 ISSN 1016-4367

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1997

Band 28 / Heft 2

November 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 R25.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R12.50 erhältlich.

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte (auf Diskette plus eine Kopie des Ausdrucks) sind zu richten an die Herausgeberin: Renate du Toit, Department of Foreign Languages, Section German, University of the Western Cape, Private Bag X17, Bellville 7535 (Tel. 021-9592404 / 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.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 28. Februar 1998.

 ISSN 1016-4367

DIE REDAKTION

 ISSN 1016-4367

SAGV-VORSTAND

DUSA 28, 1997:2 ISSN 1016-4367

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 28 Jahrgang 1997 Heft 2

INHALT

REZENSION

DUSA 28, 1997:2 ISSN 1016-4367

Vorwort zu diesem Heft

Wie im vorigen Heft versprochen, wird dieses Heft eingeleitet mit einem Bericht über die Internationale Deutschlehrertagung Anfang August in Amsterdam. Da ein Bericht nur (einige) Höhepunkte bringen kann, ist es um so erfreulicher zu wissen, daß es auch noch andere Möglichkeiten gibt, sich über den **Internationalen Deutschlehrerverband** (IDV) zu informieren. Sie finden in dem Bericht von Zappen-Thomson die "Adresse" der Leitseite (*web page*) des IDV und aus persönlicher Erfahrung kann ich sie wärmstens empfehlen - eine Fundgrube an Information zu aktuellen DaF-Themen, Informationen über Deutschland, Arbeit mit elektronischen Medien im Unterricht, Schülerkontakten u.v.m.

Aus den Medien ist allen Lesern wahrscheinlich bekannt, daß im nächsten Jahr ein neues Schulcurriculum, *Curriculum 2005*, an südafrikanischen Schulen eingeführt wird und zwar im ersten Schuljahr, *Grade 1*. Es wird noch einige Jahre dauern, bis der Deutschunterricht "offiziell" innerhalb dieser Richtlinien stattfinden wird. Bereits jetzt sind Prinzipien dieses Curriculums in dem heutigen Schullehrplan DaF enthalten. Einige Ansätze können aber auch jetzt schon viel bewußter in den Unterricht integriert werden, wie die Artikel von Flegg und Widera zeigen, um die Lerner zu einem autonomen Lernen zu befähigen. Weitere Beiträge zu diesem Thema sind sehr willkommen.

Zum Schluß möchten wir vor allem im Namen der Lehrerinnen und Lehrer im West-, Ost- und Nordkap Herrn Hartmut Kreuter, dem entsandten Fachberater des BVA im südlichen Teil Südafrikas, für seinen Einsatz in den letzten fünf Jahren im schulischen DaF-Bereich danken. Herr Kreuter war ein gern gesehener Gast in den Schulen und hat sich u.a. (in Zusammenarbeit mit Dr. Wozniak) für die Einführung von DaF in ehemaligen schwarzen Schulen in Port Elizabeth, an denen zuvor kein Deutsch unterrichtet wurde, eingesetzt. Wir wünschen ihm viel Erfolg und gutes Gelingen in seiner neuen Tätigkeit in Deutschland.

Im Namen der Redaktion

Renate du Toit

 ISSN 1016-4367

BERICHT ÜBER DIE XI. INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG (IDT) IN AMSTERDAM

Marianne ZAPPEN-THOMSON
University of Namibia

Der Internationale Deutschlehrerverband

Vom 4. bis zum 9. August 1997 fand in Amsterdam die XI. Internationale Deutschlehrertagung (IDT) statt, zu der etwa 1500 Teilnehmer angemeldet waren. Die Tagung stand diesmal unter dem Motto "Deutsch in Europa und in der Welt: Chancen und Initiativen".

Die IDT hat schon eine lange Geschichte. So wurde vor 30 Jahren in München die I. Internationale Deutschlehrertagung von der FIPLV (Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) zusammen mit dem Goethe-Institut veranstaltet. Da reges Interesse am Fach Deutsch bestand, etwa 850 Teilnehmer besuchten die Tagung, wagte das FIPLV-Komitee den Schritt zur Gründung des IDV (Internationaler Deutschlehrerverband), der 1968 in Zagreb ins Leben gerufen wurde. Inzwischen gehören dem IDV - mit den in Amsterdam aufgenommenen neuen Verbänden - über 90 Mitgliedsverbände aus mehr als 60 Ländern an. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Claus Orth (1997: 5), langjähriges Vorstandsmitglied, daß "über 40% der IDV-Mitgliedsverbände außerhalb Europas beheimatet sind und daß deren Mitgliederzahl über 40% der mehr als 50 000 im IDV organisierten Deutschlehrer beträgt".

Der IDV hat sich zum Ziel gesteckt, Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrerverbänden zu fördern, darüber hinaus die Deutschlehrer bei ihrer Arbeit, aber auch bei ihrer Aus- und Fortbildung zu unterstützen. Ferner ist der IDV bemüht, das Fach Deutsch als Fremdsprache weiterzuentwickeln. Dabei soll es um einen Deutschunterricht gehen, der dem interkulturellen Austausch und der Begegnung mit den Kulturen deutschsprachiger Länder und Regionen dient.

Die Tagung in Amsterdam war erst die zweite, die in einer nichtdeutschsprachigen Region stattfand, 1983 war Budapest Gastgeberstadt. In Hinblick auf die Zusammensetzung der Mitgliedsverbände wäre es vielleicht

 ISSN 1016-4367

sinnvoll, die IDT auch einmal außerhalb Europas stattfinden zu lassen.

Vertreterversammlung

Die Vertreterversammlung fand am 3. August statt, mit einer Fortsetzung am Samstag, den 9. August 1997. Die Deutsche Pädagogische Vereinigung (DPV), der Deutschlehrerverband des südlichen Afrikas, der seit 1993 Mitglied des IDV ist, war durch den Vorsitzenden Eckhard Bodenstein (Südafrika) und Marianne Zappen-Thomson (Namibia) vertreten. Die beiden interessantesten Tagesordnungspunkte der Versammlung waren der Beschluß über Zeitpunkt und Ort der XII. IDT, sowie die Wahl des neuen Vorstandes. Die nächste IDT findet im Jahre 2001 in Luzern, Schweiz, unter dem Titel "Deutsch als Fremdsprache in Verbindung mit Mehrsprachigkeit" statt. Der neue Vorstand setzt sich wie folgt zusammen:

Präsident:	Gerard J. Westhoff (Niederlande)
Generalsekretärin:	Helena Hanuljakova (Slowakei)
Schatzmeister:	Alfred Schulze (Canada)
Schriftleiterin:	Michelle Brenez (Frankreich)
Beisitzer:	Thorvald Perman (Finnland)

Trotz oder gerade wegen der brütenden Hitze in Amsterdam und bei ausgezeichnetem Kaffee verlief die Vertreterversammlung überraschend zügig.

Eröffnung

Die XI. IDT wurde am Montag, dem 4. August 1997, in dem außergewöhnlichen Tagungsort, der 1620 erbauten Westerkerk, offiziell eröffnet. Die von dem Organisten Bernard Bartelink gespielten Choräle von Brahms, verliehen der Eröffnung einen besonders festlichen Rahmen, der noch durch die Darbietungen von Jose F.A. Oliver und Isabella Beumer unterstrichen wurde.

"Oliver, der spanische Autor deutscher Zunge, oder der andalusische

ISSN 1016-4367

Alemanne (präsentierte ...) eine Auswahl seiner Gedichte und Kompositionen, die (...) ein Echo bilden der beiden Heimatländer, der Sprachen und Kulturen, in denen er aufgewachsen ist und lebt" (Programm 1997: 71). Seine zur Gitarrenbegleitung gesungenen spanischen Lieder klangen in der alten, großen Kirche besonders ergreifend. Als Beispiel seiner deutschen Gedichte hier das von ihm zuletzt gelesene Gedicht:

Jerusalem von fern
klagemauer
grabeskirche
felsendom

drei
berührte
steine

nur Orpheus fehlt
sie zum menschenkreis
zu öffnen: die hände

Die Klangperformance von Isabella Beumer beschreibt sie selbst folgendermaßen: "Das tiefste Innere erhebt sich in mir zu Klang, sowie das mich Umgebende, welches ein Hervorrufen und Bestimmen wird. Assoziationsbilder werden durch Stimmodulationen, Klang- und Sprachlaute, Oberton und Kehlkopfgesänge hervorgerufen, sind Kommunikation, sind Ausdruck, - wie Klänge aus einer verschütteten Welt und doch vertraut" (Programm 97: 72). Ein außergewöhnliches und unvergeßliches Erlebnis.

Doch zurück zu den akademischen Aspekten der Eröffnung. Der Plenarvortrag von Erwin Tschirner (Iowa) über "Neue Perspektiven für DaF durch die neuen Medien" faßte nicht nur sehr eindrucksvoll zusammen, wie und was moderner, effektiver Fremdsprachenunterricht ist, sondern legte anschaulich dar, welche anderen Wege die neuen Medien, wie z.B. das *Internet* und *E-Mail* bieten, um das Lernziel "interkulturelle Kommunikationsfähigkeit" zu verwirklichen. Besonders betonte er den direkten Umgang mit der fremden Sprache beim *Mailen* und *Surfen*, wodurch seiner Meinung nach die Motivation der Lerner gesteigert wird. Da die neuen Medien z.Z. noch vorwiegend schriftbasiert sind, empfahl er die

ISSN 1016-4367

Grammatik zu reduzieren, den Wortschatz zu vermehren, und das Sprachbewußtsein zu verschärfen.

Sektionsarbeit

In 21 Sektionen wurden nach dem Grundmuster Referate, Markt (d.h. Präsentationen und Ausstellung relevanter Materialien, z.B. Poster) und Diskussionen über einen Zeitraum von drei Tagen bestimmte Themen bearbeitet. Bei den Sektionen handelte es sich um folgende:

1. Sprachpolitik Deutsch in Europa und der Welt
2. Interkulturelle Kommunikation - Interkulturelles Lernen
3. Deutschsprachige Fachkommunikation
4. Berufsbezogener Deutschunterricht
5. Multimedia DaF
6. Lernerautonomie und Lernstrategien
7. Projektarbeit und Lernerkontakte
8. Alternative Sprachlehr- und Lernansätze
9. Curriculare Planung in Schule, Lehrwerk und Ausbildung
10. Testen und Prüfen
11. Deutsch im bilingualen Unterricht
12. Phonetik - Sprecherziehung - Rhetorik
13. Linguistische Grundlagen von DaF in Unterricht und Lehrerausbildung
14. Zweitsprachenerwerb: Theorien und Unterrichtskonzepte
15. Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht
16. Literatur und Landeskunde
17. Kunst und Musik
18. Frühes Fremdsprachenlernen
19. Deutsch als Mittel der Begegnung und kreativen Arbeit
20. Forum für Verbandsarbeit
21. Aspekte des Textverstehens

Daß sich die Zuhörer bei diesem vielseitigen Angebot nicht nur auf eine Sektion beschränken wollten, ist verständlich. Somit ergab sich dann auch ein ständiger Fluß an Zuhörern, die sich allerdings mit dem Problem konfrontiert sahen, die über die Innenstadt Amsterdams verstreuten Veran-

 ISSN 1016-4367

staltungsräume, in denen die unterschiedlichen Sektionen untergebracht waren, überhaupt zu finden.

Da ich zusammen mit Professor Hans Barkowski (Berlin/Jena) und Frau Barbara Stäuli (Zürich) die Sektion 2 leitete, war es mir nicht möglich, andere Sektionen zu besuchen - ausgenommen der Autorenlesung von Lutz van Dijk, der im April 1997 den "Namibian Childrens Book Prize" für sein Buch *Von Skinheads keine Spur* in Windhoek verliehen bekommen hatte.

In der von uns geleiteten Sektion '*Interkulturelle Kommunikation - Interkulturelles Lernen*' haben sich 46 ReferentInnen mit dieser komplexen und kontroversen Thematik auseinandergesetzt. Um die Fülle an Referaten überschaubar werden zu lassen, war das Sektionsprogramm in folgende Bereiche unterteilt:

Interkulturell: Ist das was? Was ist das? Was soll denn das?
Landeskunde interkulturell
Interkultureller DaF-Unterricht
Im interkulturellen Dialog begriffen
Das Interkulturelle in der Sprache
Interkulturelle Begegnungen im DaF-Unterricht - aber wie?
Deutsch zu verkaufen
DaF im Kampffeld gesellschaftlichen Wandels
Fach - DaF/interkulturell: Berichte und Materialien

Da es nicht möglich ist, hier alle Ansichten und Meinungen wiederzugeben, sollen kurze Auszüge aus einigen Referaten die breite Palette dessen, was vorgetragen wurde, illustrieren:

Stilblüten im Aufsatzunterricht; Liang Ching-feng, Tamkang University Taiwan

"Ähnlich lustig surrealen Effekt erzielen folgende Sätze, die eigentlich nur ganz unschuldige und positive Rollenwünsche von 2 Studentinnen aussprechen wollten:

Ich wünsche mir eine Schauspielerin.
Ich will eine gute Tochter machen.

In diesen 2 Fällen taugt direkte Korrektur durch den Lehrer auch wenig; lange Erklärungen leuchten entweder nicht ein oder werden

 ISSN 1016-4367

wieder vergessen. Deswegen redet man am besten der Studentin "nach dem Munde", indem man fragt: "Haben Sie die Schauspielerin schon bekommen?" und "Haben Sie die gute Tochter schon gemacht?" Bei solchen Fragen lachen die Studenten auf oder erschrecken. Sie haben also sofort "den springenden Punkt" kapiert und werden dann gut aufpassen, ob man beim chinesischen Verb *zuo* das transitive Wort "machen' oder das intransitive "werden" meint.
(...)
Gerade die Schwierigkeiten, insbesondere die Stilblüten, bewirken einen unerwartet positiven Komikeffekt und geben den Studenten eine gute Gelegenheit, sich über die muttersprachlichen Gewohnheiten bewußter zu werden und somit mehr Sprachgefühl, mehr Sensibilität im Fremdsprachenlernen auszubilden."

Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Ethnographie im Touristikstudium; Dobrinka Toteva, College für Tourismus Burgas, Bulgarien

"Man fasst jeden Ausländer, egal von wie weit er kommt, als einen Fremden auf. Man verschafft sich eine Vorstellung von ihm und von seinem Land aus der Sicht der eigenen Lebensweise, Gewohnheiten und Bräuche. Aus psychologischen Gründen ist man bestrebt, zuerst die Differenzen statt die Ähnlichkeiten oder sogar Berührungspunkte abzuleiten. In der Tourismusbranche ist die Begegnung mit dem Fremden gleichzeitig Voraussetzung und Ziel der Kommunikation. Deshalb erweist es sich im DaF-Unterricht als notwendig, die künftigen Fachleute mit dem Deutschbild vertraut zu machen und die Studenten anzuregen, den Stellenwert des eigenen und des fremden Kulturbildes in Einklang zu bringen."

Kontrastive Arbeit mit deutscher und italienischer Werbung zur Verdeutlichung kultureller Unterschiede und gegenseitiger Stereotypen; Laura Campenale, Mogliani, Italien

"Der Unterricht sollte besonders in diesem Alter so gestaltet sein, daß dadurch die Neugierde, das Interesse und die Freude der Jugendlichen an der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur geweckt und wachgehalten werden, so daß sie sich weiterhin gern mit der fremden Sprache und Kultur beschäftigen. Freude

ISSN 1016-4367

und Neugierde können außerdem mit der Auseinandersetzung und dem kontrastiven Vergleich mit sprachlichen Elementen und Strukturen gesteigert werden, die typisch für die gesprochene Sprache sind, was in den Werbespots meistens der Fall ist. Dadurch fühlen sich Jugendliche leichter angesprochen und schneller motiviert, indem sie in beiden Sprachen mit einer vertrauten und weniger fremden Ausdrucksweise als der Schriftsprache konfrontiert werden."

Interkulturelles Lernen: ja, aber wie? Golpolan Krishnamurthy, Goethe-Institut, Madras, Indien
"Die KT sollen einerseits vorurteilsfrei die Situation in Deutschland und die Lösungen dafür kennenlernen; andererseits sollen sie dazu angehalten bzw. angeregt werden, ein Ähnliches "bekanntes" Problem in ihrem Heimatland bewußt zu analysieren und an mögliche Lösungen zu denken. Eine derartige Herangehensweise sichert nicht nur das Wie und Was der interkulturellen Kompetenz bei Gesprächen bei zukünftigen Begegnungen mit den Deutschen. Auf diese Weise wird auch die (sic) Toleranzgrad erhöht, was eine unabdingbare Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der Dialogfähigkeit (Kommunikationsfähigkeit) zum Abbau der vorhandenen Vorurteile sowohl bei dem deutschen als auch bei dem indischen Partner ist. So kann man mögliche "interkulturelle Konflikte" vermeiden und für verständnisvolles Miteinander sorgen."

Die interessanten, zum Teil sogar heftigen Diskussionen, die diese verschiedenartigen Perspektiven hervorriefen, boten ihrerseits aufschlußreiche, praktische Beispiele interkultureller Kommunikation.

Erwähnenswert ist das neue Lehrwerk, welches vom Goethe-Institut Manchester erstellt wurde. Dabei handelt es sich um ein Video mit Begleitmaterialien "Kick-off Deutsch mit Uwe Rösler". Hier wird das Thema "Fußball" unter dem Vorzeichen interkultureller Aspekte behandelt. Im Mittelpunkt steht der deutsche Stürmer Uwe Rösler, der seit 1994 für den Verein Manchester City spielt. Das Video gibt interessante Einblicke in die verschiedenen Fußballstile in England und Deutschland, die tägliche Routine eines Fußballers, seine Erfolge und Mißerfolge und besonders auch in die Mentalitätsunterschiede zweier Nationen. Die

ISSN 1016-4367

Materialien sind für den "GCSE-level" konzipiert, mit einem weiterführenden Teil für den "A-level" und stoßen in Manchester bei Jungen und Mädchen gleichermaßen auf Interesse, was in anderen Regionen oder Ländern nicht ohne weiteres der Fall sein wird.

Selbstverständlich wurden in den drei Tagen der Sektionsarbeit keine allgemeingültigen Antworten auf die Fragen nach der Beziehung zwischen dem Fremden und dem Eigenen, sowie der Behandlung von Stereotypen im Unterricht gefunden, doch an Anregungen fehlte es nicht. Grundsätzlich wurde betont, daß ein Fremdsprachenunterricht, der interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel akzeptiert hat, eine größere Verantwortung für Lehrer und Lerner mit sich bringt als "reiner Sprachunterricht".

Aulaprogramm

Neben der Sektionsarbeit wurden in der großen und der kleinen Aula plenare Darbietungen mit sektions-übergreifendem Charakter angeboten. Dazu gehörte neben Theateraufführungen und landeskundlichen Ausstellungen der Schweiz, Österreichs und der Niederlande auch die Podiumsdiskussion "Neue Rechtschreibung" unter der Leitung von Rolf Ehnert (Bielefeld). Zugleich stellten zahlreiche Verlage ihre Bücher in der Aula aus, wobei wiederum die neue deutsche Rechtschreibung im Vordergrund stand.

Rahmenprogramm

Ein sehr vielseitiges Kulturprogramm rundete die Tagung ab. Dazu gehörten der einmalige Vortrag von Professor Dr. Fritz J. Raddatz über Kurt Tucholsky "Man kann nicht schreiben, wo man nur noch verachtet". Damit wurde gleichzeitig die IDT-Tucholsky-Ausstellung *Und immer sind da Spuren* eröffnet. Diese Ausstellung paßt thematisch hervorragend zur IDT, da von Tucholsky gesagt wird: "Im Kampf gegen die alten und neuen Reaktionäre suchte er verzweifelt nach neuen Konzepten für ein friedliches Zusammenleben der Völker in Europa und eine Überwindung der Klassengegensätze zwischen Arm und Reich" (Pamphlet). Außerdem

 ISSN 1016-4367

waren im Goethe-Institut Amsterdam die Filme "Rheinsberg" und "Schloß Gripsholm" nach Kurt Tucholsky und in der Stadsschouwburg Amsterdam ein Tucholsky-Kabarett der Dresdner Brettl zu sehen.

Ganz besonders beeindruckend war der Stummfilm "Faust. Eine deutsche Volkssage" von F.W. Murnau. Die sommerliche Herengracht bildete das ideale Bühnenbild für diese einzigartige Vorführung, bei der der Film sozusagen in den Himmel projiziert wurde, und zu der die "Silent Movie Music Company" aus Freiburg live-Musik spielte.

TagungsteilnehmerInnen hatten am Mittwoch die Gelegenheit, an verschiedenen Exkursionen teilzunehmen, die auf unterschiedliche Weise versuchten, Einblicke in die historischen und gegenwärtigen, nicht immer sehr freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Nachbarstaaten Niederlande und Deutschland zu verschaffen.

