

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika

Band 3, Jahrgang 2008, Nr. 1

Stellenbosch: Germanistenverband im Südlichen Afrika

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
BARBARA JAUMANN: Gedichte analysieren und verstehen	5
ANNE BAKER: Kritische Pädagogik als Bemächtigungsversuch am Beispiel DaF an südafrikanischen Schulen	16
OLIVER S. MÜLLER-SUN: Schreiben macht Spaß! - Tipps zur Erstellung einer Schülerzeitung	23
JÖRG KLINNER, ANDREAS HETTIGER, HOLGER BLAUL: Fortbildung für Deutsch- dozentInnen verantwortlich für die Ausbildung von DaF-LehrInnen	29
KLAUDIA RINGELMANN: Zwei deutsche Städte, 14 Tage, 14 Teilnehmer – Ein Kurs, ein Riesenspaß, einmalig!	33
ANKA ELLINGER: Fortbildungsseminar L 3.5: Zwei historische Zentren München und Berlin, August/September 2007	35
ERUBRIK	40
ÜBER DIE AUTOREN	45

Redaktionelles

Der *eDUSA* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an die Herausgeberin: Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson, Department of Language and Literature Studies, University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Tel: +264 61 206 3857, Fax + 264 61 206 3863, Email: mzappenATunam.na.

Manuskripte sind druckfertig formatiert einzureichen, möglichst als Email-Anlagen, notfalls auf einem Datenträger (Diskette oder CD-ROM). Für *eDUSA*-Manuskripte gelten dieselben Richtlinien wie für Acta-Manuskripte. Auch *eDUSA*-Manuskripten ist die MS Word-Stilvorlage AG.dot zugrunde zu legen.

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

Das Copyright für die Veröffentlichungen dieser Ausgabe des *eDUSA* liegt bei den AutorInnen. Kein Teil des *eDUSA* darf ohne schriftliches Einverständnis der jeweiligen AutorInnen und vorherige Benachrichtigung der Herausgeber wiederveröffentlicht werden.

Die Veröffentlichungen dürfen on-line gelesen oder ausgedruckt, und der URL darf in andere elektronische Dokumente aufgenommen werden. Eine Veröffentlichung darf jedoch ohne Zustimmung der AutorInnen weder kommerziell wiederveröffentlicht (als Ausdruck oder in elektronischer Form), überarbeitet oder anderweitig verändert werden. Wie bei allem gedruckten Material sollte auch bei diesem elektronischen Medium beim Zitieren oder Hinweisen darauf geachtet werden, dass Meinungen, Darlegungen und Argumentationsketten angemessen wiedergegeben werden.

Ausgaben des *eDUSA* dürfen für den öffentlichen Gebrauch in elektronischer oder anderer Weise archiviert werden, solange jede Ausgabe als Ganzes erhalten bleibt und keine Gebühren für ihre Benutzung erhoben werden; jede Ausnahme erfordert die schriftliche Zustimmung der Herausgeber.

Herausgeberin:

Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson
University of Namibia

Mitherausgeber:

Prof. Dr. Aoussine Seddiki
Universität Oran

Dr. Stephan Mühr
Universität Pretoria

Dr. Michael Eckardt
Universiteit van Stellenbosch

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

im vergangenen Jahr haben einige Fort- und Weiterbildungsseminare in Deutschland, aber auch in Südafrika stattgefunden, über die in der vorliegenden Ausgabe auf sehr unterschiedliche Art und Weise berichtet wird. Ich möchte mich bei den Berichterstatte rn bedanken, da ich es sehr wichtig finde, nach solchen Veranstaltungen auch als Multiplikator tätig zu sein. Besonders freut mich, dass wieder einmal LehrerInnen aus ihrer Praxis berichten.

Prof. Dr. Rainer Kussler hat auch die vorliegende *eDUSA*-Ausgabe zur Veröffentlichung fertig gemacht und in die SAGV-Website eingefügt, wofür ihm das Herausbergremium herzlich dankt.

Dr. Michael Eckart hat es geschafft, dass der *eDUSA* (wenn auch noch als *DUSA*) in der Bibliografie von *Fachdienst Germanistik* 01/2008 aufgeführt wird. Dafür möchten wir ihm ganz herzlich danken, denn auf diese Weise wird der *eDUSA* weltweit bekannt gemacht.

