün und Blau.

- Ebenso mit:
 Haus Kuh
 Frosch Schwein
 Krokodil Maus
 Lama Zebra



Anlage 4



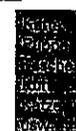
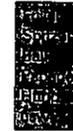
1

Ich male

So. Regenbogen. Regenbogen ist rot, gelb, ...
 So. Regenbogen ist fertig.

So. Zebra. Zebra ist weiß und schwarz.
 So. Zebra ist fertig.

So. Maus. Maus ist grau.
 So. Maus ist fertig.



2 Ich möchte

- malen.
- schwimmen.
- radfahren.
- Klavier spielen.
- Fußball spielen.
- lesen.
- Infinitiv

Papa, darf ich?



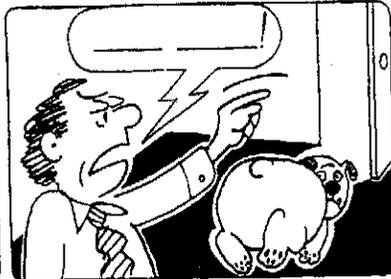
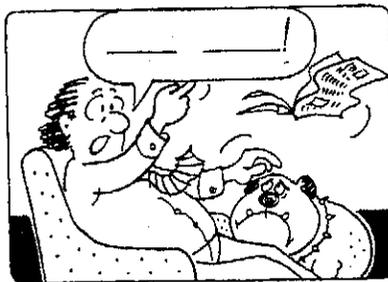
Anlage 5

2 auf / raus / rein

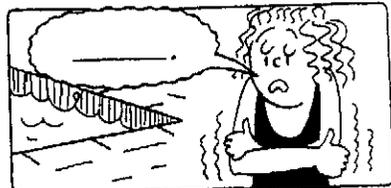


3

Geh raus!
Komm rein!
Steh auf!
Setz dich!



4 Komm! / Nein. / Gut, ich komme. / Bitte!



Anlage 6



6

a Mittwoch - nach - Buch - noch einmal - machst - mache - auch - Woche
richtig - nicht - Ulrich - Ich - setz dich! - setzt euch! - München
heute - hallo! - Karl-Heinz - hier - zu Hause - nach Hause

CH ch Ch
ch
n H H

b Lang oder kurz?



hallo - Monika - Montag - wo? - Oma - Opa - vorgestern - Telefon - wohne
Sonntag - Donnerstag - Mittwoch - Woche - dort - Block - morgen

O O
o o o

nach - Guten Tag! - Freitag - Fernfahrer - Tafel - Lineal - Frag Peter!
Wand - Samstag - ich mache - danke - ach so - Radiergummi - wann? - Tasche

A a a
a A a A

du - Buch - Kuli - Stuhl - Susi
Mutter - Puppe - Radiergummi

U u U
u u U

zehn - Auf Wiedersehen (!) - Peter - Petra - geht

e E e

schläfst

Fenster - Heft - sechs - gestern - lernen - Kassette

E e e

7

zu
nach
bei



- Wo warst du gestern, Tanja?

o Ich war _____ Hause.

- Was machst du heute?

o Ich gehe _____ Petra.

- Ach so.

8 u oder ii ?

- G_tern Tag, I_ si! Wo ist denn deine M_ tter?

o Meine M_ tter ist heute in K_ rnborg und morgen in Frankf_ r.

- Ist das der F_ ller von Hans M_ ller? Ist das eine I_ r?

o Das ist nat_ rlich ein St_ l.

- Ist das dein K_ li, Hans? [...]

- Was machst du, Ina?

o Ich gehe _____ Hause.

- Und du, Hans?

o Ich gehe _____ Klaus.