Leitseite

Alle die Zugang zum World Wide Web haben, können dort den Internationalen Deutschlehrerverband "besuchen". Die Leitseite (homepage) informiert Lehrer und Schüler über internationalen Schüleraustausch, verschafft Einsicht in Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit dem Internet und ermöglicht Kontakte zur Zusammenarbeit an Projekten:

Homepage: http://www.wlu.ca/~wwwidv

Netz: listproc@mach1.wlu.ca

Schluß

Am Freitag nach der offiziellen Veranstaltung haben sich einige der afrikanischen Tagungsteilnehmer getroffen und u.a. darauf hingewiesen, daß es wichtig sei, innerhalb der Region Afrika ähnliche Treffen zu veranstalten. Herr Eckhard Bodenstein wurde zum Ko-ordinator gewählt, der zukünftig die Zusammenarbeit der afrikanischen Kollegen vereinfachen soll.

 ISSN 1016-4367

Der SAGV ist um diese Zusammenarbeit schon lange bemüht, wie die beiden letzten Tagungen in Durban und Bloemfontein gezeigt haben. Nicht nur Senegal und Kamerun, sondern auch Uganda, Malawi und Madagaskar waren durch Kollegen vertreten. Da es sich bei den meisten TeilnehmerInnen der Germanistentagung um DozentenInnen an Universitäten handelt, möchte ich hier anregen, die Zusammenarbeit zwischen der DPV und dem SAGV zu intensivieren und so zu koordinieren, daß auch mehr LehrerInnen von der Begegnung mit anderen afrikanischen Kollegen profitieren.

Auf Wiedersehen 2001 in Luzern

LITERATURVERZEICHNIS

IDT-Vorbereitungskomitee (1997): Programm

Orth Claus (1997): 1967 1997 und was dann? In: *IDV-Rundbrief* 58: 4-6.

ISSN 1016-4367

GERMANISTIK IN NIGERIA

Johannes HARNISCHFEGER
University of Natal, Durban

1. Die Einrichtung von Deutschstudiengängen

Schon in den ersten Missionsschulen, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Gebiet des heutigen Nigeria entstanden, gab es im Prinzip die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Denn die Lehrpläne lehnten sich an britische Vorbilder an, und darin waren Deutsch- und Französischkurse vorgesehen. Doch nur über eine dieser Schulen, die 'Wesleyan High School' in Lagos, existiert ein Bericht, daß im Jahr 1884 tatsächlich eine Prüfung in Deutsch stattfand. Die Initiative, Deutsch zu unterrichten, ging wahrscheinlich von deutschen Missionaren aus, die in den britischen Missionsgesellschaften eine prominente Rolle spielten. Die meisten von ihnen zogen es jedoch vor, nicht Deutsch zu lehren, sondern Latein, Griechisch oder Hebräisch. (Feuser 1979: 25f.) Es kommt hinzu, daß die britische Kolonialmacht, die sich um die Jahrhundertwende etablierte, nicht daran interessiert war, die Sprachen ihrer kolonialen Rivalen zu fördern. Die offizielle Sprachpolitik zielte eher darauf ab, die Bevölkerung in den Kolonien linguistisch zu isolieren, damit sie sich nicht über koloniale Grenzen hinweg mit anderen Afrikanern verständigen konnte. Noch bis in die 50er Jahre unseres Jahrhunderts ließ sich an Sekundarschulen und Colleges zwar Latein und Griechisch lernen, aber nicht Französisch, die offizielle Sprache der Nachbarländer. Und umgekehrt sorgten auch die französischen Kolonialbehörden dafür, daß die Schulen in Kamerun, Benin oder Niger keinen Englischunterricht anboten. (Witte 1993: 217; Feuser 1979: 25f.)

Mit der Unabhängigkeit Nigerias öffnete sich die offizielle Sprachpolitik. An den Sekundarschulen wurde zwar nur Französisch als einzige europäische Fremdsprache eingeführt; doch an den Universitäten konnten sich auch Deutsch, Portugiesisch, Spanisch, Russisch und Italienisch etablieren. Die Initiative, diese Sprachen zu unterrichten, ging jedoch nicht von den nigerianischen Behörden aus, sondern meist von Kulturorganisationen der entsprechenden Länder. Denn die Bildungspolitik Nigerias verfolgte andere Prioritäten: Ihr ging es vor allem darum, indi-

ISSN 1016-4367

gene Sprachen wie Hausa, Igbo oder Yoruba in die Lehrpläne der Schulen und Universitäten aufzunehmen. Im Norden des Landes, der stark islamisch geprägt ist, kommt hinzu, daß die Kultusbehörden darauf drängten, Arabisch als Unterrichtsfach zu verbreiten. Anfangs gab es hier sogar Schwierigkeiten, Studiengänge für Französisch einzurichten. Als eine Delegation von Literaturwissenschaftlern 1961 an die neu zu gründende Universität in Zaria reiste, um über den Aufbau einer Französischabteilung zu beraten, wurde sie von dem Leiter des College, einem Pakistani, abgewiesen. (Feuser 1992a: 17) In der Zwischenzeit hat sich Französisch an den Universitäten des Nordens durchgesetzt; Deutsch dagegen wird nur im Süden des Landes gelehrt. Neben einigen kleineren Universitäten, die nur Sprachkurse für Anfänger anbieten, sind die Zentren des akademischen Deutschprogramms in Ibadan und Ife, zwei Städten im Yoruba-Gebiet (im Südwesten Nigerias), und in Nsukka, einer Kleinstadt östlich des Niger im Igboland (dem ehemaligen Biafra).

Die Verhandlungen über ein erstes Deutsch-Lektorat begannen bereits 1958, zwei Jahre vor der offiziellen Unabhängigkeit Nigerias. Der Deutsche Akademische Austauschdienst sah sich damals in Konkurrenz zu den Kulturinstituten der DDR, und man befürchtete offenbar, daß einem die Rivalen aus dem Osten zuvorkommen könnten. Der erste DAAD-Lektor, Willfried Feuser, traf jedenfalls schon zwei Wochen nach den offiziellen Unabhängigkeitsfeiern in Ibadan ein. Vor der Ausreise hatte der DAAD ihn instruiert, darauf hinzuwirken, daß Deutsch als eigenständiges Studienfach angeboten wird. (Feuser 1979: 27) Bis sich ein komplettes Deutschprogramm mit dem Studienabschluß *Bachelor of Arts* etablierte, sollten freilich noch sieben Jahre vergehen. Feuser erinnert sich, daß er seine Kurse anfangs wie ein "Marktschreier" (Feuser 1992a: 16) anbieten mußte. Im ersten Studienjahr unterrichtete er nur zwei Geschichtsstudenten, die *Ancillary Courses* in Deutsch gewählt hatten, dazu einige Chemiestudenten, für die Lektürekurse in Wissenschaftsdeutsch vorgesehen waren. Diese Kurse hatten bereits in den 50er Jahren begonnen, und sie wurden weiter gefördert, als die Leitung des Chemischen Instituts an einen nigerianischen Professor überging, der seine Ausbildung in Heidelberg erhalten hatte.

Der Lehrplan für das zunächst dreijährige B.A.-Programm stammt von den beiden ersten DAAD-Lektoren in Ibadan: Willfried Feuser und

ISSN 1016-4367

Conrad Max Benedict Brann, der 1966 das DAAD-Lektorat übernommen hatte. So wie sein Vorgänger (und seine beiden Nachfolger) war Brann kein Germanist, sondern Romanist und Anglist. Bei der Ausarbeitung des Deutsch-Curriculums lehnte er sich daher einfach an die Lehrpläne britischer Universitäten an. Im nachhinein erscheint es ihm selbst etwas befremdlich, daß es in den 60er Jahren noch keine Überlegungen gab, das Kursangebot den Bedingungen eines afrikanischen Entwicklungslandes anzupassen. (mündliche Mitteilung, 15. 10. 95) Im Unterschied zu den Deutschabteilungen in Europa oder den USA verständigte man sich lediglich darauf, auf Seminare zur Mediavistik ganz zu verzichten. Und diese Entscheidung wurde von den Deutschdozenten anderer Universitäten übernommen, mit der Folge, daß auch zwei Jahrzehnte später, als in Nsukka ein Magisterprogramm entstand, keine Kurse zu Mittelhochdeutsch ausgearbeitet wurden.

Seit dem Beginn des B.A.-Programms 1967 hatten Studienbewerber in Ibadan die Wahl, Deutsch als einziges Hauptfach zu belegen. Die Möglichkeit, sich für diesen *Single Honours*-Studiengang einzuschreiben, wurde jedoch kaum genutzt. Die Studenten zogen es vor, ein *Combined Honours*-Studium zu wählen, wobei Deutsch meist mit Französisch als zweitem Hauptfach kombiniert wurde. Für diese Fächerkombination gibt es unter anderem organisatorische Gründe: In Ibadan, wie an den anderen Universitäten, hat sich nie eine selbständige Deutschabteilung gebildet; die *German Sections* sind vielmehr den Abteilungen für Moderne Fremdsprachen angegliedert. In diesen *Departments* aber wird, neben Russisch, Portugiesisch oder Spanisch, vorwiegend Französisch unterrichtet. Für Englisch, die einzige Nationalsprache Nigerias, gibt es dagegen gesonderte Abteilungen, und auch die afrikanischen Sprachen sind - häufig zusammen mit der Linguistik - an eigenständigen Instituten untergebracht.

In den 60er und 70er Jahren, als in Nigeria zwei Dutzend Universitäten gegründet wurden, zog das Land eine Vielzahl von Akademikern an. Die Gehälter für Dozenten waren kaum niedriger als in westlichen Ländern, so daß sich auch viele Wissenschaftler aus Europa und den USA um freiwerdende Stellen bemühten. Die kosmopolitische Atmosphäre an den großen Universitäten war besonders für Linguisten und Literaturwissenschaftler attraktiv. Die beiden ersten DAAD-Lektoren blieben daher, als ihre Verträge mit dem DAAD ausliefen, mit lokalen Gehältern weiter be-

ISSN 1016-4367

schäftigt. Keiner von ihnen mochte freilich als Deutschdozent arbeiten. Willfried Feuser wechselte 1968 als Romanistikprofessor an die Universität Ife; als Leiter des *Modern Languages Departments* sorgte er aber dafür, daß dort noch im selben Jahr die ersten Deutschkurse begannen. Was den Lehrplan betrifft, orientierte sich die neue Deutschsektion an dem Vorbild von Ibadan, mit einem kompletten Haupt- und Nebenfachprogramm.

Bereits 1961 entsandte der DAAD auch einen Lektor in den Südosten Nigerias, nach Nsukka. Die dortige Universität, 1960 gegründet, nimmt für sich in Anspruch, die älteste in Nigeria zu sein. In Ibadan hatte der Lehrbetrieb zwar schon 1948 begonnen, doch blieb die Hochschule bis 1962 "nur" ein College der Universität London. In das Verhältnis zwischen Nsukka und Ibadan mischten sich von Anfang an ethnische Rivalitäten. Als die wichtigste Universität im Igboland war Nsukka bemüht, die Konkurrentin aus Westnigeria an materieller Ausstattung und akademischem Prestige zu übertreffen. Für das *Modern Languages Department* bedeutete dieser Wettbewerb, daß man ebenfalls ein breites Angebot an Fremdsprachen offerieren wollte. Deutsch wurde allerdings nur in Form von 'Service-Kursen' angeboten, d.h. als Wahlpflichtfach für Hörer aller Fakultäten, und besonders für Französischstudenten, die die Möglichkeit hatten, zwischen Deutsch, Russisch und Spanisch als obligatorischem Nebenfach zu wählen. Die akademischen Aktivitäten nahmen jedoch ein Ende, als 1967 der Biafra-Krieg ausbrach.

2. Auf der Suche nach Lehrkräften

Nach den Verwüstungen des Krieges begann 1970 in Nsukka der Wiederaufbau des Campus. Die ersten Deutschkurse wurden von einem Elsässer unterrichtet, den die französische Regierung eigentlich als *Cooperant Militaire* nach Nigeria geschickt hatte. Seit 1972 sind in Nsukka auch ständig DAAD-Lektoren beschäftigt (und in den Jahren 1983-88 sowie 1994-96 gab es hier sogar zwei Lektorate). Wichtiger war jedoch, daß 1974 eine Germanistin von der Universität Hamburg ohne die Vermittlung des DAAD eine Stelle in Nsukka antrat. Als Ehefrau eines Igbo nahm Edith Ihekweazu die nigerianische Staatsbürgerschaft an, um sich fest in Nsukka niederzulassen. Unter ihrer Federführung entstand nicht

nur das Curriculum für einen *Bachelor*-Studiengang, sondern seit 1985 auch ein *Masters*- und Ph.D.-Programm. Von der Möglichkeit, eine Doktorarbeit in *German Studies* vorzulegen, hat niemand Gebrauch gemacht, doch den Magisterstudiengang absolvierten 1991/92 drei Studenten. Unter ihnen befanden sich auch zwei nigerianische Lehrkräfte, die seit ihrem Examen weiterhin in Nsukka unterrichten.

Der Erfolg der Deutschsektion in Nsukka hing wesentlich an der Person von Professor Ihekweazu. Als sie 1991 bei einem Verkehrsunfall ums Leben kam, ließ sich das Magisterprogramm nicht mehr fortführen. Seitdem gibt es nirgendwo in Nigeria die Möglichkeit, wissenschaftlichen Nachwuchs für die *German Studies* heranzubilden. Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften stellt nun aber das entscheidende Hindernis für den Fortbestand der Germanistik dar. Die Deutschsektionen sahen sich seit der Entsendung des ersten DAAD-Lektors immer wieder gezwungen, zu improvisieren und fachfremde Lehrkräfte einzusetzen. In Nsukka z.B. kümmerte sich neben dem Lektor ein Geschichtsdozent um die Anfängerkurse, und in Calabar war es ein Chemieprofessor, der in der Bundesrepublik studiert hatte. Solange die Universitäten in Nigeria passable Gehälter zahlten, also bis Anfang der 80er Jahre, zog es auch eine Reihe englischer Germanisten nach Nigeria. Allerdings blieben die Lehrkräfte aus dem Ausland meist nur für kurze Zeit, so daß sie von nigerianischen Kollegen zuweilen als 'Transitgermanisten' bezeichnet wurden.

Auch die Lektoren des DAAD kommen und gehen, ohne daß sie den Mangel an gut ausgebildeten afrikanischen Germanisten wirklich ausgleichen könnten. Wegen der angespannten Personalsituation übernehmen sie oft einen Großteil der Verwaltungsaufgaben, d.h. sie arbeiten sich in den ersten ein, zwei Jahren in das komplizierte Studien- und Prüfungssystem ein, und wenn ihr Arbeitsvertrag ausläuft, geht diese mühsam erworbene Kompetenz wieder verloren. Von den 35 Lehrkräften, die zwischen 1960 und 1979 Deutsch unterrichtet haben, waren 1992 nur noch drei an einer der *German Sections* tätig. (Witte 1993: 220) Zur Zeit sind an allen Universitäten zusammen nicht mehr als fünf nigerianische Germanisten fest angestellt, und da niemand von ihnen eine germanistische Doktorarbeit (oder entsprechende Publikationen) vorweisen kann, besteht für sie kaum die Aussicht, über die Position eines *Lecturers* oder *Senior Lecturers* hinauszukommen.

In Ife z.B. ist der einzige nigerianische Deutschdozent, der für das Studienjahr 1995/96 einen Forschungsurlaub beantragt hatte und in die USA ging, nicht mehr zurückgekehrt. Die DAAD-Lektorin muß daher sämtliche Kurse des Hauptfachstudiums allein abdecken, unterstützt nur von einer Französischdozentin und einem Mediziner, die gut genug Deutsch sprechen, um einige Anfängerkurse zu übernehmen. An der Universität in Port Hartcourt, wo Ende der 70er Jahre ein *Department of Foreign Languages* entstand, mußte man das *Bachelor*-Programm 1982 abbrechen, als der DAAD-Lektor schon nach zwei Jahren die Universität wieder verließ. Seitdem wird Deutsch nur noch als Nebenfach angeboten. Aber selbst für dieses reduzierte Programm ist es dem *Department of Foreign Languages* nicht gelungen, einen qualifizierten Germanisten zu finden. Den viersemestrigen Kurs unterrichtet daher ein Französischdozent (der sich beim Goethe-Institut fortgebildet hat), unterstützt von einem Philosophieprofessor, der in Deutschland studiert hat.

Ähnlich prekär ist die Personalsituation auch an jenen kleineren Universitäten, die Deutschkurse für Anfänger anbieten: in Calabar und Benin, Ilorin und Abraka. Offenbar hat sich die Hoffnung, daß "eine neue Generation afrikanischer Germanisten heranwächst, die von den (...) deutschen Germanisten die Stellung übernimmt und hält" (Ihekweazu 1985: 302), nicht erfüllt. Gerade talentierte Studenten, die ihre Prüfungen mit Auszeichnungen bestehen, verspüren wenig Neigung, eine akademische Karriere zu beginnen. Denn die Gehälter für Dozenten sind durch die Inflation so sehr zusammengeschmolzen, daß selbst Professoren gezwungen sind, sich nach anderen Verdienstmöglichkeiten umzusehen. Allein zwischen 1986 und 1990 haben 10.700 Mitarbeiter von Hochschulen das Land verlassen, um im Ausland eine Anstellung zu finden. (Newswatch 22. 2. 1993) Wahrscheinlich ist es nur eine Frage der Zeit, bis auch an den Deutschsektionen die besser qualifizierten Lehrkräfte abwandern. Ersatz für sie ist nicht in Sicht, und daran können vermutlich auch aufwendige DAAD-Stipendien wenig ändern. Seit 1993 bzw. 94 erhalten zwar zwei Nigerianer Stipendien für eine Promotion in der Bundesrepublik; doch am Ende ihrer Ausbildung, wenn sie neben dem sechsjährigen Magisterstudium weitere vier Jahre mit ihrer Doktorarbeit zugebracht haben, dürften sie wenig Anreize sehen, für ein Monatsgehalt von 70 DM eine Stelle als *Lecturer* zu übernehmen.

3. Lehrpläne

Bereits in seinem ersten Bericht als DAAD-Lektor hatte Willfried Feuser empfohlen, Deutsch als Unterrichtsfach an den Oberschulen einzuführen. (Feuser 1992b: 7) Die zuständigen Behörden zeigten jedoch kein Interesse, neben Französisch weitere europäische Fremdsprachen in die Curricula aufzunehmen. Mitte der 80er Jahre kursierten im Auswärtigen Amt Pläne, wenigstens "an einigen besonders guten Sekundarschulen" Deutsch als Wahlpflichtfach anzubieten. (Witte 1993: 221) Ähnlich wie in Kenia hätten die Deutschsektionen an den Universitäten dann die Möglichkeit, ihre Studenten unter den Abgängern dieser Eliteschulen zu rekrutieren. Doch als Edith Ihekweazu dem Kultusministerium ihrer Region entsprechende Vorschläge unterbreitete, wurde sie gefragt, welche Anstrengungen denn die Bundesregierung unternehme, um Igbo als Fremdsprache an deutschen Gymnasien einzuführen. (Ihekweazu 1987: 68) Die drei *German Sections* in Nigeria stehen also weiterhin vor dem Problem, daß die Studienanfänger in der Regel über keine Vorkenntnisse verfügen. Während des vierjährigen Studiums läßt sich also kaum dieselbe Sprachkompetenz erreichen wie in den Französischabteilungen, wo die Studienbewerber meist schon aus der Schule entsprechende Sprachkenntnisse mitbringen. Um diese Unterschiede im Ausbildungsniveau auszugleichen, sollte in Ife, statt des üblichen vierjährigen B.A.-Programms, ein fünfjähriger Deutsch-Studiengang eingeführt werden. Doch dieses Experiment wurde rasch wieder aufgegeben.