Ganz wichtig sowohl für den DaF- als für den DaM-Unterricht ist Barbara Jaumanns Beitrag zur Analyse von Gedichten. Ein Workshop zu diesem Thema fand im Juli 2007 in Arandis statt. Anne Baker von der Universität Johannesburg setzt sich mit der Frage auseinander, welches Verhältnis zwischen Fremdsprachenlehren und –lernen und sozialer Veränderung besteht. Für alle LehrerInnen, die schon immer mit ihren Schülern eine Schülerzeitung erstellen wollten, zeigt Oliver S. Müller-Sun, ehemals DAAD-Lektor in Windhoek, jetzt Referendar in Mönchengladbach, wie man das macht. Jörg Klinner, Andreas Hettiger und Holger Blaul informieren über den 3. Workshop in der Weiterbildungsreihe für Dozenten angehender Deutschlehrkräfte an südafrikanischen Schulen in Johannesburg am 8. November 2007. Klaudia Ringelmann berichtet von einem Fortbildungsseminar den Universitäten Tübingen und Leipzig, das für LehrerInnen und DozentInnen aus Südafrika und Namibia veranstaltet wurde, während Anka Ellinger mitteilt, was sie in München und Berlin, bei einer Fortbildung zur Landeskunde, veranstaltet vom Goethe-Institut, erlebt hat.

Da die meisten Beiträge immer noch nicht im AG.DOT-Format eingereicht werden, möchte ich abermals auf die entsprechenden Seiten in der *eRubrik* von Rainer Kussler im *eDUSA* 2, 2007 hinweisen. In dieser Ausgabe befasst er sich mit dem Säubern der Registrierdatenbank und (noch einmal) mit der Datenmüllentfernung. Wenn Ihr PC ähnlich langsam wie meiner arbeitet, möchte ich Ihnen diesen eTipp wärmstens empfehlen.

Vergessen Sie bitte nicht, Ihren Beitrag – nach AG.DOT formatiert - für die nächste Ausgabe des *eDUSA* fertig zu stellen und mir bis zum 31. Juli 2008 zu schicken.

Darauf freut sich

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Gedichte analysieren und verstehen

BARBARA JAUMANN

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Begriffsbestimmung

Zum Einstieg zunächst eine knappe Begriffsklärung. Das empfiehlt sich auch im Unterricht, denn damit wird den Schülern bereits deutlich, was diese Gattung ausmacht und sie von den beiden anderen (Epik und Dramatik) unterscheidet.

Der Begriff *Lyrik* stammt vom griechischen Wort *lyra* ab und verweist somit bereits auf einen Zusammenhang mit der Musik. (Dieser Zusammenhang ist den Schülern auch eingängig, da ihnen die englische Bezeichnung *lyrics* für Songtexte geläufig ist.) Lyrik ist also Aussage in musikalisierter Sprache, in geformter, rhythmisierter Sprache, manchmal mit erkennbarem Metrum, manchmal durch eine bestimmte Sprachmelodie gekennzeichnet.

Der Begriff *Gedicht* ist etymologisch als verstärkender Sammelbegriff zum Adjektiv *dicht* zu sehen (vgl. Berg – Gebirge etc.). Das *Ge-dicht* ist also eine besonders dichte oder verdichtete Form von Aussage, d.h.: Mit einem Minimum an sprachlichen Zeichen wird ein Maximum an Mitteilung erstrebt. Den Schülern wird dies besonders deutlich am Beispiel eines Schwammes: Voll mit Luft oder Wasser hat er ein bestimmtes Volumen, drückt man ihn aus, bleibt zwar das Schwammgewebe, die Substanz also, gleich, das Volumen wird aber enorm verringert – der kleine Ballen Schwamm hat so eine enorm hohe Dichte. Das ist ähnlich beim sprachlichen Prozess der "Verdichtung", Verben und unnötige Verknüpfungen fallen heraus etc. Ein Verständnis von diesem Prozess des (Ver-)Dichtens auf der Autorensseite ist hilfreich, denn der Leser auf der anderen Seite interpretiert, indem er diesen Prozess des Dichtens umkehrt, die verdichtete Form in einer interpretierenden Paraphrase quasi wieder auf eine normalsprachliche Ebene bringt. Das ist umso schwieriger, je höher der Grad der "Verdichtung" vorher war.