- Und wo warst du?

o Ich war _____ Petra

Anlage 7

E

das Tier (Sg.) _____

die Tiere (Pl.) _____

der Stier _____

der Papagei _____

der Fisch _____

der Frosch _____

der Esel _____

der Tiger _____

das Pferd _____

das Kamel _____

das Krokodil _____

das Schwein _____

rosa _____

das Huhn _____

das Schaf _____

das Lama _____

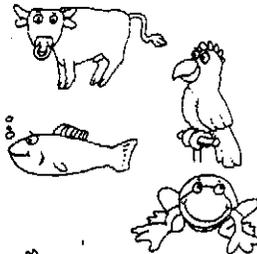
braun _____

die Kuh _____

die Ente _____

die Schnecke _____

die Gans _____

Ein Hund, eine Katze, eine Maus
sind Tiere.- Ist das ein Pferd?
o Nein, das ist ein Esel.Das Schwein auf dem Bild
ist rosa, nicht rot.Das Lama
ist braun.

Donald Duck ist eine Ente.



EMPFEHLENSWERTE JUGENDLITERATUR

zusammengestellt von Karin Chubb
University of the Western Cape

MÄDCHENBÜCHER

(Zusammengestellt nach dem Katalog *Stärker als ihr denkt*, Verlag
Mensch und Leben 1993.)

I. ALLTAG UND BERUF

Ein Thema, das seit den 70er Jahren in der Mädchenliteratur eine Rolle spielt, sich aber noch immer gern auf frauentypische Berufe beschränkt und Problemthemen wie z.B. die weitgehende Unvereinbarkeit von Beruf und Familie oft ausspart. Neuer und begrüßenswert ist die Horizonsweiterung über die bürgerliche Mittelklasse hinaus.

CHIDOLUE, Dagmar: *Ruth hat lange auf den Herbst gewartet*. Fischer TB 1986

Eine ungewöhnliche Heldin, die 40jährige Ruth, blickt auf Leben und Berufstätigkeit als Sekretärin zurück. Ihr von Enttäuschung, Perspektivlosigkeit und äußeren Zwängen bestimmtes Leben regt zum Nachdenken an.

CHIDOLUE, Dagmar: *Ein Jahr und immer*. Beltz und Gelberg 1983
Berufsalltag im Büro, mit einer Heldin aus dem kleinbürgerlichen Milieu.

LAUDOWICZ, Edith; MENZEL, Annette; WISBAR, Renate: *Mädchen, Mädchen*. Dortmund: Weltkreis, 1981

Ein nach Themenschwerpunkten geordnetes Sachbuch das sich mit der Frage auseinandersetzt, warum Mädchen auf dem Arbeitsmarkt geringere Chancen haben als Jungen.

WELSH, Renate: *Das Leben leben*. Reinbek: Rowohlt (rotfuchs), 1991
Erfahrungen der 16jährigen Eva, die ein Berufspraktikum im Büro einer großen Firma absolviert. Eine Menge von Informationen über die Arbeitswelt fließen unaufdringlich in diese Geschichte einer Selbstfindung ein.

II. LIEBE, SEXUALITÄT, PARTNERSCHAFT

Eine seit den 70er Jahren voranschreitende Enttabuisierung und Liberalisierung dieses Themenbereiches sorgt hier für neue und interessante Bücher. Zu beobachten ist u.a. eine größere Offenheit und auch eine sehr sachliche (und trotzdem unterhaltsame) Auseinandersetzung mit Themen, die bis vor kurzer Zeit eher ausgespart wurden.

BOLTE, Karin: *Ulla, 16, schwanger*. Ravensburg 1986

Das immergrüne Thema einer Frühschwangerschaft wird an der Geschichte einer Sechzehnjährigen dargestellt. Das Buch klärt in einer Mischung von analysierenden und erzählenden Passagen über die mit einer ungewollten Schwangerschaft zusammenhängenden Probleme auf und bietet verschiedene Handlungsmodelle zum Überdenken an.

EYKMAN, Karel: *Liebeskummer*. Beltz und Gelberg 1985

Ein kleiner, sprachlich leicht zugänglicher Roman über ein Universalthema mit breitem Identifikationsangebot: Trennung, Verzweiflung, Verletzung des Selbstwertgefühls - und wie man damit weiterlebt.