Neben Sprachkenntnissen fehlt es den Studienanfängern auch an Vorkenntnissen zu deutscher Kultur und Geschichte. Da die Deutschen als Kulturnation fast nirgendwo in Nigeria präsent sind, spielt bei der Wahl des Studienfachs das Interesse an deutscher Kunst und Literatur keine Rolle. Wer sich für *German Studies* einschreibt, hat in der Regel nicht die mindeste Vorstellung davon, was ihn in den Seminaren zur Literatur und Landeskunde erwartet. Im Rahmen des *Bachelor*-Studiums lassen sich daher bestenfalls Grundkenntnisse vermitteln, die weit entfernt sind von den akademischen Standards der Inlandsgermanistik: "Die generelle Zielsetzung ist nicht die Ausbildung von schlechten Germanisten oder Literaturwissenschaftlern, sondern von 'Deutschlandkundigen' mit einer möglichst guten umgangssprachlichen und Lesekompetenz." (Ihekweazu 1984: 268) Bei einem näheren Blick auf die Lehrpläne fällt allerdings auf,

daß sie recht 'literaturlastig' sind. Für Studenten, die das Hauptfach Deutsch mit Französisch (oder Englisch) kombinieren, ist im Laufe des achtsemestrigen Studiums nur ein einziges Seminar zur Landeskunde vorgesehen. Die Idee der Lehrplangestalter war offenbar, vorwiegend literarische Texte zu benutzen, um Wissen über Deutschland zu vermitteln. In Nsukka z.B. steht bereits zu Beginn des zweiten Studienjahrs Barockliteratur auf dem Programm. Zu diesem Zeitpunkt haben die Studenten kaum gelernt, deutsche Nebensätze zu bilden, und deshalb wird die zweisemestrige Einführung in die Literaturgeschichte, ähnlich wie das Seminar zur Landeskunde, weitgehend auf Englisch unterrichtet. Entscheidende Fortschritte beim Spracherwerb machen die Studenten erst im dritten Studienjahr, wenn sie zu Intensivkursen ins Ausland geschickt werden. Bei ihrer Rückkehr sind die Deutschkenntnisse dann gut genug, um auch längere Texte in der Originalfassung zu lesen. Mit dem vierten Studienjahr beginnt noch einmal ein zweisemestriger Durchgang durch die Literaturgeschichte; außerdem sind in Nsukka Kurse in *Translation*, *Essay Writing* und *Advanced Oral German* vorgeschrieben. Seminare zur Linguistik sind dagegen nicht im Angebot, weder für das *Bachelor*- noch für das *Master*-Programm. Nur *Single Honours*-Studenten (die mehr Deutschkurse zu belegen haben) erhalten wenigstens eine Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen.

Da bis in die 80er Jahre hinein die meisten Studenten das Studienfach Deutsch mit Französisch kombinierten, verbrachten sie nur die Hälfte ihres Auslandsjahrs in der Bundesrepublik, die übrige Zeit dagegen im frankophonen Ausland. Die Deutschsektion in Nsukka schickte jedes Jahr sechs Studenten an das Studienkolleg der Universität Saarbrücken, und aus Ibadan gingen Mitte der 80er Jahre jeweils 12 bis 18 Deutschlerner für ein halbes Jahr nach Jena. Damals konnten noch alle Deutschstudenten an dem *Year Abroad* teilnehmen, weil ihre Universitäten den Aufenthalt in Europa großzügig unterstützten. Doch wegen knapper Budgets mußte Ibadan schon 1987 diese Fördermaßnahmen einstellen. Seit 1990 finanziert der DAAD die Sprachkurse im Ausland, allerdings nur für die besten Studenten. An jede der drei Deutschsektionen gingen vier oder sechs Stipendien; in der Zwischenzeit sieht sich aber auch der DAAD gezwungen, einen Teil der Gelder zu streichen, so daß seit 1994 nur noch jeweils drei Stipendien vergeben wurden.

Ohne Unterstützung aus der Bundesrepublik hat ein Teil der Studenten nicht mehr die Chance, ihre Sprachkenntnisse durch Intensivkurse in Deutschland zu verbessern. Studenten, die nicht aus begüterten Familien stammen, bemühen sich oft, Geld auszuleihen, um das *Year Abroad* zu finanzieren. Sie sehen sich dadurch freilich unter Druck gesetzt, in der Bundesrepublik nach Jobs zu suchen, was zu Verzögerungen oder zum Abbruch des Studiums führen kann. Aus Ife z.B., wo das *Year Abroad* obligatorischer Teil des Deutschstudiums ist, gingen von 1989 bis 96 insgesamt 76 Studenten zu Sprachkursen in die Bundesrepublik. Doch nur 13 kehrten an die Universität zurück, und nur 8 von ihnen führten ihr B.A.-Studium schließlich zu Ende.

Wer sich den Auslandsaufenthalt nicht leisten kann, verbringt das dritte Studienjahr nun an der Heimatuniversität, und hier ist ein intensiver Unterricht kaum möglich. Für das Deutschstudium der *Single Honours*-Studenten stehen pro Woche nur 10 bis 14 Stunden zur Verfügung; *für die Combined Honours* Studenten sind es nicht mehr als sechs bis neun, und selbst dieser Unterricht fällt häufig aus, weil an den Universitäten seit Anfang der 90er Jahre kein regelmäßiger Lehrbetrieb mehr stattfindet. Wegen Streiks und Universitätsschließungen werden die Studenten immer wieder in den Zwangsurlaub geschickt. Ohne die Möglichkeit, wenigstens für ein Semester in der Bundesrepublik zu studieren, kommen sie im Laufe ihres vierjährigen Studiums kaum über Grundkenntnisse des Deutschen hinaus. Unter diesen Umständen fragt es sich, ob Einführungen zur Literaturgeschichte und Landeskunde weiterhin in englischer Sprache unterrichtet werden sollten oder ob man die knappe Zeit dazu nutzen sollte, die Sprachkompetenz der Studenten zu verbessern. Die Lehrpläne müßten also überarbeitet werden; unklar ist nur, in welche Richtung man gehen soll. Sollte das Schwergewicht auf Sprachvermittlung liegen? Oder wäre es angemessener, mehr Kenntnisse über das politische System und die Wirtschaft der Bundesrepublik zu vermitteln? Deutsche und nigerianische Germanisten sind hier einigermaßen ratlos, weil niemand recht weiß, wozu das Deutschstudium dienen soll.

4. Konzepte einer nigerianischen Germanistik

Seit der DAAD die ersten Lektoren entsandte, hat sich das Selbstverständnis der Germanistik in Nigeria entscheidend gewandelt. Zu Beginn schien Deutsch vor allem als Wissenschaftssprache wichtig zu sein. Dutzende von Lehrkräften in Ibadan oder Nsukka hatten in der Bundesrepublik studiert, und deshalb mochte es sinnvoll erscheinen, gerade für Studenten in den naturwissenschaftlichen Fächern Deutschkurse anzubieten. Das Interesse an diesen Kursen ließ jedoch nach, als sich abzeichnete, daß der Technologietransfer in die Dritte Welt mehr und mehr auf Englisch betrieben wird. Deutschkenntnisse können allerdings für Historiker und Linguisten weiterhin von Interesse sein, denn es waren Forschungsreisende wie Heinrich Barth oder Gustav Nachtigal, die Mitte des 19. Jahrhunderts die ausführlichsten Berichte von den Königreichen nördlich des Niger und Benue vorlegten. Auch bei der Erforschung von Hausa, Igbo und anderen Sprachen stammten wichtige Studien zunächst von deutschen Autoren. Ein kleiner Teil Nigerias, der ans heutige Kamerun angrenzt, stand sogar bis 1914 unter deutscher Verwaltung, so daß Historiker immer wieder auf deutschsprachige Quellen stoßen. Ein Teil der Kolonialliteratur wird gerade ins Englische übersetzt, um sie einem größeren Publikum zugänglich zu machen. Andere wichtige Texte, wie die Schriften von Leo Frobenius oder Heinrich Barth, liegen seit langem auf englisch vor. Und der Missionar A. Koelle, der um 1850 die Kanuri-Sprache studierte, veröffentlichte seine Untersuchungen schon damals auf englisch. Demgegenüber wurden die Berichte von Nachtigal, Vogel und anderen weniger bekannten Afrika-Reisenden bislang nicht übersetzt; doch dürften sie nur für einen kleinen Kreis von Experten von Belang sein.

Im Vergleich zu anderen Disziplinen hat es die Germanistik schwer, ihre Existenz an nigerianischen Universitäten zu rechtfertigen. Da Englisch und Französisch fast überall in Schwarzafrika als Lingua Franca dienen, ist es selbstverständlich, daß sie auch an den Universitäten präsent sind. Es kommt hinzu, daß in beiden Sprachen eine reiche afrikanische Literatur entstanden ist. An den *English Departments* wird also nicht nur Shakespeare gelesen, sondern auch Wole Soyinka. Und zum Französischstudium gehört neben Jean Paul Sartre auch Leopold Senghor. Für nigerianische Studenten mag natürlich auch deutsche Literatur von Interesse sein. Trotzdem stellt sich die Frage, warum sie so viel Mühe darauf verwenden sollen, Gottfried Keller oder Bertolt Brecht im Original zu lesen. In Nigeria werden allein 400 indigene Sprachen gesprochen,

und es bereitet schon Mühe genug, sich die ehemalige Kolonialsprache anzueignen. Da die Qualität der Schulausbildung drastisch gesunken ist, bringen viele Studienbewerber nur noch dürftige Englischkenntnisse mit. Im ersten Jahr sind daher alle Studenten gezwungen, neben Seminaren in ihren eigentlichen Studienfächern auch Englischkurse zu belegen. Unter diesen Umständen fragen sich Fremdsprachendozenten, warum sie durch die Einführung von Deutsch, Russisch oder Italienisch noch mehr zu der "babylonischen Sprachverwirrung" (Feuser 1979: 30) beitragen sollen. "The answer would seem to be that language acquisition is always due to a process of selection, that nobody is compelled to acquire a new language unless he finds some element of ultimate usefulness in it, and that the wider the spectrum of languages offered, the greater are the chances of intellectual stimulation and *Weltoffenheit*" (ebd.).

Den Protagonisten der nigerianischen Germanistik erschien das Deutschprogramm nur vertretbar, wenn man versuchte, es zusammen mit anderen europäischen Sprachen in einen komparatistischen Studiengang einzubetten. Willfried Feuser hat dieses Konzept ab 1977 am *Department of Foreign Languages* in Port Harcourt am konsequentesten verfolgt. Die komparatistische Orientierung der Germanistik ist aber auch an den anderen Universitäten wichtig. In Nsukka z.B. hat man es genau aus diesem Grund vermieden, die Deutschsektion zu einem eigenständigen *Department* auszubauen. Bei den Überlegungen, welche Funktion die Germanistik in Nigeria erfüllen kann, wurde jedoch, gerade in Nsukka, noch ein anderer Aspekt betont: die Idee der 'Kulturmündigkeit', d.h. die Fähigkeit zu kritischem Kulturvergleich. Länder wie Nigeria mußten sich seit der Kolonialzeit notgedrungen mit europäischer Kultur auseinandersetzen, und selbst gegenwärtige Entwicklungsmodelle sind weiterhin von westlichen Vorstellungen geprägt. Sozialer und ökonomischer Fortschritt erscheint kaum anders denkbar als in der Nachahmung europäischer Industrienationen. Demgegenüber könnte eine 'Entmythisierung des Deutschlandbilds' dazu beitragen, Vorzüge und Risiken des westlichen Entwicklungsweges besser abzuwägen, so daß Afrikaner genügend Distanz gewännen, ihren eigenen Weg zu bestimmen. (Ihekweazu/Kammler [u.a.] 1988: 179f.) Im Medium der fremden, deutschen Literatur fände also ein Prozeß der Selbstreflexion statt, und die Germanistik würde dazu beitragen, die afrikanische Identität ihrer Studenten zu stärken. Jedoch könnte man einwenden, daß deutsche

Literatur hier nur als ein beliebiges Beispiel fungiert, um die Faszination der westlichen Zivilisation kritisch zu hinterfragen. Wäre es nicht einfacher, so gibt Edith Ihekweazu (1987: 70) zu Bedenken, wenn die Studenten englische oder französische Literatur benutzten, um den Unterschieden zwischen europäischen und afrikanischen Kulturen nachzuspüren? Es fällt in der Tat nicht leicht zu erklären, warum Studenten, die sich kritisch mit westlicher Kultur auseinandersetzen sollen, vier Jahre damit beschäftigt werden, deutsche Satzbaupläne oder Adjektivendungen zu lernen.

Der Versuch, den Deutschunterricht an den Interessen eines Entwicklungslands zu orientieren, führte zur Suche nach regionalspezifischen Lehrmaterialien. Anfang der 90er Jahre entstand unter dem Titel 'Begegnungen' ein Lehrwerk für den Anfängerunterricht, das allerdings wenig benutzt wird. Sowohl deutsche wie nigerianische Dozenten ziehen es meist vor, professionellere Lehrwerke aus der Bundesrepublik zu benutzen: 'Deutsche Sprachlehre für Ausländer', 'Sprachkurs Deutsch' und 'Themen'. Kaum benutzt wird auch 'Die Fremden Werte', ein kommentiertes Lesebuch, das ebenfalls von Lehrkräften in Nigeria entworfen wurde. In dem zweibändigen Reader sind unter anderem Texte enthalten, die von der Kolonialzeit und der Begegnung mit afrikanischen Kulturen handeln. Für Studenten im *Bachelor*-Studiengang sind solche Texte wenig geeignet; wichtiger wären sie für ein Magisterprogramm, doch eben dieses Programm mußte 1991 eingestellt werden. Von den Studenten, die damals eine Magisterarbeit vorlegten, hatte nur einer ein Thema gewählt, das mit den deutsch-afrikanischen Beziehungen zusammenhängt. Die deutschen Lehrkräfte hatten erwartet, daß Studenten, die während ihres *Year Abroad* mit Vorurteilen in der Bundesrepublik konfrontiert sind, Interesse an dem Afrikabild in der deutschen Literatur entwickeln würden. Doch das Interesse an solchen ideologiekritischen Themen, die deutsche Lektoren für besonders relevant halten, scheint unter Studenten nicht sonderlich groß zu sein. Selbst Lehrkräfte räumen ein, daß es wenig Vergnügen bereite, den Afrika-Klischees in den Medien nachzuforschen. Sich z.B. mit Kolonialliteratur zu beschäftigen sei eher eine Art "Strafarbeit": "Je mehr man sucht, desto monotoner wird der Befund" (Ihekweazu 1985: 296).

 ISSN 1016-4367

5. Deutschstudium und Arbeitsmarkt

Trotz der Schwierigkeiten, Germanistikstudiengänge zu etablieren, blieb Nigeria ein Schwerpunkt deutscher Kulturpolitik. Für den DAAD etwa schien es kaum vorstellbar, sich aus dem bevölkerungsreichsten und vielleicht wichtigsten Land Afrikas zu verabschieden. Zugleich aber war nicht klar, was man mit dem Deutschprogramm an den Universitäten bewirken wollte. In einem Land mit über 100 Millionen Einwohnern können 25 Germanistikabsolventen pro Jahr wenig dazu beitragen, die kulturellen Beziehungen zu intensivieren. Sie haben keine Möglichkeit, als Sekundarschullehrer ihr Wissen weiterzugeben, und auch in anderen Institutionen besteht für sie kein Bedarf. Nigeria hat z.B. nie eine nennenswerte Zahl von Touristen anziehen können, so daß bei Hotels oder Reiseveranstaltern keine Nachfrage nach 'Deutschlandkundigen' existiert.

Nach landläufiger Meinung sind Deutschkenntnisse zumindest nützlich, um die gegenseitigen Wirtschaftskontakte zu verbessern. Im Auswärtigen Amt hoffte man sogar, daß die Verbreitung der deutschen Sprache die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Produkte erhöhen kann: "Wer Deutsch spricht und versteht, der kauft auch eher Deutsch" (zit. nach Witte 1993: 218). Für Nigerias Germanisten mochte es eine wenig attraktive Aufgabe sein, an den Verkaufserfolgen der deutschen Industrie mitzuwirken. Die 'Entmythisierung' des Deutschlandbildes schien ihnen ein wichtigeres Anliegen zu sein. Dennoch war es eine beruhigende Vorstellung, daß man durch den Sprachunterricht immer auch Kenntnisse vermittelte, die einen unmittelbaren Nutzen versprachen, und sei es nur als "zusätzliche Qualifikation für Sekretärinnen, Verwaltungsbeamte, Journalisten, Public Relations Mitarbeiter" usw. (Ihekweazu 1987: 69) Nigeria - so glaubte man noch Mitte der 80er Jahre - sei "auf dem Wege zu einer schnellen Industrialisierung" (Ihekweazu 1984: 268), und die Bundesrepublik, das einstige Wirtschaftswunderland, schien dabei genau der richtige Partner zu sein. Deutsche Firmen, die noch 1992 Waren für 1,6 Milliarden DM nach Nigeria verkauften, trugen mehr zum Warenimport bei als ihre Konkurrenten aus England, USA und Japan. Neben dem Aufbau von Handelsniederlassungen hat die deutsche Industrie auch massiv in Produktionsanlagen investiert: in Fahrzeugfabriken, Chemie- und Metallbetriebe. Zudem ist ein Großteil der Infrastruktur - Straßen, Brücken, Kraftwerke, Telefonsysteme - mit Hilfe deutscher Techniker und Ingenieure entstanden. Doch die Infrastruktur, die mit den Einkünften aus dem Erdölexport ausgebaut wurde, ist seit Jahren im Verfall begriffen, und Nigerias Industrieunternehmen sind international nicht mehr konkurrenzfähig. Statt in die Modernisierung des Landes zu investieren, fließt der Reichtum aus dem Ölgeschäft auf Konten im Ausland. Es kommt hinzu, daß die herrschenden Militärs mit ihren Dekreten nach Belieben in das Finanz- und Wirtschaftssystem eingreifen, so als seien ihnen die Interessen ausländischer Investoren völlig gleichgültig. Nach einem Bericht der Deutschen Industrie- und Handelskammer vom August 1995 ziehen sich deutsche Unternehmen aus Nigeria zurück, und zwar in einem Umfang wie nirgendwo sonst auf der Welt.

 ISSN 1016-4367

Doch schon zu Zeiten des Wirtschaftsbooms war es eine Illusion zu glauben, daß es in den 130 deutsch-nigerianischen Firmen Arbeitsmöglichkeiten für Germanisten gebe. Die Deutschdozenten nahmen einfach an, daß Sprachkenntnisse nützlich sind, ohne genauer nachzuforschen, in welchen Firmen oder Institutionen die Studienabgänger eine Anstellung fanden. Bei Umfragen 1994 und 95 stellte sich heraus, daß deutsche Industriebetriebe, Speditionen oder Handelsvertretungen auch in den 80er Jahren keine Bewerber mit einem B.A. in *German* eingestellt hatten. Als Grund gab man an, daß in Verhandlungen mit anderen Firmen, aber auch betriebsintern fast ausschließlich Englisch gesprochen werde. Nur im Kontakt mit den Firmenzentralen in der Bundesrepublik spielt Deutsch noch eine gewisse Rolle; doch genau in diesem Bereich, in dem es oft um vertrauliche Informationen geht, zieht man es vor, aus Deutschland stammende Bewerber einzustellen (z.B. Frauen, die in Nigeria verheiratet sind, oder die Ehefrauen von entsandten Mitarbeitern).

Immerhin waren zwei deutsche Unternehmen daran interessiert, Sprachkurse für ihre nigerianischen Mitarbeiter einzurichten: Das Mercedes-Werk in Enugu ließ bis 1994 ein Mal in der Woche Deutschdozenten aus Nsukka kommen, um Angestellten und Facharbeitern (die zum Teil zu Fortbildungskursen in die Bundesrepublik entsandt werden) Anfängerunterricht zu erteilen. Und das Volkswagen-Werk in Lagos beschäftigte einen eigenen Deutschlehrer, der in Tübingen ein Magisterstudium absolviert hatte. Vermutlich handelt es sich bei ihm um den einzigen nigerianischen Germanisten, der bei einem deutschen Industriebetrieb eine Anstel-

lung fand. Er wurde 1985 in die Firma aufgenommen und fünf Jahre später "wegen der allgemeinen Krise" entlassen. (Harnischfeger 1997: 64) Mit einer Wiederaufnahme des Deutschunterrichts ist nicht zu rechnen, weil Volkswagen seine Produktion in Nigeria 1993 eingestellt hat.

Unter den Studenten ist das Interesse an Fremdsprachen stark zurückgegangen. Russisch oder Portugiesisch wird fast nirgendwo mehr angeboten, und an den zahlreichen Französischabteilungen beobachten die Dozenten mit Sorge, daß die Zahl der Studienbewerber auf einen Bruchteil gesunken ist. Um so erstaunlicher ist es, daß der Wunsch, Deutsch zu studieren, deutlich zunimmt. Zum Studienjahr 1995/96 haben sich in Ibadan 45 Anfängerstudenten für *German Studies* eingeschrieben; in Ife waren es 25 und in Nsukka ebenfalls 25 (verglichen mit 6 bis 8 Studienanfängern bis Anfang der 90er Jahre). Befragt man die Studenten nach ihren Berufswünschen, stellt sich freilich heraus, daß sie sich wenig realistische Vorstellungen von ihrer Zukunft machen. Die meisten geben an, sie würden gerne Diplomat werden. Nach vier Jahren Studium, wenn das Examen bestanden ist und der Übergang in die Arbeitslosigkeit droht, wären die meisten schon froh, wenn sie für irgendein deutsches Unternehmen arbeiten könnten, und sei es nur als Sekretärin. Doch für Germanisten besteht nirgendwo Bedarf. Selbst wer seine Prüfung mit Auszeichnungen besteht, muß die Erfahrung machen, daß es für seine Qualifikation keine Verwendung gibt. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist freilich auch für andere Akademiker düster, so daß Bewerber mit einem *Bachelor Degree* in Germanistik nicht schlechter dastehen als andere Geisteswissenschaftler. So wie in anderen anglophonen Ländern gilt der *Bachelor of Arts* nicht so sehr als ein berufsbezogener Studienabschluß; er zeigt vielmehr an, daß sich der Studienabgänger für eine akademische Tätigkeit (im öffentlichen Dienst oder anderswo) qualifiziert hat. Ein Deutschstudium hindert künftige Akademiker also nicht, später einmal bei Banken, Versicherungen oder Ölfirmen zu arbeiten. Ihre Sprachkenntnisse können die meisten Studienabgänger freilich nie wieder nutzen - es sei denn, sie versuchen in die Bundesrepublik auszureisen und sich dort eine Existenz aufzubauen.

6. Kontakte zu anderen Organisationen

Nigerias Germanisten haben sich, trotz ihrer geringen Zahl, 1987 zu einem eigenen Verband zusammengeschlossen: der 'Nigerian Association of Teachers of German'. Zwei Jahre nach der Gründung hielt NATOG ihren ersten Kongress ab, und 1994 sowie 1996 traf man sich zu weiteren Tagungen. Die Zusammenkünfte machten freilich deutlich, wie sehr die kleine Gemeinde von etwa 15 Germanisten isoliert ist. Durch die Unterstützung des DAAD war es 1994 zwar möglich, deutsche Gastreferenten einfliegen zu lassen. Doch aus anderen westafrikanischen Ländern nahm niemand an dem Kongress teil. Auch zuvor hatten sich Nigerias Germanisten kaum bemüht, mit ihren Kollegen aus den Nachbarländern in Kontakt zu kommen. Als z.B. in Nsukka 1977/78 ein Gastdozent benötigt wurde, lud man einen Germanistikprofessor von der Ulster University ein, und in anderen Fällen ließ man Kurzzeitdozenten aus der Bundesrepublik kommen. Im Frühjahr 1995 traf zum ersten Mal ein Germanistikprofessor aus dem benachbarten Kamerun in Nsukka ein, um als *External Examiner* die Abschlußprüfungen zu beaufsichtigen. Ob in Zukunft weitere Kollegen aus Kamerun, Benin oder Togo folgen werden, ist allerdings zweifelhaft, weil es den Universitäten mittlerweile an Geld fehlt, um die Flugtickets zu bezahlen. Ohne Beihilfen aus der Bundesrepublik scheint es kaum noch möglich, den wissenschaftlichen Austausch über die Ländergrenzen hinweg zu finanzieren. Nicht nur die Germanistik, sondern auch andere Disziplinen sehen sich in die Rolle von Entwicklungshilfeempfängern versetzt, und diese Abhängigkeit hat zur Folge, daß die akademischen *Communities* in den afrikanischen Staaten zusehends von einander isoliert sind. Statt die Zusammenarbeit untereinander zu suchen, orientieren sie sich notgedrungen am Wissenschaftsbetrieb in Europa und den USA.

Als 1989 der Verband afrikanischer Germanisten gegründet wurde, schien endlich die Grundlage für einen engeren Erfahrungsaustausch gelegt. Aus Nigeria waren, wiederum mit Unterstützung des DAAD, fünf Delegierte zum Gründungskongress nach Yaoundé gereist. Nach ihrer Rückkehr zirkulierten an den Deutschsektionen die 'Newsletter' Nr. 1 bis 4, doch nach 1989 trafen nie wieder irgendwelche Mitteilungen des Germanistenverbandes ein. - Ähnlich erfolglos war bereits ein früherer Versuch, zu einer überregionalen Kooperation zu gelangen. Zusammen

 ISSN 1016-4367

mit Anglisten und Romanisten hatten die Deutsch- und Russischdozenten eine *Modern Languages Association of Nigeria* gegründet, und diese nationale Organisation schloß sich 1975 mit ähnlichen Gruppen in den Nachbarländern zu einem Dachverband zusammen. Von 1976 bis 78 gab die *West African Modern Languages Association* eine eigene Zeitschrift heraus; doch nach der dritten Ausgabe stellte das *West African Journal of Modern Languages* sein Erscheinen ein, und auch die *West African Modern Languages Association* selbst ist seit 1981 moribund. 1990 sollte ein Kongress in Lomé stattfinden, doch dafür fehlte letztlich das Geld.

Als ein Verband, der fast keine regelmäßigen Einkünfte hat, kann NATOG nur durch fremde Hilfe tätig werden. Um eine eigene Zeitschrift herauszugeben, mußte man Spenden von deutschen Firmen und Privatpersonen einwerben. Für die Redaktionsarbeit ist man auf die Computer von DAAD-Lektoren angewiesen, und der internationale Vertrieb läßt sich nur über die DAAD-Zentrale in Bonn effektiv organisieren. Die erste Ausgabe der Zeitschrift erschien um die Jahreswende 1992/93 unter dem Titel 'Iroko'. Für die zweite Nummer, die 1996 herauskommen sollte, wurde der Name 'NATOG-Journal' gewählt. Ursprünglich war daran gedacht, die Zeitschrift regelmäßig herauszugeben. Doch diese Planung erwies sich als unrealistisch, weil von den Germanisten in Nigeria kaum eigene Beiträge eingehen. Ihre Forschungsleistung ist - um es mit Edith Ihekweazu (1985: 302) auszudrücken - "noch nicht abendfüllend". Deshalb mußten die Herausgeber der Zeitschrift gleich bei der ersten Ausgabe im wesentlichen auf Artikel zurückgreifen, die von Germanisten außerhalb Nigerias geschrieben waren.

Viel Unterstützung erhält der Verband der Deutschdozenten durch das Goethe-Institut. Da es in Nigeria keine Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung gibt, haben bereits drei Dozenten an Lehrerfortbildungsseminaren in München teilgenommen. Das Goethe-Institut ermöglicht es außerdem, daß sich die Mitarbeiter der Deutschsektionen regelmäßig treffen, um gemeinsam Lehrmaterialien zu entwickeln oder Probleme aus der Unterrichtspraxis zu diskutieren. Die Hauptaufgabe des Goethe-Instituts in Lagos besteht freilich darin, eigene Sprachkurse anzubieten. Und dabei zeigt sich, daß die Nachfrage, ähnlich wie an den Universitäten, sprunghaft gestiegen ist. Wenn zu Beginn eines Trimesters die Anmeldung zu den Kursen beginnt, drängeln sich die Bewerber schon im Morgengrauen

 ISSN 1016-4367

vor dem Eingang des Institutsgebäudes. Nach den Gründen für diesen Andrang muß man nicht lange suchen. Seit die deutsche Botschaft den Nachweis von Sprachkenntnissen verlangt, bevor sie Visa für künftige Studenten an deutschen Hochschulen ausstellt, müssen sich Studienbewerber um entsprechende Zeugnisse bemühen. Mitarbeiter des Goethe-Instituts klagen nun darüber, daß kaum noch ein genuines Interesse an deutscher Sprache und Literatur vorhanden sei: Den Schülern geht es darum, das Grundstufenzertifikat zu erwerben, damit sie ihren Visumantrag komplettieren können; für weitergehende Kurse in der Mittelstufe finden sich dagegen nicht mehr genügend Teilnehmer.

LITERATURVERZEICHNIS

Feuser, W.F. (1979): *Twenty Years of German Studies in Nigeria*. Uniport Press.

Feuser, W.F. (1992a): 30 Years of Modern Language Teaching in Nigeria. *Iroko* 1: 14-26.

Feuser, W.F. (1992b): Zur Einführung. *Iroko* 1: 5-10.

Harnischfeger, J. (1997): Berufsbezogen studieren? Germanistikstudium und Arbeitsmarkt in Nigeria. *Info DaF*. Nr. 1: 58-68.

Ihekweazu, E. (1984): Länderbericht Nigeria. *Jahrbuch Deutsch als Fremd-sprache* 10: 264-274.

Ihekweazu, E. (1985): Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der 'Dritten Welt' am Beispiel Nigerias. In: A. Wierlacher (Hg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, 285-305.

Ihekweazu, E. (1987): German Studies in Nigeria and the Inter-Cultural Concept. *Etudés Germano-Africaines*: 65-72.

Ihekweazu, E. (1988): Mit eigenen Augen. Der Blick des fremdkulturellen Lesers auf sich selbst im Spiegel einer fremden Literatur. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14: 58-74.

Ihekweazu, E., Kammler E., Ludszuweit, C., Holste von Mutius, K.-P. (1988): Lern-ziele des Deutschunterrichts in Afrika. Die Entmythisierung des Deutschlandbilds. *Info DaF* 15, 2: 176-187.

Witte, A. (1992): Deutschunterricht in Nigeria - anders als anderswo? *Iroko* 1: 27-35.
Witte, A. (1993): Vom Dornröschenschlaf in den dornigen Unterrichtsalltag - Die Geschichte und Stellung der deutschen Sprache in Nigeria. In: W.F. Feuser, M. Pape, E.O. Dunu (Hg.), *"Wahlverwandtschaften". "Elective Affinities". Tributes to Edith Ihekweazu*. Bayreuth.

WORTSCHATZARBEIT IM DAF-UNTERRICHT: KOLLOKATIONEN

Angelika FLEGG
University of the Western Cape

1. Einleitung

Anfängerunterricht: Lerner, die stolz die ersten Sätze sagen: Ich heiße ...; Wie heißt du? Ich komme aus ... . Spaß, Motivation. Etwas später wird es schwieriger. Man bekommt einzelne Wörter zu lernen auf, Sätze bilden ist nicht einfach, es gibt Regeln, an die man denken soll. Spaß und Motivation werden an diesem Punkt oft weniger. Abgesehen von den Grammatikregeln, die man nicht umgehen darf, tauchen ungeahnte Probleme mit dem Wortschatz auf, denn die gelernten Wörter lassen sich nicht beliebig gebrauchen. Um das Problem beim Namen zu nennen: die Kombinierbarkeit von sprachlichen Einheiten ist NICHT unbegrenzt: nicht alle Wörter, nicht alle Vor- und Nachsilben können miteinander verbunden werden, sondern sie sind **kollokativen Einschränkungen** unterworfen. Kollokationen bilden einen grundsätzlichen Bestandteil der Sprache. Darum ist es wichtig, viel stärker als bisher, und vor allem **bewußter**, im Fremdsprachenunterricht auf Kollokationen einzugehen.

2. Was sind Kollokationen?

2.1 Sprachwissenschaftliche Beschreibung

Es scheint unter Sprachwissenschaftlern kein Konsens darüber zu bestehen, was der Begriff 'Kollokation' einschließt.

Kollokationen werden offensichtlich nach unterschiedlichen Kriterien beurteilt. Was für manchen eine Kollokation ist, gilt bei einem anderen als einfache phraseologische Verbindung, und bei einem Dritten als Redewendung, je nachdem, ob nach syntagmatischen oder semantischen Gesichtspunkten geurteilt wird.

Der Terminus Kollokation, der ursprünglich aus der Phonetik kommt, besagt, daß verschiedene Laute sich kombinieren lassen

 ISSN 1016-4367

z.B. a, o, u, au mit [x] aber e, i, ei, eu mit [c].
(also: ach, hoch, Tuch, auch aber: echt, ich, Eiche, euch)

Es geht also bei Kollokationen an erster Stelle um **Kombinierbarkeit** - von verschiedenen Lauten in der Phonetik, und von verschiedenen Wörtern bzw. Silben in der Semantik.

Im *Duden* wird der Begriff 'Kollokation' so definiert:

Kollokation von lat. 'collocare' = (an)ordnen:
a) inhaltliche Kombinierbarkeit spachlicher Einheiten
z.B. dick + Buch, aber nicht dick + Haus
b) Zusammenfall verschiedener Inhalte in einer lexikalischen Einheit (z.B. engl. to swim and to float in dt. schwimmen) (861)

Ich beschränke mich hier auf a), also auf sprachliche Einheiten, die nach Gesichtspunkten inhaltlicher Kombinierbarkeit bevorzugt miteinander verbunden werden.

Nach Gesichtspunkten einer Klassifikation aufgrund der Häufigkeit im Gebrauch würden alle solche Wortgruppen als Kollokationen gelten, die statistisch gesehen oft miteinander kombiniert werden.

An der Technischen Hochschule Darmstadt z.B. wird an Projekten gearbeitet, die sich mit der komputerlinguistischen Extraktion von Kollokationen aus Textkorpora befassen, und Cobuild gibt in Kürze ein erstes *Dictionary of Collocations* heraus. Es ist anzunehmen, das es (ähnlich wie das *Cobuild Dictionary*) ebenfalls aufgrund von Analysen der unterschiedlichsten Textsorten zusammengestellt worden ist.

Häufigkeit des Vorkommens ist allerdings nicht das einzige Kriterium, nach dem Wortgruppen als Kollokationen definiert werden. Man differenziert zwei Bereiche, denen Kollokationen zugeordnet werden: es gibt die sog. **üblichen** und die **ungewöhnlichen** Kollokationen. Übliche Kollokationen können in **feste** und **häufige** eingeteilt werden.

Bei den festen Kollokationen bestehen "wesenhafte Bedeutungsbeziehungen" (Porzig zitiert bei Roos 1995: 165) und es gibt keine Wahl-

 ISSN 1016-4367

möglichkeiten: ein Kollokator wie "wiehern" läßt sich normalerweise nur mit "Pferd" verbinden, und "bellen" mit "Hund" (Roos 1995: 165).

Häufige Kollokationen ergeben wohl den größten Teil der Kollokationen überhaupt: es sind alle jene Wortverbindungen, die von Muttersprachlern als 'umgangssprachlich' oder 'normal' empfunden werden, und die von ihnen ohne zu zögern gebraucht würden,

z.B. Zähne putzen, ziehen
Haare kämmen, waschen, schneiden
Ferien haben, machen, nehmen
eine Reise antreten, planen
Essen essen, kochen, vorbereiten, zubereiten usw.

Wenden wir uns den ungewöhnlichen Kollokationen zu, so sind wir in einem Bereich, dessen Kollokationen als 'akzeptabel' empfunden werden, obwohl sie nicht als 'typisch' gelten würden.

z.B. "Zähne färben" (Roos 1995: 165), Haare hassen, Ferien ergänzen, eine Reise gewinnen, Essen vergessen

Werden Kollokationen als primär untypisch empfunden, also wenn eine Komponente der anderen semantisch widerspricht, befinden wir uns bereits im Bereich der Metaphorik:

z.B. "schwarze Milch" (Paul Celan in: Echtermeyer 1956: 644), "das stumpfe Licht", "tote Augen" (Lenz 1965: 67)

Im **Fremdsprachenunterricht** muß es an erster Stelle um ein Kennenlernen der **üblichen Kollokationen** gehen, die recht oft ihre Parallele in der Muttersprache der Lerner haben dürften. Nur auf dieser Basis werden Lerner befähigt, ungewöhnliche Kollokationen als solche zu erkennen, was u.a. eine wichtige Voraussetzung für Verstehen und Wertschätzung von Literatur ist. Aus diesem Grund sollte die Arbeit mit Kollokationen von Anfang des Fremdsprachenunterrichts an einen wichtigen Teil der Wortschatzarbeit ausmachen.

2.2 Kollokation vs. Idiom?

In der inhärenten Stabilität fester Wortverbindungen sieht Fleischer eine

enge Verbindung zu idiomatischen Ausdrücken bzw. Wendungen.

"sich auf den Weg machen,
etwas werden,
etwas von sich geben können (usw.)

werden in Redensartensammlungen gewöhnlich nicht verzeichnet. Aber sie sind in der alltagssprachlichen Kommunikation sehr häufig und stellen auch für den Fremdsprachenunterricht ein besonderes Problem dar, so daß sie nicht außer acht gelassen werden dürfen." (1982: 38) Fleischer nennt Ausdrücke wie die oben genannten 'lose phrasenhafte Verbindungen' und 'teilidiomatisch'. Sie seien der Phraseologie zuzuordnen. Phraseologien mit unikalen Komponenten, d.h. mit Wörtern, die außerhalb des Phraseologismus überhaupt nicht vorkommen, wie etwa

auf Anhieb,
abhanden kommen,
außer Betracht bleiben,
mit Verlaub gesagt,
fehl am Platze,
mit etwas bewenden lassen

oder auch in Kombination mit Fremdwörtern:

down sein,
schwer von Kapee sein,
sich in Positur setzen,
die Leviten lesen (usw.)

werden von Fleischer (1982: 38) als jedenfalls teilidiomatisch gesehen. Allerdings sei die Abgrenzung zu 'freien Verbindungen' problematisch. Andere Sprachwissenschaftler sehen Kollokationen undifferenzierter. So auch Newmark, der davon ausgeht, daß bei Kollokationen

> "at least one of the collocates moves from its primary to a secondary sense". (1988: 145)

Die Beschreibung von Kollokation als 'teilidiomatischen' Verbindungen ist nicht ganz adäquat, denn Kollokationen sind auch "Wortverbindungen, die natürliche Kontaktbeziehungen der Gegenstände und Zustände widerspiegeln". In diesem primären Kontext ist das Wort 'collocation' bei J.R. Firth 1957 in die Semantik eingeführt worden, "für charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen, deren Miteinandervorkommen auf einer Regelhaftigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht, also primär semantisch (nicht grammatisch) begründet ist.

> Nacht + dunkel" (Fleischer 1982: 376).

Das folgende Beispiel macht die Verwandschaft und Unterschiede in der Gradierung von erwartbarer Wortverbindung bis hin zum idiomatischen Ausdruck vielleicht deutlicher.

vgl. schweres Gewicht - schwerer Unfall // schwerer Junge

Ein 'schweres Gewicht' widerspiegelt einen natürlichen Zustand, ein 'schwerer Unfall' ist teilidiomatisch, denn 'schwer' wird hier im übertragenen Sinn gebraucht, während der Ausdruck 'schwerer Junge' rein idiomatisch ist. Hier handelt es sich weder um Gewicht, noch um Gradierung, noch um Jungen. In allen drei Fällen besteht die feste Wortkombination, und nach diesem Kriterium sind alle drei Beispiele Kollokationen.

2.3 Die Struktur der Kollokationen

Kollokationen sind auf keine Wortart beschränkt. Newmark, wie auch andere Linguisten, die im englischen Sprachbereich arbeiten, geht in seiner Abgrenzung von Kollokationen sehr weit. Er nennt 5 Arten: (1988: 145)

1) Kombinationen, bei denen die Kollokatoren Substantive sind, also Komposita:
   Fensterbrett, Grundschule, Ferienziel
   (Laut Newmark: Noun compounds: Jetlag, walkman, acid rain)

2) Adjektiv und Substantiv:
   bequem + Sessel; schlechte + Laune; fern + Fahrer
   (Laut Newmark: Adjective and noun: lateral thinking, sexual harrassment, cold-calling, wishful thinking, machine readable)

3) Zwei oder mehr Morpheme bilden ein neues Wort:
   Präfix, Infix, Suffix und Stamm => frei - Befreiung; kaufen - einkaufen
   (Laut Newmark: Two or more morphemes forming a word: re + write = rewrite)

 ISSN 1016-4367

4) Wortverbindungen, die Phrasen bilden:
gute Reise; auf Wiedersehen; Schlag auf Schlag;
wie bitte?, noch einmal, bitte langsam
(Laut Newmark: Combinations of words forming phrases: yours sincerely)

5) Verb und Präposition:
sich interessieren + für, kümmern + um
(Laut Newmark: Verb and preposition: interested in, object to)

Zu dieser Liste sollten hinzugefügt werden:

6) Verb + Substantiv (diese Art von Kollokationen könnten unter 4) eingeordnet werden, bilden aber eine so wichtige Gruppe, daß man sie gesondert nennen sollte):
einen Antrag stellen, ein Formular ausfüllen

7) Präposition und Substantiv:
zu Hause; unter Umständen

3. Schwierigkeiten mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht und Abhilfestrategien

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Kollokationen ergeben sich, weil Lerner sich zu stark an ihrer Muttersprache orientieren. Das liegt nahe, weil in der Tat eine große Anzahl von Kollokationen - besonders der Kategorie Adjektiv + Substantiv - aufgrund realer Zustände entstehen. Der Transfer von der Muttersprache zur fremden Sprache gelingt nicht immer, so daß es "zu einer unbeabsichtigten Veränderung" (Hönig/Kußmaul 1982: 98) des Ausdrucks kommen kann, die die Kommunikation minimal, aber auch gravierend beeinflussen könnte.

Betrachten wir die verschiedenen Kategorien der Kollokationen:

3.1 Komposita

Die unter (1) und (3) genannten KOMPOSITA werden wohl meist als Einzelwörter gelehrt/gelernt. Es sind auch nicht die Kollokationen, die im

 ISSN 1016-4367

Unterricht große Schwierigkeiten verursachen, abgesehen von vielleicht einem Problem: Studenten, die das Prinzip der Kombinierbarkeit von Wörtern gut verstanden haben und dieses im Leseverstehen analytisch anwenden, haben manchmal Schwierigkeiten, wenn sie von Komposita Wort-für-Wort Übersetzungen machen, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen, die dann in der eigenen Sprache keinen Sinn ergeben.