GEIGER, Ruth-Esther: *Wenn die Liebe losgeht. Erinnerungen an das "Erste Mal"*. Reinbek: Rowohlt, 1986.

Dieses vielseitige Lesebuch über erste Erfahrungen mit der Liebe ist unterhaltsam, locker und sehr positiv in seiner Bejahung glücklich gelebter Sexualität von Jugendlichen und Erwachsenen. Daß dabei gesellschaftlich geprägte Geschlechterrollen hinterfragt werden ist charakteristisch für diese sehr aufgeschlossene neue Literatur zum Thema.

VAN DIJK, Lutz: *Am Ende der Nacht - Abschied von Bob*. Düsseldorf: Patmos Verlag, 1994

Auf den ersten Blick ein spannendes und ergreifendes Buch über eine Liebe, die mit dem AIDS-Tod endet - und doch noch viel mehr als "nur" das. Aus der Perspektive der weiblichen Hauptfigur erzählt, wird das Thema Liebe an sich in den Mittelpunkt gestellt und wird die Frage aufgeworfen, zu welchen verschieden gearteten Liebesbeziehungen Menschen fähig sind - oder es durch Leiden werden. Ein sehr empfehlenswerter, gehaltvoller und dabei zugänglicher Roman, aufrichtig und völlig ohne Sentimentalität. Dazu gibt es eine vom Goethe-Institut in Bulgarien erstellte Didaktisierung.

GROSSMANN, Thomas: *Schwul - na und?* Reinbek: Rowohlt, 1991

Ein gut verständliches Sachbuch für Jugendliche, das sich mit verschiedenen Texten, Comics, Zeichnungen und Bildern mit gängigen Vorurteilen über (weibliche und männliche) Homosexualität auseinandersetzt. Kaum eine erfahrene Lehrkraft in Südafrika wird bezweifeln, daß ein solches Buch - auch durchaus im Fremdsprachenunterricht - eine wertvolle Hilfe gegen sehr weit verbreitete Attitüden von Ausgrenzung und Diskriminierung sein kann.

HERMANNSDÖRFER, Elke: *Mondmonat*. Bad Homburg: Cornelia Riedel, 1990

Geschichte der 16jährigen Julia, die schwanger wird und sich nach Erwägung aller ihr offenstehenden Möglichkeiten entschließt, ihr Kind zur Welt zu bringen und zu behalten. In der Kritik wird ausdrücklich vermerkt, daß die Handlung nicht über die Geburt hinaus geführt wird und daher eine Vielzahl von Fragen ausspart. Gerade darüber könnte man vermutlich im Unterricht diskutieren.

KLEIN, Norma: *Familienbände*. Frankfurt/M: Alibaba, 1988

Erzählt wird abwechselnd aus der Perspektive von Leslie und Peter (beide 17), die sich ineinander verlieben. Die Liebesgeschichte wird kompliziert durch die Scheidung der Eltern und ein daraus entstehendes, für beide Familien sehr schwieriges Beziehungsgeflecht.

KREMER, Eva-Maria: *Wo das Lächeln weint. Bezahlte Liebe in Thailand*. Luzern: Rex, 1990

Geschichte eines thailändischen Mädchens, das durch wirtschaftliche Not in die Prostitution gerät. Thematisiert wird auch die Rolle des europäischen Sex-Tourismus, der zu diesem Menschenhandel beiträgt. Kein erfreuliches Thema, gewiß, aber wer könnte heute noch behaupten, daß Kinderprostitution in Südafrika kein Problem ist?

III. DER SCHWERE ABSCHIED VOM MÄRCHENPRINZEN

CHIDOLUE, Dagmar: *Diese blöde Kuh!* Frankfurt/M: Fischer (Boot), 1984 und

CHIDOLUE, Dagmar: *Bist du irre?* Frankfurt/M: Fischer (Boot), 1986
Beide Romane gehören zusammen und bilden einen Gegenroman zu dem Verständnis der Geschlechterrollen in der traditionellen Mädchenliteratur. Die Heldin aus kleinbürgerlichem Milieu befreit sich langsam und schmerzlich aus ihrer Überangepaßtheit an traditionelle Normen der Weiblichkeit.