"Arbeitsamt" --> engl. work + office, interpretiert als 'Arbeitsplatz'
"Enkelkind" --> afr. enkel + kind als 'Einzelkind'
"Hotelführer"--> engl. hotel + leader als 'Manager'
"überlegen" --> engl. over + lay/put als 'put on'; 'oor lê'
"übersetzen" --> engl. over + sit als 'sit on'/'place over'; oorsit'
"nachdenken" --> engl. after + think als 'think afterwards'

Solchen Irrtümern kann nur ein immer wiederholter Hinweis auf den allgemeinen Kontext und die Ausbildung einer Fakultät des 'intelligent guessing' entgegenwirken. Um selbständiges Erraten anzuregen, sollte darum bei der Vorentlastung von Lesetexten nicht zu viel Vokabular vorgegeben werden. Während der ersten Leseverständniskontrolle (die meist mündlich geschieht) kann auf Wortbau und -analyse eingegangen werden, um Fehlübersetzungen entgegenzuwirken, falls das nötig ist.

3.2 Kollokationen aus Adjektiv + Substantiv (2)

Geht man über die erste Lektion eines Lehrwerkes hinaus, trifft man in immer größer werdenden Mengen auf Adjektiv + Substantiv Kollokationen. Es gibt eine ganze Reihe von Kollokationen, die sich im Deutschen, Englischen und Afrikaansen semantisch so ähneln, daß man sie als Kognate genauso leicht lernen kann, wie Phrasen von der Art wie "guten Tag", "auf Wiedersehen", z.B.

Auto + teuer // Kamera + neu // Telefon + modern

Aber auch, wenn eine Kollokation kein Kognat ist, läßt sie sich aufgrund bekannter Zusammenhänge oft leicht erschließen:

Sessel + bequem; Kaffee + heiß; Buch + interessant.

Hinweise auf Restriktionen im Gebrauch verschiedener Adjektive, die in der Muttersprache der Lerner (Englisch oder Afrikaans) nicht existieren, müssen ggf. gegeben (und geübt/angewandt) werden, z.B.

leckeres Essen, ungewöhnlicher auch leckeres Getränk,
aber NICHT: Film, Kino, Wetter, Dozent, Auto usw.

wie auch der Hinweis darauf, daß eine englische Kollokation wie

good/bad luck NICHT gutes bzw. schlechtes Glück

ist, sondern daß hier im Deutschen überhaupt kein Adjektiv gebraucht wird. Probleme dieser Art, daß Kollokationen der Muttersprache einfach "übertragen" werden, gibt es natürlich vorrangig bei freien Schreib- oder Sprechübungen. Sie sollten sehr vorsichtig 'korrigiert' werden. Hier wäre es z.B. möglich, die Falschformulierung und den richtigen Ausdruck zu notieren, und den Ausdruck bald danach in der Klasse zu gebrauchen. Meist genügt eine mündliche Übung, um Adjektiv + Substantiv Kollokationen in einem deutschen Text zu identifizieren; das gilt vor allem für Adjektive aus dem Grundwortschatz: die meisten von ihnen haben sehr vielseitige Kollokationsmöglichkeiten.

ein breites Lächeln/ 'n breë glimlag/ a broad grin
(wie erwartet)
ausgezeichnetes Essen/ uitstekende ete/ excellent meal
(Grundwortschatz) (fremd)
heißes Wetter/ warm weer/ hot weather

Wenn die Bedeutung einer Kollokation von der Bedeutung einer ähnlich klingenden Wendung in der Muttersprache divergiert, kann die Wortverbindung notiert und auch in Übungen (Satzverbindung) gebraucht werden.

3.3 Phrasenhafte Wortverbindungen

In diese Kategorie fallen eine Unmenge von alltäglichen Ausdrücken, die von der ersten Fremdsprachenstunde an eingeführt werden.

Guten Tag
Wie geht's?

Wie bitte?
Danke, auch gut...
Was ist los?

Solche Kollokationen werden in Dialogform eingeführt und auswendig gelernt und anfangs geübt - und dann meist links liegen gelassen, weil die Klasse nicht der Ort ist, an dem viele dieser Ausdrücke normalerweise gebraucht werden. Wann haben die Lerner schon mal die Gelegenheit, jemanden vorzustellen oder jemanden zu bitten, seinen Namen zu buchstabieren? Als "Rettungsring" haben solche Kollokationen natürlich großen Wert: wenn man weiß, in welcher Situation ein Ausdruck gebraucht wird, kann man nichts mehr falsch machen, da Kollokationen dieser Art nicht abgewandelt werden. Aber das wichtigste Argument für das Lernen von phrasenhaften Kollokationen ist wohl, daß formelhafte Ausdrücke die sozio-kulturellen Realitäten der Zielsprache widerspiegeln (z.B. das Du/Sie) und so ist Kennen von konventionellen Ausdrücken auch gleich ein Einstieg in die fremde Kultur. Das Gebrauchen ist ein anderes Kapitel, und ein starkes Argument dafür, daß in der Klasse nur die Zielsprache benutzt werden sollte. Hier ist das Umfeld, in dem sich eine authentische Situation ergeben kann, in der eine gewisse Anzahl Redewendungen und Ausdrücke gebraucht werden können.

3.4 Verb + Präposition / Präposition + Substantiv

Jeder, der sich einmal damit abgemüht hat, eine Fremdsprache möglichst gut zu sprechen, weiß um das leidige Problem der Präpositionen. Wahrscheinlich ist es mit der schwerste Teil einer Fremdsprache, denn kaum hat man gelernt, daß 'bei' nicht gleich 'by' ist, findet man Beispiele, wo es eben doch so gebraucht wird. Ein Blick ins Lexikon genügt: die Anwendungsmöglichkeiten von Präpositionen sind - sagen wir mal - vielseitig. Südafrikanische Lerner gebrauchen ja oft schon eine Zweitsprache, die sie aber auf dem Wege des 'natürlichen Spracherwerbs' gelernt haben, und beim Lernen haben sie nicht über das Wie und Warum nachgedacht. Gerade in dieser Situation ist ein erster Schritt zur Bewältigung neuer Sprachmuster die **Bewußtmachung**, daß hier Differenzen auftauchen können. "Über" ist nicht unbedingt 'over', es könnte auch 'above' oder 'across' (und einiges mehr) bedeuten. Den Unterschied

Bitte wenden!

 ISSN 1016-4367

macht der Kontext. Solange der Ausgangspunkt für den Unterricht ein authentischer (oder quasi-authentischer) fremdsprachlicher Text bleibt, in dem vorkommende Kollokationen identifiziert werden, ist eine wichtige Vorbedingung dafür gegeben, daß die so schwierigen Präpositionsverbindungen sich im Gedächtnis festigen, besonders, wenn noch ein Kollokator dazukommt. Hier ein Beispiel:

> Das leidige Problem, daß von afrikaanssprachigen Lernern 'nach Hause' als 'zu Hause' gebraucht wird (Transfer von huis toe) hat sich bei einigen unserer Studenten erst geklärt, nachdem sie eine Kollokationsliste aufgestellt haben 'nach Hause gehen, kommen, laufen, fahren...' (Kontext immer Bewegung hin zu) aber 'zu Hause sein, sitzen, schlafen, essen, baden, telefonieren....' (Kontext immer eine Tätigkeit, zu der man an einem Ort ist). Spielerische Übungen (Domino-Spiele zum Beispiel) zu diesen Kollokationen haben dazu geführt, daß das 'zu Hause'-'nach Hause'-Problem weitgehend abgebaut werden konnte.

Ein Übungsvorschlag zu dem Problem der Kollokatoren "zu Hause" und "nach Hause" wird im Anhang angeboten.

3.5 Verb + Substantiv

Wie bei Adjektiv + Substantiv Kollokationen gibt es in diesem Bereich viele Parallelen mit Englisch und Afrikaans, vor allem im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts:

Hamburger essen (oder sein!)
Cola trinken
Brot kaufen
Jura studieren
Klavier spielen

Auch hier gilt an erster Stelle: auf Kollokationen aufmerksam machen und bei divergentem Gebrauch notieren und bewußt gebrauchen:

Hausaufgaben machen/ DO homework/ huiswerk doen
Tabletten nehmen/ pille drink (Afr.)

Neuere Lehrwerke (*Themen neu* (Hueber 1996), *sowieso* (Langenscheidt 1994), *Memo* (Langenscheidt 1995)) bieten viele Übungen an, in denen

 ISSN 1016-4367

häufige Kollokationen gerade auch im Verb + Substantiv-Bereich gefestigt werden.

Das Listenmachen ist eine beliebte 'praktische' Übung, die auf Kollokationen abgewandelt gut funktioniert. Als Teil der Wortschatzarbeit können Kollokationen gesammelt werden, z.B.

Essen: bestellen, bringen, bezahlen, (nicht) mögen, kritisieren ...
Hemd: anziehen, ausziehen, waschen, schmutzig machen, kaufen, bügeln ...

Damit kann man regelrechte Wettspiele veranstalten, bei denen nebenbei sehr fleißig in Wörterbüchern geblättert wird. Oder anstelle daß aufgeschrieben wird, was gekauft werden soll, schreibt man nun auch auf, was in einer bestimmten Situation gemacht werden soll:

Sie möchten Frühstück machen ...
Sie möchten mit Freunden Geburtstag feiern ...

und hat als Resultat nicht nur eine Liste sondern ein Assoziogramm, mit dem sich vielseitig arbeiten läßt.

Läßt man verschiedene Kollokationen mit synonymer Bedeutung zusammenstellen

Die Waschmaschine wäscht/geht/funktioniert nicht
Das Radio geht/läuft/spielt ...
Das Fernsehgerät ...
Mein Kopf ...

rekurriert man auf muttersprachlichen Wortschatz, regt Nachdenken an und hat die perfekte Gelegenheit, das Wörterbuch zu gebrauchen.

Je weiter man im Lernen der Fremdsprache kommt, desto spezialisierter können die Texte bekanntlich sein, die im Unterricht gebraucht werden. Das Vokabular ist differenzierter und Kollokationen können in vielen Fällen schon zur Fachsprache gerechnet werden. Wortverbindungen wie

einen Wettbewerb veranstalten
(sich) an einem Wettbewerb beteiligen
ein Ziel ansteuern
ein Turnier austragen (*Deutsch ZA 9*: 110, 111)

müssen natürlich beim Lesen/Hören im Kontext entschlüsselt werden, aber es ginge zu weit, sie gezielt in den aktiven Wortschatz integrieren zu wollen. Wenn ein Lerner besonderes Interesse an einem Fachgebiet hat,

 ISSN 1016-4367

kommt es ganz von selbst, daß er/sie die festen und die häufigen Kollokationen lernt, die im Zusammenhang damit gebraucht werden.

4. Schlußbemerkungen

Es ist inzwischen ausreichend bekannt, daß syntaktische Fehler im Erwerb einer fremden Sprache sich erst mit der Zeit verlieren. Aus diesem Grund sollte meist weniger Unterrichtszeit auf das Üben syntaktischer Strukturen verwendet werden, als es bisher üblich war. Anstelle dessen gewinnt Wortschatzarbeit einen größeren Anteil am Unterricht, vor allem wenn sie mit Textarbeit verbunden wird.

Der Gebrauch von authentischen Texten im kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterricht bewirkt, daß Lerner mit natürlicher Standardsprache konfrontiert werden. Genau hier werden die häufigen Kollokationen und gängigen Ausdrücke gebraucht, die im Sprachalltag im Hör- und Leseverstehen wie auch in der eigenen Sprachproduktion in der fremden Sprache wichtig sind. Der aufmerksame Umgang mit Texten dient dem Bewußtwerden von Sprachmustern, dem Kennenlernen soziokultureller Realitäten innerhalb der Welt der fremden Sprache und fördert Verständnis der Dynamik von Sprache ganz allgemein.

Ob feste, häufige oder zufällige, Kollokationen bilden einen integralen Bestandteil einer Sprache. Daß ihnen, wie auch der Phraseologie (>den Redewendungen) im allgemeinen

> "für den Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zukommt, dürfte außer Frage sein. (...) Die Befähigung zu einer auch nur begrenzten Kommunikation in einer Fremdsprache ist ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich. (Fleischer 1982: 32)

Daraus ergibt sich, daß es wichtig ist, Kollokationen von Anfang an bewußt zu machen, weil das Lerner für Sprache sensibilisiert. Das ist eine bewußt generelle Forderung, denn daß Kollokationen in der Fremdsprache nicht erkannt werden (was sich bei nicht geglückter Kommunikation, bei Mißverständnissen und in der mündlichen und schriftlichen Arbeit in der Zielsprache zeigt) ist kaum überraschend bei Lernern, die

nicht gewohnt sind, über Sprache nachzudenken, Funktionen von Sprache und Spracheinheiten kritisch zu betrachten, mit Sprache zu spielen und Sprache kreativ zu gebrauchen.

LITERATURVERZEICHNIS

Baldegger, M.; M. Müller; G. Schneider (1989): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: München.

Baker, M. (1992): *In other words: a coursebook on translation*. Routledge: London.

Duden "Deutsches Universalwörterbuch" (1983) hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u.d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Echtermeyer, P. (1956): *Deutsche Gedichte*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.

Fleischer, W. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Henrici, G. (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)* (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik). Schöningh: Paderborn - München.

Hönig, H. C./ P. Kußmaul (1982): *Strategie der Übersetzung*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Köhler, C.; A. Herzog; W. Kursitza (1989): *Deutsche verbale Wendungen für Ausländer*. 4. überarb. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopaedie.

Lenz, S. (1965): *Mann im Strom*. (dtv 276) München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Miller, J. (1983): *Many Voices: Bilingualism, Culture and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Newmark, P. (1988): *A textbook of translation*. Hempstead: Prentice Hall Hemel.

Peters, A. M. (1983): *The units of language acquisition* (Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Roos, E. (1975): *Kollokationsmöglichkeiten der Verben des Sehvermögens im Deutschen und Englischen*. (Forum Linguistikum Band 4). Frankfurt/M: Peter Lang.

Rug, W.; Th. Neumann; A. Tomaszewski (1991): *50 praktische Tips zum Deutschlernen*. München: Klett.

Schreiber, H; K.-E. Sommerfeldt; G. Starke (1990): *Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht: Verbgruppen*. 2. korrigierte Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for Second Language*. Learning Oxford: Oxford University Press.

Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (1992). Hrsg. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn u. Goethe-Institut. 5. Aufl.

 ISSN 1016-4367

ANHANG

Ein Spiel zum Einüben von Kollokationen mit *"zu Hause"* und *"nach Hause"*

Material: Pappe oder hartes Papier in zwei Farben, Schere, dicker Filzschreiber

Vorbereiten: pro Gruppe (3-6 Spieler) einen Satz identischer Karten; pro Satz 14 Kärtchen von jeder Farbe schneiden, ca. 3cm x 8cm (immer ein paar Reservekärtchen machen, falls welche verlorengehen);
Kärtchen beschriften

Farbe 1	Farbe 2
zu Hause	sein
zu Hause	bleiben
zu Hause	ankommen
zu Hause	schlafen
zu Hause	fernsehen
zu Hause	arbeiten
zu Hause	wohnen
nach Hause	gehen
nach Hause	kommen
nach Hause	laufen
nach Hause	fahren
nach Hause	rennen
nach Hause	nehmen
nach Hause	zurückkommen

Jeder Satz fertige Kärtchen wird in einem festen Brief umschlag aufgehoben.
Briefumschlag beschriften, z.B. "Kärtchen für Kollo kationen mit *zu Hause* und *nach Hause*".

Das Spiel: Lerner in Gruppen einteilen. Darauf achten, daß starke und schwache Lerner möglichst in jeder Gruppe vertreten sind. Jede Gruppe bekommt einen Umschlag mit

 ISSN 1016-4367

Kärtchen, ein Blatt Papier, einen Stift.

Spielanweisung: Die Kärtchen sollen so schnell wie möglich in zusammenpassende Paare geordnet werden. (Zeitbegrenzung: variabel, je nach Lernern, bis die erste Gruppe fertig ist, bis alle fertig sind, 5 Minuten o.ä.)

Die Lehrkraft kann einen Satz ähnlicher, großer Karten haben, die nun nach Vorgabe der Gruppen nebenein ander an die Tafel/Wand geheftet werden können.

Weiterführende Aktivität: In jeder Gruppe wird dann pro Kollokation ein Satz erarbeitet und aufgeschrieben.

NB: Notfalls erklären, daß die Verben je nach Bedarf konjugiert werden müssen, damit die Sätze "stimmen".

Vielleicht einige Konjugationsformen kurz mündlich wiederholen, besonders von "sein". Manche Lerner finden den Transfer von "sein" zu "bin", "bist", "ist", "sind" und "seid" sehr schwer nachzuvollziehen.

Die Gruppen kommen umschichtig dran, ihre Sätze vorzulesen, und zwar ALLE Sätze mit "zu Hause sein", dann ALLE Sätze mit "zu Hause wohnen" usw. Die Wiederholung prägt die Kollokation ein.

Gruppen, die ungewöhnliche (richtige) Sätze produzieren ("Mariana ist heute nicht zu Hause") werden gelobt, ihr Satz kommt an die Tafel, es gibt Smarties oder Sternchen, je nach Gebrauch.

Der Teil "Zuordnen" eignet sich gut dazu, mit der Uhr zu arbeiten und zu versuchen, den eigenen Rekord zu brechen.

Es ist sinnvoll, Kollokationen, die in einem im Unterricht bearbeiteten Text vorkommen, mit solchen Kärtchenpaaren zu üben und später noch einmal zu wiederholen.

Mit so einem Satz Kärtchen kann man auch MEMORY spielen.

 ISSN 1016-4367

LERNERTRAINING ALS UMSETZUNG DER CURRICULAREN RICHTLINIEN DES NQF IM FORTGESCHRITTENEN SPRACHUNTERRICHT

Reinhard WIDERA
University of the Western Cape

Die curricularen Richtlinien des National Qualifications Framework (NQF)

Der NQF legt den Rahmen fest, innerhalb dessen eine Kultur des Lernens geschaffen werden soll. Unter den curricularen Richtlinien ist von *learner-centered teaching* und *outcomes-based learning* die Rede. Demnach wird das Unterrichtsgeschehen in Zukunft nicht mehr von Lehrervorträgen, sondern von Lerneraktivitäten bestimmt sein. Die Lerner bekommen Aufgaben gestellt, die sie, unter Mithilfe des Lehrers, zu lösen lernen.

Bei den Lernzielen wird zwischen *critical outcomes* und *specific outcomes* unterschieden. *Critical* sind solche Lernziele, die in allen Lern- und Arbeitsbereichen zur Anwendung kommen, wie z.B. planen, organisieren, Informationen sammeln, Lerntechniken kennenlernen und einsetzen, in einer Gruppe arbeiten, Entscheidungen treffen und Probleme lösen. *Specific* sind Lernziele, wenn sie nur in einem Bereich angewendet werden, wie z.B. das Pritschen im Sport oder das Narkotisieren in der Medizin.

Am Ende einer Lerneinheit oder eines Lernjahres wird nicht überprüft, was die Lerner wissen, sondern können. D.h., daß auch in Prüfungen keine Wissensfragen, sondern Aufgaben gestellt werden.

Die Konsequenzen dieser Richtlinien für den zukünftigen Unterricht lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- Die Lerner mit ihren Fähigkeiten und Defiziten werden Subjekt des Unterrichts. Sie übernehmen eine aktive, ja sogar die zentrale Rolle bei der Unterrichtsplanung und -durchführung.
- Gleichzeitig wird das Lernen selbst Unterrichtsinhalt. Die Lerner lernen, wie sie am besten die Lernziele erreichen.

 ISSN 1016-4367

Der erste Punkt umreißt das didaktische Konzept des **lernerzentrierten Curriculums**, der zweite spricht den Bereich der **Lernstrategien und -techniken** und deren Einsatz im Unterricht an. Im folgenden fasse ich beide Punkte unter dem Begriff **Lernertraining** zusammen.

Rahmen für das Lernertraining im fortgeschrittenen Sprachunterricht

Ein so verstandenes Lernertraining habe ich im Rahmen zweier Sprachkurse des dritten Studienjahres Deutsch an der *University of the Western Cape* im akademischen Jahr 1996 entwickelt und durchgeführt. Die Lerner waren größtenteils berufstätige part-time Studenten und älter als 25 Jahre.

Dieser Artikel ist als Ermutigung zu verstehen, ein solches Lernertraining, das ich hier anhand der dafür entwickelten Arbeitsblätter vorstellen werde, auch mit jüngeren Lernern, ob an Universitäten oder Schulen, auszuprobieren. Es ist im Unterricht jeder Zielsprache, ob Zweit-, oder Fremdsprache, nach ca. 250 Unterrichtsstunden einsetzbar. Zur Vervielfältigung der Arbeitsblätter muß am Arbeitsplatz ein Kopiergerät vorhanden sein.

Ansatzpunkte des Lernertrainings im fortgeschrittenen Sprachunterricht

Lernertraining setzt an verschiedenen Punkten des Lernprozesses im fortgeschrittenen Sprachunterricht an.

1. Vor Beginn des eigentlichen Lernprozesses ist es Ziel des Lernertrainings, jedem Lerner seine ganz persönlichen Lernvoraussetzungen bewußt zu machen.
2. Daraufhin planen die Lerner den Kurs gemeinsam mit dem Lehrer, der für die endgültige Einteilung des Studien- bzw. Schuljahres in thematisch ausgerichtete Lerneinheiten verantwortlich ist.
3. Der Lerner bestimmt selbst, wie er jede Lerneinheit für sich nutzt.

Die Ermittlung der individuellen Lernvoraussetzungen (zu 1.)

In der ersten Stunde/Doppelstunde des Schul-/akademischen Jahres werden anhand von zwei Arbeitsblättern die Lernvoraussetzungen der Lerner ermittelt.

Indem über Sprachen (Erst-, Zweit-, Fremdsprachen) und Sprachenlernen (Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Erwerb der genannten Sprachen) im Unterricht gesprochen wird, werden die Lerner sich sowohl der allgemeinen als auch der persönlichen Möglichkeiten und Begrenzungen des Sprachenlernens bewußt. Diese Bewußtmachung schärft den Blick für das Erreichbare, schützt vor Enttäuschungen und wirkt sich so günstig auf den Lernprozeß aus. Insbesondere in Südafrika, wo das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache innerhalb der zielsprachigen Umgebung größtenteils ungesteuert und daher unbewußt erfolgt, kann eine Reflexion über Sprachenlernen für einen gesteuerten Lernprozeß nur förderlich sein.

Die Arbeitsblätter sollten in der Zielsprache abgefaßt sein, da sie auf diese Weise den Wortschatz erweitern und einen sehr authentischen Sprechanlaß für den Unterricht darstellen. Im Verlaufe des Gesprächs sollte man den Lernern jedoch auch den Gebrauch der Erstsprache erlauben, da Einstellungen zu Sprachen meist emotional gefärbt sind und der Ausdruck von Emotionen in einer fremden Sprache schwer fällt.

Nach der Bearbeitung und Besprechung sollten die Lerner die Arbeitsblätter aufbewahren und zur Steuerung des Lernprozesses immer wieder auf sie zurückgreifen. In großen Klassen, in denen der Lehrer-Schüler-Kontakt naturgemäß meist oberflächlich bleibt, können diese Arbeitsblätter aber auch für den Lehrer die Funktion eines aufschlußreichen Lernerprofils übernehmen.

Das **Arbeitsblatt 1** dient zur Ermittlung dessen, was die Lerner über das Sprachenlernen glauben. Es ist konzipiert wie ein Psychotest und fragt den Lerner, welchen vier der zwölf Auffassungen zum Sprachenlernen er am entschiedensten zustimmt. Die Auffassungen lassen sich vier verschiedenen Lernertypen zuordnen: dem kognitiven (c,e,f), dem sozialen (b,g,h), dem emotionalen (i,k,l) und dem natürlichen Lerner (a,d,j).

Nach der Testdurchführung können die Lerner andere Auffassungen äußern und diese den Lernertypen zuordnen.

Der Test ermöglicht den Lernern eine erste Selbsteinschätzung über sich als Sprachlerner und erleichtert damit gleichzeitig die spätere Wahl von Lernstrategien. Zudem eignet er sich als Einstieg in ein Gespräch über Sprachenlernen, in dem Vorurteile abgebaut sowie Interesse und Motivation geweckt werden können. Er kann auch für den Lehrer von Nutzen bei der Zusammenstellung von Übungsformen sein.

Das **Arbeitsblatt 2** befragt die Lerner nach ihrer Einstellung zur Zielsprache und regt meist zu einem lebhaften Erfahrungs- und Ideenaustausch an. Die Kenntnis aller Faktoren, die auf diese Einstellung einwirken, trägt zu einer realistischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Lerner bei.

Die Fragen 1 und 2 betreffen die Geschichte, die Frage 3 die Gewohnheiten, die Frage 4 die Ambitionen und die Frage 5 die Vorlieben der Lerner in Bezug auf die Zielsprache.

Die Fragen 6 bis 12 thematisieren das Lernen der Zielsprache. Die Fragen 7, 8 und 9 sind als ein Schritt dahin anzusehen, den Lernern die bis zu diesem Zeitpunkt meist unbewußte Anwendung von Lernstrategien bewußt zu machen. Die Fragen 10, 11 und 12 fordern den Lerner auf, sein Sprachkenntnisniveau zu differenzieren und seine Lernbedürfnisse und -bereitschaft zu konkretisieren. Insbesondere die Antworten auf die beiden letzten Fragen sind vergleichbar mit einem Vertrag zwischen Lehrer und Lerner und sollten zur Steuerung des Lernprozesses immer wieder herangezogen werden.

Die gemeinsame Planung des Kurses (zu 2.)

In der zweiten Stunde/Doppelstunde findet die gemeinsame Planung des Kurses statt.

Während im kommunikativen Anfängerunterricht ein Kanon alltäglicher Gesprächssituationen eine ableitbare Progression grammatischer Struk-

ISSN 1016-4367

turen bei einem flach ansteigenden Wortschatz vorgibt, fehlt dem fortgeschrittenen Sprachunterricht ein Kanon an Themen, aus denen sich aufeinander aufbauende Strukturen ableiten ließen. Vielmehr sind bei einem kaum überschaubaren Wortschatz sowohl die Themen als auch ihre Aneinanderreihung beliebig sowie die in ihnen enthaltenen grammatischen Strukturen meist zufällig und singulär. Das bedeutet für den fortgeschrittenen Lerner, daß Lernfortschritte kaum mehr wahrnehmbar sind und folglich die Motivation abnimmt. Und wenn dann noch die Themen für die Lerner uninteressant sind, stirbt die Motivation bereits auf halbem Wege.

Einer solchen Entwicklung läßt sich entgegensteuern, indem die Auswahl der Themen und Materialien an den Interessen der Lerner ausgerichtet wird. An die Stelle eines allgemein verbindlichen Themenkanons tritt also ein interessengeleiteter Themenkanon. Auch hier mögen neuer Wortschatz und neue grammatische Phänomene schwierig zu lernen sein, besonders dann, wenn sie weder aufeinander aufbauen noch frequent sind. Aber was interessiert, motiviert und lernt sich auf diese Weise leicht. Zudem ist, neben den üblichen Lernkontrollen, ein gestilltes Interesse sowohl für Lerner als auch Lehrer eine verläßliche Angabe über Lernfortschritt.

Um die Lerner an der Planung des Kurses teilhaben zu lassen, muß der Lehrer eine Vorauswahl aus vorzugsweise authentischen Materialien treffen. Unter den Materialien sollten möglichst viele Textsorten vertreten sein, wie z.B. Leserbriefe, private Briefe von Brieffreunden, Artikel aus Jugendzeitschriften, Lieder, literarische Texte, Radio- und Fernsehaufzeichnungen, Werbeanzeigen und -spots usw. Bringen auch die Lerner Materialien mit, sollten diese selbstverständlich in die Vorauswahl aufgenommen werden. Der Lehrer stellt die Materialien vor und erläutert sie, um eventuell Interesse zu wecken, während die Lerner sie besichtigen und sich besprechen. Erst dann einigen sie sich auf die Materialien, für die das meiste Interesse vorhanden ist. Abschließend legt der Lehrer den Stoffplan fest, für den die einzelnen Materialien noch zu Lerneinheiten unterschiedlicher Länge aufbereitet werden müssen. (siehe **Arbeitsblatt 3)**

Diese Planung, die in der Ziel- und der Erstsprache stattfinden kann,

ISSN 1016-4367

sollte für den Zeitraum von drei Monaten bzw. einem Semester gemacht werden, um während des Jahres flexibel auf den Lernprozeß sowie die Interessen der Lerner reagieren zu können. Die darauf entfallenden Stunden sind keine verlorene Unterrichtszeit, sondern stellen einen essentiellen Bestandteil des Lernertrainings dar. Die gemeinsame Stoffplanung nimmt die Lerner mit ihren Interessen ernst und läßt sie demokratische Entscheidungsprozesse einüben. Sie ermöglicht den Lernern, Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen und damit einen Eigenantrieb zum Lernen zu entwickeln.

Die individuelle Nutzung einer Lerneinheit (zu 3.)

Bei jeder Lerneinheit hat der Lerner die Aufgabe, die Einheit für sich am Anfang zu planen und am Ende auszuwerten.

Bei der didaktischen Aufbereitung der Materialien strukturiert der Lehrer die Lerneinheit durch Fragen und Aufgaben vor. Dadurch schafft er die Voraussetzung dafür, daß das Unterrichtsgeschehen allein von den Lernern ausgeht, von ihren Vorkenntnissen, ihren Stärken und Schwächen, ihren Meinungen und Ideen, die sich alle gleichermaßen bei der Beantwortung der Fragen und der Lösung der Aufgaben offenbaren.

Die Fragen und Aufgaben sollten sich zwar immer auf das Thema des Ausgangsmaterials, d.h. eines Hör- oder Lesetextes, beziehen, sich aber nicht auf die Ausbildung des Hör- bzw. Leseverstehens beschränken. Vielmehr sollten sie das Thema auf möglichst viele Fertigkeits- und Lernbereiche übertragen. Eine solche integrierte Ausbildung der Fertigkeiten und Kenntnisse bringt nicht nur die notwendige Abwechslung in den Unterricht, sondern ermöglicht dem Lerner auch eine wirkliche Aneignung des Stoffes auf verschiedenen Ebenen (inhaltlich, lexikalisch, strukturell) sowie über unterschiedliche Kanäle (auditiv, verbal, visuell) und Tätigkeiten (hören, lesen, schreiben, sehen, sprechen).

Die Didaktisierung des Materials muß in enger Abstimmung mit dem Lehrplan erfolgen. Aus den Fragen und Aufgaben müssen sich im Lehrplan formulierte Lernziele der verschiedenen Fertigkeits- und Lernbereiche ableiten lassen, die die Lerner bei erfolgreicher Bearbeitung er-

reichen. Diese Lernziele sollten für die Lerner zu Beginn einer Lerneinheit transparent gemacht werden. Das erlaubt jedem einzelnen Lerner, eine Lerneinheit optimal für sich zu nutzen, indem er gemäß seinen Stärken und Schwächen sowie seinen Bedürfnissen und Interessen entscheidet, zu welchen Lernzielen er zu Hause die über das Textverständnis hinausgehenden Aufgaben machen wird.

Die Aufgabenstellung sollte eine integrierte Anwendung von Lernstrategien ermöglichen. Das heißt, daß der Einsatz von Lernstrategien zur Lösung einer Aufgabe zwar gefordert oder sogar zum Thema einer Frage gemacht wird, in beiden Fällen von Lernstrategien selbst aber nicht die Rede ist. Nach dieser indirekten Bewußtmachung kann das für jedes Lernertraining unerläßliche Vergleichen bewährter mit bisher unerprobten Lernstrategien stattfinden. Erst diese ausdrückliche Bewußtmachung des Einsatzes von Lernstrategien, das Ausprobieren neuer und das Wählen passender Lernstrategien versetzt die Lerner in die Lage, ihren Lernprozeß selbständig zu steuern und ständig zu verbessern.

In Ergänzung zu dem Material oder den Materialien bilden die **Arbeitsblätter 4** und **4.1-4.3** die Unterlagen zu einer Lerneinheit für die Hand des Lerners. Anhand dieser Lernerkopien kann sich aber auch der Lehrer einen Überblick über den Lernprozeß eines jeden Lerners verschaffen. Die Arbeitsblätter zu allen Lerneinheiten zusammengenommen ergeben am Ende eines Lernjahres das von den Lernern und dem Lehrer gemeinsam zusammengestellte 'Lernbuch', auf das nicht nur zur Vorbereitung auf die Prüfung immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Anhand des **Arbeitsblattes 4** kann der Lerner seinen Lernprozeß in Bezug auf eine Lerneinheit planen und auswerten. Es informiert über Länge und Thema der Lerneinheit sowie über die Quelle des zugrundeliegenden Materials. Außerdem listet es die in dieser Lerneinheit erreichbaren Lernziele in den einzelnen Fertigkeits- und Lernbereichen auf. Zu Beginn einer Lerneinheit erläutert der Lehrer diese Lernziele in Verbindung mit den jeweiligen Aufgaben. Daraufhin bestimmen die Lerner die für sie interessanten und relevanten Lernziele und geben an, welche Aufgaben sie zur Erreichung dieser Lernziele machen werden. Zur bewußteren Steuerung des eigenen Lernprozesses hat am Ende einer Lerneinheit der Lerner die Gelegenheit, seinen Lernfortschritt aufgrund ver-

schiedener Beurteilungskriterien einzuschätzen.

Die **Arbeitsblätter 4.1-4.3** zeigen beispielhaft den Aufbau einer Lerneinheit.

Bei den Aufgaben wird zwischen 'Unterrichts'- und 'Haus'-Aufgaben unterschieden. Die Aufgaben, die von allen Lernern gemeinsam im Unterricht bearbeitet werden, betreffen hier das Verständnis des zugrundeliegenden Textes, natürlich das Sprechen und eine Einführung zur Grammatik. Demgegenüber sind die fakultativen 'Haus'-Aufgaben Übungen zur Grammatik, zum Wortschatz sowie zur Ausbildung der Schreibfertigkeit. Es können aber auch Aufgaben zur Landeskunde oder zur Ausbildung der Sprechfertigkeit wie Kurzreferate oder Rollenspiele sein. Wieviele der fakultativen 'Haus'-Aufgaben die Lerner pro Lerneinheit oder Halbjahr mindestens vorlegen müssen, kann jeder Lehrer nur selbst entscheiden. Dieser sollte für alle Fälle auch immer Zusatzaufgaben zur Grammatik und zum Schreiben für besonders interessierte und übungswillige Lerner bereit haben.

Die Aufgaben 1 und 2 liegen im Bereich der Sprech- und Schreibfertigkeit und machen den Lernern ihr Vorwissen und ihr Leseinteresse bewußt. Sie dienen als Einstieg in das Thema und wirken vorentlastend und fokussierend.

Die Aufgaben 3 bis 6 beziehen sich auf das globale und selektive Leseverständnis, wobei die Frage 5 den Prozeß des selektiven Lesens als eine Lesestrategie in das Vorbewußtsein holt.

Auch in den Aufgaben 7 und 8 geht es noch um das selektive Leseverständnis, jedoch in Verbindung mit der Ausbildung des gelenkten Sprechens bzw. der Erweiterung des Wortschatzes. Aufgabe 7 fordert die Lerner auf, Notizen zu machen. Mithilfe dieser Strategie lassen sich sowohl gesprochene als auch geschriebene Texte vorstrukturieren und auf diese Weise leichter formulieren. In Aufgabe 8 sollen die Lerner das Wortfeld zu einem Begriff erarbeiten, eine Strategie, die das Vokabellernen erleichtert.

Die Aufgaben 9 bis 11 behandeln grammatische Strukturen. In Aufgabe 9

 ISSN 1016-4367

wird eine bekannte Struktur wiederholt, indem mit den neuen Wörtern aus Aufgabe 8 Sätze gebildet werden sollen. Diese Strategie fördert die aktive Beherrschung neuer Vokabeln. In Aufgabe 10.2 wird eine unbekannte Struktur eingeführt unter Anknüpfung an eine bekannte Struktur in Aufgabe 10.1. Aufgabe 10 läßt die Lerner die daraus entwickelte Grammatikregel selbst formulieren, die die Lerner nicht so schnell vergessen wie eine auswendig gelernte Regel.

Aufgabe 12 dient der Ausbildung des freien Schreibens und macht Gebrauch von der Primärstrategie, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die die Motivation fördert.

Schlußbetrachtung: Die Rollen von Lerner und Lehrer im Lernertraining

Wie die Ausführungen gezeigt haben, stellt das Lernertraining die Lerner in das Zentrum des Sprachunterrichts, bei der Planung ebenso wie bei der Durchführung. Es ist daher naheliegend anzunehmen, das diese zentrale und aktive Rolle einen hohen Grad an Einsicht, Verantwortung und Disziplin voraussetzt und daher für die Lerner einfach eine Nummer zu groß ist.

Die Erfahrungen in den zwei Deutschkursen an der *University of the Western Cape* haben jedoch gezeigt, daß die Elemente eines Lernertrainings dem wohl grundlegenden Bedürfnis der Menschen nach Selbstbestimmung und Mitteilung sehr entsprechen. Der Austausch von Lernerfahrungen sowie die Freiheit bei der Materialauswahl, der Lernzielbestimmung und der Wahl der Aufgaben sind von den Lernern zunächst ungläubig aufgenommen, dann aber umso ausgiebiger und überzeugter genutzt worden.

Die Bewußtmachung und die Präsentation von Lernstrategien ist auf die zähesten Vorbehalte gestoßen, was wohl auf lang gefestigte Lerngewohnheiten zurückzuführen ist. Insbesondere diese Beobachtung legt nahe, daß ein Lernertraining bereits im Jugendalter einsetzen sollte, wenn das Lernverhalten der Lerner noch formbar ist. Dann können auch alle im Lernertraining liegenden Möglichkeiten ausgeschöpft werden. Je früher die

 ISSN 1016-4367

Lerner als Jugendliche Einsicht in und Verantwortung über ihren eigenen Lernprozeß erhalten, desto einsichtiger und verantwortungsvoller werden sie sich auch im Verlaufe dieses Lernprozesses verhalten.

Wenn das Lernertraining dem Lerner die zentrale Rolle im Unterricht zuweist, welche Rolle nimmt dann der Lehrer dort ein?

In den Ausführungen ist vom Lehrer hauptsächlich in Verbindung mit der Beschaffung und Didaktisierung des Materials die Rede. Da, also außerhalb des Unterrichts, liegt auch der pädagogische Schwerpunkt der Lehrerrolle im Lernertraining. Die Suche nach geeignetem Material, besonders aber die didaktische Aufbereitung des Materials nimmt anfänglich sehr viel Zeit in Anspruch. Doch mit zunehmender Erfahrung verringert sich auch der Zeitaufwand für die Didaktisierung. Außerdem entscheiden sich Lerner erfahrungsgemäß immer wieder für die gleichen Materialien, die darum erst drei bis vier Jahre später durch aktuelle Materialien ersetzt werden müssen.

Bei der Didaktisierung des Materials sollten die Aufgaben so formuliert und zusammengestellt werden, daß sie den Lerner Schritt für Schritt zur Erreichung eines Lernziels hinführen und auf dem Wege dahin aus dem Lerner so viel Vorwissen, Erkenntnisgabe und Vorstellungskraft wie möglich herausholen.

Leistet der Lehrer dies, dann ist seine Rolle im Unterricht vergleichbar mit der eines Fernsehansagers und eines Notarztes. Als Ansager führt er durch das Fernsehprogramm, überläßt aber die Sendungen den Lernern. Als Notarzt wird er nur dann gerufen, wenn man ihn braucht. Dann wirkt er als *facilitator*, der die Lerner in ihrem Lernprozeß assistiert und berät.

Hier wird deutlich, daß im Lernertraining nicht nur die Lerner Verantwortung übernehmen, sondern auch die Lehrer Verantwortung abgeben müssen. Dies ist die Richtung, die der *NQF* für das gesamte Unterrichtswesen vorsieht und die nur mit veränderten Lern- und Lehrgewohnheiten eingeschlagen werden kann.

ISSN 1016-4367

ANMERKUNG

Bei Interesse am Quellentext kann eine Kopie unter meiner Adresse (siehe S.81 dieses Heftes) angefordert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Campbell, C. & Kryszewska, H. (1992): *Learner-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1994): *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M.; A. Uhl-Chamot (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A.; J. Rubin (1987): *Learning Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 1**

Meine Einstellung zum Sprachenlernen

I think

a) you have to learn the natural way - leave the classroom

b) you have to practise as often as possible

c) you don't have to worry about mistakes

d) you have to think in the target language

e) you have to learn grammar and vocabulary

f) you have to take a formal course

g) you have to learn from mistakes - ask friends/teachers to correct you

h) you have to be always open to accept information about the language

i) you have to be stimulated to learn the language

j) you have to have an aptitude for learning languages

k) your self-concept is vital for language learning

l) your emotional attitude towards the language, the culture and the people is important

Aufgaben

1. Schreiben Sie auf die folgenden Zeilen die vier Ansichten, die Ihre Einstellung zum Sprachenlernen am besten wiedergeben!