EDELFELDT, Inger: *Kamalas Buch*. Stuttgart: Spectrum, 1988
Eine Ausnahme in der Jugendliteratur, da diese Erzählung von einer durch internalisierte Rollenzwänge verhinderten Identitätsfindung keine Aussicht auf ein Happy End bietet. Der hohe Preis der Angepaßtheit und der dadurch gewonnenen, fragwürdigen Sicherheit, zeigt sich in einem zutiefst fragmentierten und gestörten Ich-Bewußtsein.

HAZELHOFF, Veronica: *So ein Luder!* Tochter-Geschichten. Rowohlt (rotfuchs) 1989 und

HAZELHOFF, Veronica: *Au verdammt!* Tochter-Geschichten. Rowohlt (rotfuchs) 1989

Amüsante Alltagsgeschichten, humorvoll illustriert, von Töchtern, deren Mütter weder in Scheidung leben noch Alleinerzieherinnen sind; von

Töchtern also, die - darf man das heute noch sagen? - in ganz normalen Familienverhältnissen leben und Eltern, die sich streiten und versöhnen und die nicht ständig über Beziehungen und Probleme diskutieren und reflektieren ...

KOHLHAGEN, Norgard: *Die Schöne und die Kluge*. Rowohlt (rotfuchs) 1987

Familienroman, in dem die Rivalität unter Schwestern im Mittelpunkt steht. Beide lernen, die von der Familie auferlegten Rollen abzuwerfen und sich gegenseitig zu akzeptieren.

STEENFATT, Margaret: *Liebe in jeder Beziehung*. Beltz und Gelberg 1982

Die junge Kindergärtnerin Anna befreit sich aus einer Liebesbeziehung, die sie einengen und auf eine traditionelle Weiblichkeitsrolle festlegen würde. Das Ende ist offen und macht deutlich, daß es in dieser Situation keine einfachen Lösungen gibt.

KORDON, Klaus: *Ich möchte eine Möwe sein*. Beltz und Gelberg 1989
Ein Liebesroman, in dem die Beziehung an weltanschaulichen und sozialen Gegensätzen scheitert. Ein Roman von Kordon enttäuscht nie, vermutlich selbst nicht, wenn in der Rezension folgendes vermerkt wird: "(Die Hauptfigur) Vera ist eine rühmliche Ausnahmeerscheinung der Mädchenliteratur. Sie ordnet ihre Privatangelegenheiten öffentlich-politischen Fragen unter. Klaus Kordon hat ihren schmerzlichen Entscheidungs- und Emanzipationsprozeß engagiert, glaubwürdig und spannend erzählt." Es wäre vermutlich reizvoll, diese Priorisierung mit einer interessierten Gruppe von Jugendlichen zu erörtern.

IV. DICKSEIN UND DÜNNSEIN: SCHÖNHEITS- UND SCHLANKHEITSTERROR

BLOBEL, Brigitte: *Metne schöne Schwester*. Würzburg: Arena, 1992
Ursachen, Verlauf und erste Heilungsansätze einer Pubertätsmagersucht

werden schlüssig, nachvollziehbar, spannend und leicht zu lesen aufgearbeitet. Zu problematisieren wäre das harmonisierende Happy-End, in dem (doch wieder) der Märchenprinz im modernen Gewand auftaucht und die jetzt schlanke und vermutlich geheilte Heldin "belohnt".

EIKENBUSCH, Gerhard: *Und jeden Tag ein Stück weniger von mir.* Ravensburg Otto Maier, 1985

Roman über Fettsucht und Magersucht, die Ursachen und Heilungswege beider Krankheiten. Psychologische Ursachen, wie z.B. Leistungsdruck, übertriebene Erwartungen, mangelndes Selbstwertgefühl werden thematisiert und regen zum Nachdenken und Diskutieren an.