   I think

1.1 _____

1.2 _____

1.3 _____

1.4 _____

2. Formulieren Sie noch zwei andere Ansichten, die Sie zum Sprachenlernen haben!

2.1 _____

2.2 _____

ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 2**

Mein Deutsch

1. Wann und wo bist Du das erste Mal mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen?

2. Wie lange lernst du schon Deutsch? Und wo hast Du bisher Deutsch gelernt?

3. Wann und wo benutzt Du Dein Deutsch? Wozu? Mit wem?

4. Was willst Du mit Deinem Deutsch machen?

5. Was gefällt Dir an der deutschen Sprache?

6. Was bereitet Dir beim Deutschlernen besondere Schwierigkeiten?

7. Wie gehst Du mit diesen Schwierigkeiten um?

8. Welche Aktivitäten und Unterrichtsformen gefallen und bringen Dir am meisten?

9. Wie lernst Du zu Hause am effektivsten?

10. Welche Fertigkeiten beherrschst Du zu Deiner Zufriedenheit?
    1. _____ 2. _____

11. Welche Fertigkeiten möchtest Du in diesem Kurs vor allem verbessern? (siehe Frage 9)
    1. _____ 2. _____

12. Wieviel Zeit pro Woche willst und kannst Du außerhalb des Unterrichts ins Deutschlernen investieren?

ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 3**

Gemeinsame Kursplanung

1. Quartal

19.2:	Ermittlung der Lernvoraussetzungen Planung des Kurses
26.2:	Der Traum von Gleichheit (Volker Skierka) in: Merian - Südafrika, Oktober 1992
4.3:	Der Traum von Gleichheit (Volker Skierka) in: Merian - Südafrika, Oktober 1992
11.3:	Deutschstunde (Loriot) auf: Bildschirm 13, 2.1992
18.3:	Persönlichkeitstest (Werbung) in: Die Woche, 10. November 1995
25.3:	Eine Situation voller Widersprüche (Arn Strohmeyer) in: Presse und Sprache, November 1995

2. Quartal

15.4:	Streik
22.4:	Spiekeroog (Reisebericht) auf: Bildschirm 23, 3.1994
29.4:	Kids auf Trebe in: JUMA, 2/1995
6.5:	Die Deutschen von morgen (Umfrage) in: Der Spiegel Nr. 38, 19. November 1994
13.5:	Erziehung (Uwe Timm) in: Vorschläge - Literarische Texte für den Unterricht DaF, 1993
20.5:	HV-Test

 ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 4**

Individuelle Kursplanung

Datum: 23.9

Thema: **Was Hypnose wirklich kann**
in: Maxi, April 1996

Lernziele:
- Sprechen: eine Einstellung formulieren, ein selektives Leseverständnis wiedergeben
- Lesen: globales und selektives Leseverständnis
- Wortschatz: Wortfeld "Hypnose"
- Grammatik: Relativsätze, Konjunktiv II Präsens und Perfekt
- Schreiben: ein Leseinteresse formulieren, Fantasien schildern

a) vor Bearbeitung des Themas

Mein/e Lernziel/e bei diesem Thema:

_____

_____

Was ich dafür tun werde:

_____

_____

b) nach Bearbeitung des Themas

Habe ich das/die Lernziel/e erreicht? Zu wieviel Prozent?

_____

Wie ich das beurteilt habe:

o Übungen
o Kommentar des Dozenten
o Kommentar von Studenten
o _____

 ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 4.1**

Thema: **Was Hypnose wirklich kann**
in: Maxi, April 1996

Aufgaben:
gemeinsam im Unterricht: 1,2,3,4,5,6,7,10,12
fakultativ zu Hause: 8,9,11,12

zum Sprechen:
1. Was halten Sie von Hypnose?

zum Schreiben:
2. Formulieren Sie maximal drei Fragen, die Sie zur Hypnose haben!

Frage 1: _____

Frage 2: _____

Frage 3: _____

zum globalen Leseverständnis:
3. Der Artikel besteht aus fünf Textteilen. Wie lauten die Überschriften zu diesen Textteilen? Geben Sie dem Textteil ohne Überschrift einen Titel!

3.1 _____

3.2 _____

3.3 _____

3.4 _____

3.5 _____

zum selektiven Leseverständnis:
4. Welcher Textteil interessiert Sie am meisten?

_____

5. Wie haben Sie das entschieden?

_____

6. Enthält dieser Textteil Antworten auf Ihre Fragen aus Aufgabe 2?
o ja
o nein

 ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 4.2**

zum Sprechen:

7. Wenn ja, machen Sie sich hier Notizen zu den Antworten und tragen Sie dann die Fragen mit den Antworten vor!

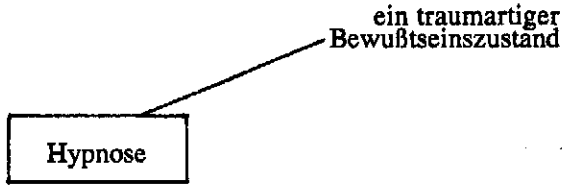
zu Frage 1: _____

zu Frage 2: _____

zu Frage 3: _____

zum Wortschatz:

8. Finden Sie im Artikel Begriffe, die "Hypnose" beschreiben!



zur Grammatik:

9. Formulieren Sie drei Definitionen für "Hypnose" unter Verwendung dreier von Ihnen in Aufgabe 8 genannten Begriffen!
Beispiele: Hypnose ist eine Technik, die Trance auslöst.
Hypnose ist ein geistiger Schwebezustand, in dem der Mensch extrem empfänglich für heilende Botschaften ist.

9.1 _____

_____

_____

9.2 _____

_____

_____

9.3 _____

_____

_____

 ISSN 1016-4367

Deutschabteilung. UWC, 1996, 305N (Spr), **Arbeitsblatt 4.3**

10. Unterstreichen Sie die Verben in den zwei folgenden Sätzen und bestimmen Sie ihre grammatische Form.

10.1 "Welche Stelle in Ihrem Körper würde sich anders anfühlen, wenn Sie nicht mehr rauchten?"

grammatische Form: _____

Regeln zur Bildung: 1. _____

2. _____

10.2 Wenn sie gewußt hätte, (was Hypnose alles kann,) hätte Inge Schumann-Weiß sie nicht erst vor 15 Jahren für sich entdeckt.

grammatische Form: _____

Regeln zur Bildung: 1. _____

2. wär- + _____

11. Vervollständigen Sie die folgenden Sätze!

11.1 Wenn jemand mich jetzt hypnotisieren würde, _____

_____

11.2 Wenn ich Hypnotiseur wäre, _____

_____

11.3 Wenn ich heute morgen Selbsthypnose gemacht hätte, _____

_____

11.4 Wenn ich den letzten Test unter Hypnose geschrieben hätte,

_____

zum Schreiben:

12. Schließen Sie die Augen und hören Sie die Musik! Schreiben Sie anschließend, was Sie bei Ihrer Selbsthypnose sehen!
Zehn ... den ersten Schritt die Treppe hinunter. Ich bin angenehm überrascht, wenn ich bemerke, wie sich meine Verspannung löst. Wie bei jeder Reise ist der erste Schritt sehr wichtig. Neun ... der zweite Schritt. Je mehr Schritte ich mache, desto mehr entferne ich mich von allen Sorgen und Anspannungen. Acht ... ich sehe ...

 ISSN 1016-4367

PRAKTIKUM AN DER UNIVERSITÄT STELLENBOSCH - EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Carola HEINE
Universität/Gesamthochschule Kassel

Im Rahmen des Ergänzungsstudiums Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität/Gesamthochschule Kassel (GhK), Deutschland, war es mir möglich, ein dreimonatiges Kurzzeitstipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zu erhalten. Die betreuende ausländische Institution stellte die Universität Stellenbosch dar, in verantwortlicher Position der Leiter der Deutschen Abteilung (Head of the German Department) Prof. Rainer Kußler. Zwischen dem German Department der Universität Stellenbosch und dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel bestehen seit dem Aufenthalt von Prof. Gerhard Neuner, dem Vorsitzenden des Fachbereichs DaF der Universität Kassel, in Südafrika im März 1997 engere Beziehungen, die in Zukunft ausgebaut werden sollen. So war mein Aufenthalt hier sehr schnell und unkompliziert zu organisieren, und ich wurde außerordentlich freundlich und wohlwollend aufgenommen.

Der Vorteil des Status' einer Praktikantin ist, daß er sehr unspezifisch ist. Da im Vorfeld kein genaueres Aufgabenfeld abgesprochen war, konnte ich zuerst einmal die verschiedenen Angebote und Arbeitsgebiete des *German Department* kennenlernen, Kontakte zu den Dozenten, Lehrbeauftragten und Studenten knüpfen und in den unterschiedlichen Veranstaltungen hospitieren. Es ergaben sich Möglichkeiten, kleinere Unterrichtseinheiten zu übernehmen und an den Vorbereitungen zu den Deutschprüfungen Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) und der Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP) teilzunehmen. Diese Prüfungen werden seit 1993 bzw. 1994 in Stellenbosch im Auftrag des Goethe-Instituts für interessierte Studierende zusätzlich zu dem regulären Lehrveranstaltungen angeboten.

Sehr beeindruckt war ich von der Ausstattung des Seminars, vor allem der Unterrichtsräume "Schatzkammer" und "Phantasien", die dem Konzept eines suggestopädisch basierten Unterrichts entsprechend eingerichtet sind. Die dafür zuständige Mitarbeiterin ist Uti Bodenstein. Durch ihr freundliches Entgegenkommen und die Bereitschaft der teilnehmenden

 ISSN 1016-4367

Lehrerinnen konnte ich auch Einblick in die Lehrerfortbildung nach dem Konzept der Suggestopädie gewinnen, die Frau Bodenstein in diesem Jahr erstmalig durchführt.

Da ich auch an Veranstaltungen des suggestopädischen Afrikaans-Kurses für internationale Studierende teilgenommen habe, ergab sich die interessante Kombination, Suggestopädie in Theorie und Praxis kennenzulernen. Die Kursleiterin für Afrikaans nimmt an der o.g. Ausbildung teil und setzt die Erkenntnisse in ihre Unterrichtspraxis um.

Diese Erfahrungen, die ich während des Aufenthaltes in Stellenbosch gewonnen habe, sind wichtige Bereicherungen für meine weitere unterrichtliche Tätigkeit.

Ein weiterer wichtiger Bereich war der Einblick in die Computerarbeitsmöglichkeiten. Nicht nur für die Dozenten sind der Umgang mit E-mail, Internet etc. eine Selbstverständlichkeit, sondern auch für die Studierenden gibt es hinreichend Computerarbeitsplätze, deren Nutzung ein integraler Bestandteil des Sprachunterrichts darstellt. Es gibt feste Nutzungszeiten für die Computerräume, während derer die Deutschlernenden sich einloggen und vorgegebene Aufgaben bearbeiten. Mit Hilfe des Autorenprogramms *Quest* wurden Übungseinheiten gezielt zu den im Sprachunterricht behandelten Texten entworfen. Diese wurden im Rahmen des Suggestopädie-Konzepts selbst geschrieben und stellen die Grundlage des Anfängerunterrichts dar.

Ferner wird mit Programmen gearbeitet, die man als Werkzeuge bezeichnen kann, da sie einzelne Fertigkeitsbereiche schulen. Eine Art "Personalisierung" erfolgt bei *Quest* über eine direkte (programmierte) Ansprache der Studierenden, was Namen und individuelle Leistungen betrifft. Die Ergebnisse können von Studierenden und Lehrenden nachvollzogen werden. Hauptsächlich für die Erstjährigen mit Deutschvorkenntnissen gibt es weitere Arbeitsangebote am Computer, wie z.B. die Programme *Landeskunde PC* und *Hyper-Deutsch*. Sie sind in das Unterrichtsprogramm integriert und werden entsprechend genutzt.

Welche Effektivität diese computerunterstützte Sprachausbildung vor einem ganzheitlich ausgerichteten Unterricht nun genau hat und welchen

 ISSN 1016-4367

Anteil die spezielle Situation (afrikaanssprachiger Hintergrund der meisten Studierenden, Studienklima etc.) an den guten Sprachkenntnissen einnimmt, müßte sicher in längeren Untersuchungen getestet werden. Es existieren studentische Rückmeldungen zu diesen Kursen seit dem Jahr 1985. Ein interessantes Projekt wäre es, die Effektivität der Kombination von *high touch* (im Sinne von ganzheitlichem Lernen) und *high tech* (computerunterstütztes Lernen) genauer zu evaluieren.

Ein weiterer Bereich, in dem Ausbildung am und mit dem Computer betrieben wird, ist der von Rainer Kußler angebotene M.Phil-Kurs *Technology-enhanced Language Instruction*. Im ersten Jahr werden theoretische Grundlagen des computerunterstützten Unterrichts vermittelt, während im zweiten Jahr die Entwicklung eigener Programme im Vordergrund steht. So erfolgt eine Einführung in Hypertext- und Multimediaprogramme wie z.B. *Guide*, *Authorware*, *Bookmaker*, *Illuminatus* und *Toolbook*. In der Fortführung entwickeln die Teilnehmer selbständig Programme für ihren eigenen Unterricht oder andere Tätigkeitsfelder.

Die allgemeinen Studienbedingungen sind für eine Absolventin deutscher Universitäten nahezu traumhaft, besonders die Größe der meisten Lehrveranstaltungen, die in einigen Kursen des zweiten oder dritten Jahres ca. zehn bis zwanzig Studierende beträgt. Derartige Verhältnisse wird man an den deutschen "Massenuniversitäten" wohl vergeblich suchen. Im suggestopädischem Anfängerunterricht, wo solche Zahlen besonders wünschenswert wären, muß jedoch z.T. mit 25 bis 30 Studierenden gearbeitet werden. Viele melden sich erst nach einigen Wochen an, was in diesem Fall gar nicht traumhaft ist, da besonders die ersten Stunden entscheidend für das Verständnis und das Gelingen des Unterrichts sind.

Dafür ist es jedoch für mich auch selbstverständlich gewesen, daß das Studium an deutschen (staatlichen) Universitäten kostenlos ist, wenn man von den Semesterbeiträgen einmal absieht, und im Bedarfsfall zinslose Kredite (Bafög) erhalten werden können. Daß recht hohe Studiengebühren, wie sie in Südafrika üblich sind, stark selegierend sind und enormen Einfluß auf die Klientel haben, ist wohl offensichtlich.

Ungewöhnlich war für mich das relativ niedrige Alter der Studierenden, was z.T. zu einem schulartigen Charakter der Veranstaltungen beiträgt.

 ISSN 1016-4367

Es gibt jedoch nicht die in Deutschland viel beklagten Disziplinprobleme. Der Unterricht verläuft sehr ruhig und geordnet, manchmal wünschte man sich etwas mehr Aktivität und Engagement von Seiten der Studierenden, die vieles allzu passiv hinzunehmen scheinen. Die schriftlichen fremdsprachlichen Ergebnisse in den literaturwissenschaftlichen Kursen befinden sich jedoch häufig auf inhaltlich sehr hohem Niveau. Ein Kurs zum *Kreativen Schreiben* brachte sehr ansprechende Ergebnisse. Hierbei spielt vermutlich der afrikaanssprachige Hintergrund eine Rolle. Aus den positiven Interferenzen ließe sich bei gezielter Ausnutzung wahrscheinlich noch mehr Nutzen ziehen, was ein interessantes Arbeitsprojekt wäre. Viele Studierende hielten sich bereits im deutschsprachigen Ausland auf.

Hinfällig erscheint mir vor Ort die nicht nur in Deutschland häufiger gestellte Frage nach der Abgrenzung von DaF und Auslandsgermanistik: hier wird beides praktiziert, nicht zuletzt seitdem an der Deutschabteilung auch Nullanfänger der Fremdsprache ihr Studium aufnehmen können. Das ergab sich zum einen aus dem Nachwuchsmangel für das Fach Deutsch, der momentan offensichtlich alle südafrikanischen Universitäten plagt. Zum anderen war es während der Zeit der Apartheid ein pädagogisches Anliegen, das Deutschstudium als eine alternative Kultur- und Lebensform zugänglich zu machen. So sind die zahlenmäßig kleinen Veranstaltungen ein Ergebnis verschiedener Faktoren.

Auch die Situation des Deutschunterrichts in den Schulen verändert sich nun. Die Schulen, die früher bereits Deutschunterricht angeboten haben, hauptsächlich "weiße" Schulen, verlieren nun teilweise ihre Stellen für DaF. In den "nicht-weißen" Schulen ist dagegen ein Nachholbedarf zu erkennen.

In diesem Zusammenhang war für mich eine Erfahrung besonderer Art die Möglichkeit, eine Gruppe schwarzer angehender Deutschlehrerinnen und -lehrer zu unterrichten. Sie kamen aus der Nordwestprovinz, wo sie in einem Pilotprojekt jeweils zu dritt an ihren Schulen Deutsch als Unterrichtsfach einführen sollen. Auf Initiative der Fachberaterin für Deutsch Frau Margit Dutschke hielt die Gruppe sich vom 20. September bis zum 4. Oktober 1997 in Stellenbosch zu einer Fortbildung auf. Während dieser Zeit übernahm ich ihren Sprachunterricht.

 ISSN 1016-4367

Derart motivierte "Schüler" hätte ich mir während meines zweijährigen Referendariats in Deutschland häufig gewünscht! Sie nahmen nahezu jedes neue Wort dankbar auf und auch während der Ausflüge am Wochenende hörte der Unterricht der *black Germans*, wie sie sich nannten, auf eigenen Wunsch hin nicht auf.

Außer den Lehr- und Lernbedingungen in Stellenbosch konnte ich auch einen Einblick in die Situationen der anderen Universitäten am Kap gewinnen. So nahm ich an den regelmäßig dienstags alle vier bis sechs Wochen stattfindenden Kolloquien der drei Deutschabteilungen der Universitäten Kapstadt, Westkap und Stellenbosch teil, die der Vorstellung der Forschungsbereiche einzelner Lehrender dienen (herzlichen Dank dafür an Arnold Blumer).

An außeruniversitären Einrichtungen besuchte ich verschiedene Schulen, bei denen momentan auch viele Umstrukturierungen stattfinden (z.B. im Hinblick auf neu zusammengesetzte Schülerschaft und das *Curriculum 2005*).

Nicht zu vergessen und zu unterschätzen ist bei einem derartigen Aufenthalt natürlich der private Bereich: das kulturelle Programm, die Gespräche und Feste mit neuen Bekannten und Freunden sowie die Reisen in die nähere und fernere Umgebung. Ein besonderer Glücksgriff war es, bei Walter Köppe und seiner Frau Colleen wohnen zu können, bei denen ich mich an dieser Stelle noch einmal herzlich bedanken möchte.

Aus allen diesen Gründen war der Aufenthalt für mich mehr als angewandte Landeskunde, Konfrontation mit dem Fremden und wie die Schlagwörter auch noch heißen mögen.

Es bleibt zu hoffen, daß weitere Praktikantinnen und Praktikanten hierher kommen und ebenso bereichernde Erfahrungen sammeln können.

 ISSN 1016-4367

REZENSION

ES DARF AUCH MAL PHONETIK SEIN

Anmerkungen zu Evelyn Frey: *Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber, 1995. ISBN 3-19-011572-9

Im heutigen fremdsprachlichen Deutschunterricht spielt die Phonetik mit ihren Teilgebieten Artikulation, Intonation und Sprachausdruck, wenn überhaupt, dann nur eine untergeordnete Rolle. Sie ist die wohl unbeliebteste und meist vermiedenste Sektion des Fremdsprachenunterrichts überhaupt. Der Schulung der Aussprache kommt nicht die gleiche Bedeutsamkeit zu, wie beispielsweise der des Hör- oder Leseverstehens. Dabei sind Fertigkeiten im phonetischen Hören und in der Aussprache sowie die damit erworbenen Kenntnisse über die Phonem-Graphem-Beziehungen, Voraussetzung für die Entwicklung des verstehenden Hörens, freien Sprechens, Lesens und Schreibens, also für Kommunikation per se. Die korrekte Perzeption und Produktion der Laut- und Tonelemente bedingen den Sprachhandlungserfolg und dies gilt auch für einen kommunikativ, interkulturell oder lernerorientiert ausgerichteten Fremdsprachenunterricht.

Defizite in der Lehreraus- und -fortbildung, in der Curriculumsplanung, in den Prüfungsbestimmungen und vor allem im Lehrmaterialangebot sind maßgeblich für diese desolate Situation.

Das *Kursbuch Phonetik* bringt eine Bereicherung des kargen Materialienmarktes. Es versteht sich als ein kurstragendes Lehr- und Übungsbuch zur deutschen Phonetik, das sich an Lerner sowohl in reinen Phonetik- als auch in konventionellen Sprachkursen wendet. Es eignet sich aber auch zum Selbststudium und ist ebenfalls für Muttersprachler (z.B. Dialektsprecher) interessant. Für den optimalen Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird das Sprachniveau der Lerner bei Grundstufe II (etwas fortgeschrittene Anfänger) angesetzt.

Als Begleitmaterial werden 2 Kassetten, mit den im *Kursbuch* gebotenen Hör- und Sprechübungen, mitgeliefert. Die Gesamtlaufzeit beträgt 63 Minuten. Die Anweisungen zu den einzelnen Übungen sind deutlich und

 ISSN 1016-4367

klar gesprochen, die Nachsprechpausen ausreichend lang.

Das *Kursbuch Phonetik* ist in 8 Lektionen untergliedert, die jeweils mit einem Titel versehen sind, der den Inhalt der Einheit wiedergibt. Die Übungen der einzelnen Lektionen sind klar strukturiert und mit Piktogrammen versehen, die Hinweise auf die Einsatzmöglichkeiten - Übung auf Kassette, Partner- oder Kleingruppenarbeit, Plenumsarbeit, Hausaufgabe - geben. Allen Übungen sind klare Arbeitsanweisungen vorangestellt. Es werden verschiedene schriftlich oder mündlich durchzuführende Übungstypen eingesetzt.

In Lektion 1, die Übungen zur Artikulation und Diskrimination der Einzellaute enthält, wird der Lerner mit dem Lautinventar der deutschen Standardsprache vertraut gemacht. Er soll befähigt werden, Einzellaute wahrzunehmen und im Wortzusammenhang zu erkennen. Von Anbeginn liegt das Hauptaugenmerk auf phonetisch korrektem Sprechen und auf der Bewußtmachung, daß Sprache und nicht Schrift im Mittelpunkt des Interesses steht. Durch die Darstellung des zu erkennenden Lautes in phonetischer Umschrift, wird dem Lerner die Möglichkeit genommen, seine Aussprache fortwährend am Schriftbild zu orientieren, um durch es bedingte Aussprachefehler nicht erst entstehen zu lassen.

Beispiel: Übung 3 (gekürzt)

Übung 3 Wo hören Sie den Laut? Markieren Sie.

1.	/ ə /	in *genug*	20.	/ n /	in *Nase*
2.	/ a: /	in *Gnade*	21.	/ m /	in *Raum*
3.	/ ɛ: /	in *Träne*	22.	/ ŋ /	in *klingen*
4.	/ o: /	in *hoch*	23.	/ j /	in *jung*
5.	/ ø: /	in *Größe*	24.	/ ʒ /	in *Garage*

In Lektion 2 geht es um die Darstellung der Phonem-Graphem-Beziehungen, um die Darlegung des Zusammenspiels von Laut und Schrift. Aus diesem Grund werden die Übungssequenzen eröffnet mit einer Liste der wichtigsten Schreibvarianten und -regeln der in Lektion 1 behandelten Sprachlaute. Ein komplettes Verzeichnis aller orthographischen Umset-

 ISSN 1016-4367

zungsmöglichkeiten eines deutschen Lautes findet sich im Anhang. Es folgen Übungseinheiten zur Transformation phonetischer Umschrift in normale Orthographie und vice versa. Der Lerner soll zum angstfreien Umgang mit den phonetischen Transkriptionszeichen herangeführt werden, dabei sollen Grundlagen vermittelt werden, auf die der Lehrende immer wieder zur Erklärung phonetischer Besonderheiten zurückgreifen kann. Doch nicht die perfekte Beherrschung der Transkription wird angestrebt, sondern die Bewußtseinsförderung, daß es im Deutschen für ein Graphem verschiedene Aussprachemöglichkeiten, bzw. für ein Phonem unterschiedliche graphische Darstellungen gibt.

Beispiel: Übung 14 und 15 (gekürzt)

Übung 14 Hören Sie die Laute. Schreiben Sie sie als phonetische Zeichen.

1. ____	6. ____	11. ____	16. ____
2. ____	7. ____	12. ____	17. ____

Übung 15 Schreiben Sie zu den phonetischen Zeichen aus Übung 14 den oder die passenden Buchstaben.

1. _____	8. _____
2. _____	9. ____

Die Blatt- und Kerzenübung der Lektion 3 bieten Übungssequenzen zu einem wichtigen Aspekt der deutschen Aussprache, nämlich zur Aspiration der stimmlosen Plosive p, t, k. Da sich Aussprachefehler in diesem Bereich häufen, wird die Markierung der Aspiration von Anfang an hervorgehoben, und sie widerspiegelt sich auch in den Transkriptionszeichen /p^h, t^h, k^h/. Die Übungen folgen einer stufenweisen Progression im Schwierigkeitsgrad bei der Produktion von Aspiration. So gilt auch hier das Prinzip vom einfachen zum schwierigen, d.h. die Übungen führen vom vordersten Verschlußpunkt bei /p^h/ über den mittleren bei /t^h/. zum hintersten bei /k^h/. Der didaktische und motivatorische Wert dieser Übungen ergibt sich durch die Möglichkeit der Selbstkontrolle. Das Flattern des Blattes oder das Flackern bzw. Erlöschen der Kerze sind eindeutige Hinweise für den Lerner, daß die Aspiration korrekt erfolgte.

ISSN 1016-4367

Beispiel: Übung 27

Übung 27 Sprechen Sie diese Wörter gegen die Flamme. Durch die richtige Aussprache (Aspiration) von / pʰ /, / tʰ /, / kʰ / soll sie ausgehen.

es klappt	/ ɛs kʰlapʰtʰ /	*sie nimmt*	/ zi: nimtʰ /
er packt	/ ɛɐ pʰakʰtʰ /	*sie kauft*	/ zi: kʰaʊftʰ /

Flüstern und Brummen sind die Übungsformen der Lektionen 4 und 5. Häufiges leises, normales und lautes Flüstern von Texten wirkt auf die Atmung und die Deutlichkeit der Aussprache. Regelmäßiges Durchführen der Flüsterübungen führt zur Vergrößerung des Atemvolumens und zur Kräftigung der Stimme. Der Vorteil dieser Übungen liegt darin, daß sie auch in der Muttersprache der Lerner durchgeführt werden können und damit eine generell positive Wirkung auf Atemführung und Klarheit der Aussprache haben.

Beispiel: Übung 33

Übung 33 Flüstern Sie nach.

1. *Ich backe einen Kuchen.*
2. *Er hat heute Geburtstag.*
3. *Wie heißt dieser Schauspieler?*
4. *Willst du eine Tasse Tee?*
5. *Heute müssen wir Hausaufgaben machen.*
6. *Im Urlaub hat es oft geregnet.*
7. *Das Buch ist sehr teuer.*
8. *Die Kerze ist erloschen.*
9. *Sie kauft eine neue Cassette.*
10. *Wir lernen Phonetik.*

Für den Umgang mit und den Einsatz von prosodischen Merkmalen sollen die Lerner durch den gezielten Einsatz des Brummens sensibilisiert werden. Silben-, Akzent- und Intonationsraster, d.h. die Position des Wort- und des Satzakzents, steigende oder fallende Intonation in Frage- oder Aussagesätzen sollen wahrgenommen und entsprechend reproduziert werden.

ISSN 1016-4367

Beispiel: Übung 41

Übung 41 Jeder Satz wird zweimal gebrummt. Kreuzen Sie an, welcher Satz als erster, zweiter, dritter ... gebrummt wird.

a)	*Wie heißt dieser Schauspieler?*	1	2	3	4	5	6
b)	*Er hat heute Geburtstag.*	1	2	3	4	5	6
c)	*Ich kaufe mir eine neue Schreibmaschine.*	1	2	3	4	5	6
d)	*Das Buch ist teuer.*	1	2	3	4	5	6
e)	*Kannst du diese Übung?*	1	2	3	4	5	6
f)	*Der Film hat mir gut gefallen.*	1	2	3	4	5	6

Drei verschiedene Lesetechniken werden in Lektion 6 geübt, mit dem Ziel, durch bewußtes und korrektes Lesen eine klare Aussprache zu bewirken.

1. Von hinten lesen

In dieser Übungssequenz wird ein Satz Wort für Wort von hinten beginnend gelesen. Die Lerner konzentrieren sich auf die Satzintonation bzw. den Satzakzent. Durch die ständigen Wiederholungen werden bestimmte Satzakzentraster eingeschliffen. Geübt werden unmarkierte Sätze, d.h. solche mit einem "normalen" Satzakzentmuster ohne besondere Hervorhebungen. Der Lehrende sollte auf die verschiedenen Akzentuierungsmöglichkeiten im Deutschen - daß fast jedes Wort eines Satzes den Akzent tragen und ihm damit einen bestimmten Gehalt geben kann - nur hinweisen. Bezüglich der Satzintonation wird auch hier nur zwischen fallender und steigender Intonation differenziert.

Beispiel: Übung 43 und 44

Übung 43 **Von hinten lesen**

Hören Sie den Satz, und markieren Sie die Stellen, die betont sind. Ist es ein Fragesatz oder ein Aussagesatz?

(Verwenden Sie dabei folgende Zeichen:

Akzent: 1. ˙ für stark betont
2. ˊ für leicht betont

Tonverlauf: 1. ↷ fallend im Aussagesatz
2. ↶ steigend im Fragesatz)

Ich habe sehr gehofft, daß er heute kommt.

ISSN 1016-4367

Übung 44 Tragen Sie die Akzente aus Übung 43 noch einmal ein.

– kommt.

– heute kommt.

– er heute kommt.

– daß er heute kommt.

– gehofft, daß er heute kommt.

– sehr gehofft, daß er heute kommt.

– habe sehr gehofft, daß er heute kommt.

Ich habe sehr gehofft, daß er heute kommt.

2. Rückwärts lesen

Da beim normalen Lesen gerne Wortteile überlesen werden, weil ein Wort, sobald es einen gewissen Bekanntheitsgrad für den Lerner hat, nicht zu Ende gesehen und gelesen wird, versucht man diesem Lesemechanismus entgegenzuwirken, indem Wörter und kurze Sätze in phonetische Schrift umgesetzt und dann Laut für Laut von rückwärts beginnend gelesen werden. Das so geschaffene phonetische Übungsmaterial soll eine korrekte Artikulation der Einzellaute stimulieren.

Beispiel: Übung 55

Übung 55

Schreiben Sie die Wörter in phonetischen Zeichen.

Lesen Sie die phonetischen Zeichen "rückwärts".

1. Hosenboden -> phonetische Schrift: _____
2. kommen -> _____
3. Fensterbrett -> _____
4. Zuckerhut -> _____
5. Kaugummi -> _____

ISSN 1016-4367

3. Zusammenhängenden Text lesen

Den Lernern wird ein "zusammenhängender Text" vorgelegt, in dem weder Wortgrenzen noch Groß- und Kleinschreibung noch die Interpunktion vorgegeben sind. Der Text sollte in seiner Struktur und Lexik dem Niveau der Lerner angepaßt sein. In Partner- oder Gruppenarbeit wird der Text zunächst orthographisch korrekt aufgearbeitet und dann vorgelesen. Dabei setzen sich die Lerner intensiv mit dem Text auseinander und erarbeiten Worteinheiten, Akzent- und Intonationsraster, die sie dann auch artikulieren. Eine Steigerung der Übung bringt das Lesen des unbearbeiteten Textes.

Beispiel: Übung 58

Übung 58 **Zusammenhängenden Text lesen**

Lesen Sie den Text leise durch.

derpolizeibeamtearbeitetaufhawaiieristdortchefeinerspezialeinheiterhatdreimit arbeiterundeinesekretärindasteambekommtoftschwierigefälledieesdannlösen mußesgehtdarumdaßsichdievielenbesucherundbewohnerderinselauchweiterhin sicherfühlensollen

Schreiben Sie den Text richtig auf (Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen).

In der Antike legte sich der griechische Redner Demosthenes Kieselsteine in den Mund, um besser artikulieren und deklamieren zu können. Diese Idee liegt auch der Frey Methode in Lektion 7, die sich als eine Kombination von Phago-Phonetik und Zungenbrechern versteht, zu Grunde. In phago-phonetischen Übungen sollen Texte mit vollem Mund möglichst deutlich gesprochen werden. Als "Mundfüller" werden Brot bzw. Brötchen verwendet und als Übungstexte Zungenbrecher - Sequenzen in denen schwer produzierbare und kombinierbare Laute gehäuft auftreten - eingesetzt. Die Lerner werden bemüht sein, besonders deutlich und langsam zu sprechen und versuchen den Artikulationsort richtig zu erfühlen. Wird die Übung dann mit leerem Mund wiederholt, fällt die Produktion schwieriger Lautfolgen leichter.

ISSN 1016-4367

Beispiel Übung 61 (gekürzt) und 62

Übung 61 Hören Sie die Zungenbrecher. Markieren Sie die Stellen, die Sie nicht verstehen, und klären Sie sie mit Hilfe des Kursleiters oder Ihres Wörterbuchs.

1. *Fischers Fritz fischt frische Fische,*
   frische Fische fischt Fischers Fritz.
2. *In Ulm und um Ulm und um Ulm herum.*
3. *Brautkleid bleibt Brautkleid und*
   Blaukraut bleibt Blaukraut.
4. *Zwischen zwei Steinen zischen zwei Schlangen.*

Übung 62 Teilen Sie eine Semmel in kleine Stücke, und füllen Sie mit etwa einer halben Semmel Ihren Mund. Beginnen Sie aber nicht sofort mit dem Kauen oder Schlucken! Es geht um eine phonetische Übung, bei der Sie Ihre gute Erziehung („Sprich nicht mit vollem Mund!") vergessen sollen und gerade mit möglichst vollem Mund versuchen sollen, einen Zungenbrecher zu sprechen. (Suchen Sie sich den aus, der Ihnen am besten gefällt.) Versuchen Sie, möglichst deutlich zu sprechen. Man muß Sie auch mit vollem Mund gut verstehen können!

Lektion 8 bietet einen Übungskatalog zu häufig auftretenden Ausspracheffehlern. Aus ihm werden nun die Übungen ausgesucht, die den Ausspracheproblemen der einzelnen Lerner Rechnung tragen. Auf diese Art und Weise erhält jeder sein persönliches Übungsprogramm, das er zunächst unter Anleitung, später dann im Selbststudium durchführen kann. Die individuellen Übungen orientieren sich an der audio-tonalen Methode, die längere Sprecheinheiten vorsieht, um die segmentelle mit der suprasegmentellen Ebene verbinden zu können. Durch die Integration von Intonation und Rhythmus in das Übungsgeschehen, werden Transferleistungen der Lerner wesentlich erleichtert.

ISSN 1016-4367

Beispiel: /a:/ -> wird zu kurz gesprochen

1. / a: / in steigende Intonation bringen:
   Hat der Bauer einen Hahn?
   Lebt er an der Lahn?
   Hast du das getan?
   Hat er dich ermahnt?
   Schneidest du den Rasen?
   Ist das ein Paar?
   Ist das wirklich wahr?
   Trinkt er an der Bar?
   Ist dort alles kahl?
   Geht er auf die Jagd?

Sogenannte "Ergänzende Übungen" werden im Anschluß an die Lektionen vorgestellt. Sie haben lediglich unterstützende Funktion und sollen die in den einzelnen Lektionen beschriebenen Übungen begleiten. Solche ergänzenden Übungen sind Klatschen/Klopfen, Geste-Übung und Tonbandaufnahmen. Abschließend wird dann noch ein Phonetik-Spiel: Das Namen-Spiel, vorgestellt.

Einen Leitfaden für den optimalen Einsatz der vorgegebenen phonetischen Übungen, bieten die "Hinweise zur Benutzung", eine Gesamtdarstellung der Inhalte, Zielsetzungen und Einsatzmöglichkeiten jeder einzelnen Lektion. Unterstützt werden diese Informationen, durch die im Anhang gegebene Liste der Laute und Buchstaben, des Sagittalschnitts und des kleinen phonetischen Lexikons. Der integrierte Lösungsschlüssel ermöglicht ein kontrolliertes und selbständiges Arbeiten mit dem Übungsmaterial.

Das Plus des *Kursbuchs Phonetik* liegt eindeutig darin, daß es Ausspracheübungen nicht nur für reine Phonetikkurse bietet, sondern universal in allen Kursen einsetzbar ist. Der Kurs spricht unterschiedliche Zielgruppen mit divergierenden Sprachanwendungsabsichten an und läßt sich daher sowohl in den alltäglichen Unterrichtsablauf integrieren als auch im Selbststudium durchführen. Dem Lehrenden steht es offen, der vorgegebenen Progression der Lektionen zu folgen oder aber schwerpunktmäßig dem individuellen Problembereich der Lernergruppe angepaßt, die Lektionen bzw. die Übungen auszuwählen. Der Einsatz des Materials läßt sich ganz individuell gestalten. Die Lektionen bzw.

ISSN 1016-4367

Übungen sind so strukturiert, daß sie sich bequem als 5 Minuten Sequenzen in das normale Unterrichtsgeschehen einflechten lassen. Es bedarf also keines zusätzlichen zeitlichen oder räumlichen (Sprachlabor) Aufwandes.

Allein das Wort Phonetik läßt Lehrende oftmals erschauern. Doch zur Durchführung des Kurses bedarf es weder eines phonetischen Fachwissens noch einer speziellen phonetischen Ausbildung. Allgemeine Basiskenntnisse, die an die Lerner weiter gegeben werden sollen, sind vollkommen ausreichend und Hilfestellungen werden in den Benutzungshinweisen gegeben.

In einigen Übungen, wie beispielsweise bei den Lesetechniken, werden auch andere sprachliche Arbeitsbereiche wie Grammatik und Lexik abgedeckt, wobei bei der Lexikarbeit bewußt auf den Einsatz von Nonsenswörtern verzichtet wird.

Das Minus des *Kursbuchs Phonetik* liegt im Umfang des Übungsmaterials. Die Übungsbeispiele zu den einzelnen Schwerpunkten sind zu knapp bemessen. So bietet Lektion 1 vergleichsweise zu jedem Laut nur ein Beispiel. Bei den individuellen Sprechübungen der Lektion 8 sind jeweils nur 2 Beispiele zu jedem Problembereich auf der Kassette vorgesprochen. Der Lernende bleibt während des weiteren Übungsverlaufs sich selbst überlassen. Ein effektives Training des phonetischen Hörens und der korrekten Aussprache sowie eine effiziente Selbstkontrolle sind nicht gewährleistet und dies bei einer der wichtigsten Lektionen des Kurses überhaupt. Die Übungen könnten umfangreicher und vielfältiger strukturiert sein. Die gewählten Wort- und Satzbeispiele werden - ohne situative Einbettung - aneinandergereiht und wirken daher stellenweise sehr künstlich. Sie verbindet kein gemeinsamer Inhalt, sondern nur dieser oder jener Laut. Da sich beim Lerner keine inhaltlichen Assoziationen einstellen, wird das Sprachmaterial langweilig, es lädt wenig zum Üben ein. Eine dem Erfahrungsbereich der Lernenden entstammende, alltagssituative und kontextuell eingebettete Auswahl der Beispiele wäre angemessener, denn die Artikulation des Wortes "Phonetik" oder der Sätze "Wir üben die korrekte Aussprache." "Bist du auch im Phonetikkurs?" hat wenig motivatorische Energie.

ISSN 1016-4367

Trotz dieser Mängel gibt das *Kursbuch Phonetik* Hilfen für den Ausspracheunterricht und bietet dort, wo dem Lehrenden keine oder kaum Materialien zur Verfügung stehen, einen Katalog leicht anwendbarer und einsetzbarer Übungen, auf die er, sobald ein Ausspracheproblem auftritt, immer wieder zurückgreifen kann. Vielleicht wird er durch dieses Phonetikprogramm angeregt, eigenes, mehr auf die Bedürfnisse der Lernergruppe abgestimmtes Übungsmaterial zu entwickeln. Durch den Einsatz von Gesten und Körperbewegungen sowie die Transkriptionszeichen wird die Möglichkeit geboten, methodisch anschaulich vorzugehen. Die Lernenden werden mit Übungen und Übungsmechanismen vertraut gemacht, die sie auch außerhalb des Unterrichts selbständig anwenden können, um durch regelmäßiges Üben ihren Ausspracheproblemen effektiv entgegen zu wirken.

Sabine WAHBA

ISSN 1016-4367

ADRESSEN DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Frau Angelika Flegg
Department of German
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville
7535
South Africa e-mail: aflegg@artsn.uwc.ac.za

Herrn Johannes Harnischfeger
Department of Europe Studies
University of Natal
Durban
4041
South Africa e-mail: europe@mtb.und.ac.za

Frau Carola Heine
Gesamthochschule/Universität Kassel
Fachbereich 9: Germanistik, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache
Georg-Forster-Straße 3
D-34109 Kassel
Deutschland e-mail: cheine@stud.uni-kassel.de

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

Herrn Reinhard Widera
Department of German
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville
7535
South Africa e-mail: rwidera@artsn.uwc.ac.za

Frau Marianne Zappen-Thomson
Department of Germanic and Romance Languages
Section German
University of Namibia
Private Bag 13301
Windhoek
Namibia