NÖSTLINGER, Christine: *Man nennt mich Ameisenbär...* Hamburg: Oetinger, 1986

Jede/r Jugendliche/r, die oder der mit ihrem Aussehen nicht zufrieden sind - und wer ist das schon in dem Alter? - wird sich mit der Heldin und ihren Problemen identifizieren können. Das Buch ist im üblichen Nöstlinger-Stil flott und schwungvoll erzählt.

SCHLIPPER, Annette: *Finger in den Hals.* Düsseldorf: Patmos, 1991

In diesem ersten Jugendbuch über Bulimie wird der Strudel der Sucht eindringlich und bis zum mißglückten Selbstmordversuch beschrieben. Das Buch ist auch formal interessant, weil der Krankheitsverlauf aus verschiedenen Perspektiven (Mutter, Freundin, Bekannte, neben der Hauptfigur selbst) geschildert wird. Dabei kommen unterschiedlich einfühlsame bzw. verständnislose oder verurteilende Haltungen zu Wort.

V. GEWALT UND SEXUELLER MISSBRAUCH AN MÄDCHEN

Ein Thema, das vermutlich in der Jugendliteratur länger totgeschwiegen wurde als fast irgendein anderes: Tatort Familie, engster Freundeskreis. Seit 1985 wird das Thema in der Mädchenliteratur in zahlreichen Romanen und Erzählungen behandelt.

Die hier aufgeführten Bücher sind im Durchschnitt teurer, weil die meisten m.W. noch nicht als Taschenbuch erhältlich sind.

BLOBEL, Brigitte: *Herzprung.* Solothurn: Aare, 1990

In diesem Roman, wie in vielen anderen, geht es um Vergewaltigung und Mißbrauch im Kindesalter, der in späteren Jahren zu schweren Störungen führt und erst dann allmählich aufgearbeitet werden kann.

BRANDES, Sophie: *Total blaudugig.* Beltz und Gelberg 1988

Ein unsentimentaler und glaubwürdiger Roman über eine Vergewaltigung und die langsame und schwierige Bewältigung dieser tiefen Verletzung.

FERAUD, Marie: *Wie Engel ohne Flügel.* Frankfurt/M: Sauerländer, 1982

Geschichte einer Kindheit und Jugend in frauenfeindlicher Umgebung. Die Hauptfigur wird von einer Rockerbande vergewaltigt. Der Roman ist so konstruiert, daß dieses Ereignis erst am Schluß preisgegeben wird. Damit folgt der formale Aufbau dem langsamen Prozeß der Bewußtseinsarbeit, ohne die keine Heilung möglich ist.

GLADE-HASSENMÜLLER, Heidi: *Gute Nacht Zuckerpüppchen.* Recklinghausen: Bitter, 1989

Gaby wird zehn Jahre lang von ihrem Stiefvater sexuell mißbraucht. Ihre Kindheit ist geprägt von Angst, Schmerz und Schuldgefühlen, die der Täter auf das Opfer projiziert. Warnsignale werden innerhalb und außerhalb der Familie konsequent übersehen, im Interesse der "Familienharmonie". Erst mit 18 kann Gaby sich aus diesen Zwängen befreien und den Täter anklagen. In dieser spannenden Erzählung wird deutlich, warum es für Inzestopfer so schwer ist, sich erfolgreich zur Wehr zu setzen.

ADRESSEN DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Frau Karin Chubb
German Department
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville
7535
South Africa

Prof. Dr. Rainer Kußler
Deutsches Seminar
Universiteit Stellenbosch
Privaatsak X01
Matieland
7602
South Africa

Dr. Klaus Menck
German Department
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville
7535
South Africa

Prof. Dr. Gerhard Neuner
Fachbereich 9: Germanistik
Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache
Gesamthochschule Kassel
Georg-Forster-Straße 3
D-34109 Kassel
Deutschland

Dr. Joachim Pfaffe
P.O. Box 31131
Lilongwe 3
Malawi

Frau Sabine Wahba
Department of Germanic and Romance Languages
Section German
University of Namibia
Private Bag 13301
Windhoek
Namibia