Prozess der Analyse und der Interpretation

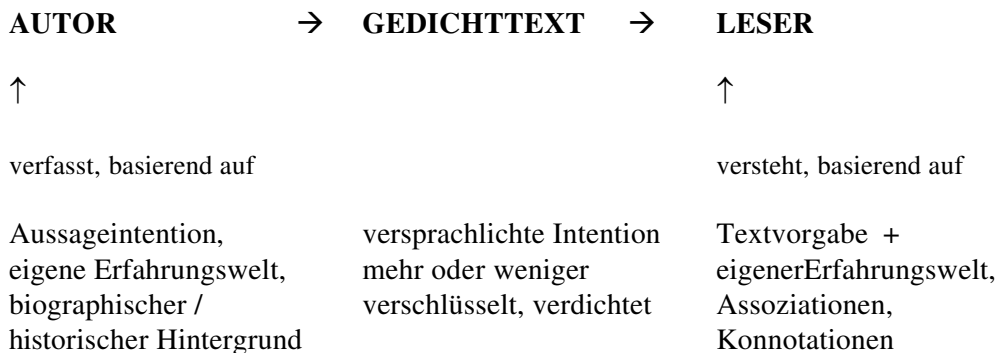
Einen Text zu verstehen ist somit ein Prozess, der im Hintergrund immer drei Komponenten beinhaltet: den **Autor**, der etwas in Worte fasst, eine Aussage mehr oder weniger "verdichtet", den **Text** und den **Leser**, der diesen rezipiert. Der Autor kann

den Leser bei der Rezeption eines Textes mehr oder weniger stark "gängeln". (Vergleiche dazu Folie 1)

Wenn ein Text möglichst eindeutig sein will (zum Beispiel bei einem didaktischen Anliegen des Autors, etwa bei politischer Lyrik), muss die Interpretation bzw. das Verstehen des Anliegens des Autors natürlich sehr stark durch den Text selbst gesteuert und festgelegt sein. Es wird dem Leser wenig Freiraum gelassen, sich selbst als Komponente einzubringen, den Text also mit eigenen Erfahrungswerten aufzufüllen. Die Bandbreite der möglichen Auslegungen wird folglich und notwendigerweise sehr klein sein.

Wenn ein Text sehr subjektiv angelegt ist, sowohl was die Absicht angeht (z.B. der Wunsch sich selbst auszudrücken) als auch in Bezug zu Thematik und Art und Weise, wie dieses Konzept in Sprache umgesetzt und strukturiert wird, dann überlässt der Text dem Leser notwendig sehr viel Raum zur Interpretation, Raum dazu, diesen subjektiven Selbstaussdruck des Autors aufzufüllen mit der Umsetzung in die eigene Sprache, in den eigenen Erfahrungshorizont. Der individuelle Leser spielt in diesem Fall also eine sehr große Rolle, die Bandbreite der Interpretations-Möglichkeiten wird somit größer sein.

Der Leser selbst ist also neben dem Text also eine bestimmende Komponenten jeden Prozesses der (Gedicht-) Interpretation. Dem Wortlaut des Gedichttextes muss die Interpretation dabei immer gerecht werden (sonst ist sie tatsächlich falsch), der Text wird aber gebrochen (gespiegelt) durch das Verständnis des Lesers. Es wird daher oft keine alleinige, verbindliche Interpretation geben. Eine sogenannte "Musterlösung" für Schüler gibt einen Ausschnitt der Möglichkeiten wieder, zeigt aber die methodische Vorgehensweise exemplarisch auf.



Gedichtanalyse am Beispiel von O. Loerke: *Blauer Abend in Berlin* und Th. Storms *Die Stadt* (Thema: Stadt)

Im Folgenden sollen nun ein paar Prinzipien der Analyse und Interpretation von Lyrik anhand der beiden oben genannten Gedichten aus dem verpflichtenden Lyrik-Kanon der NSSC Prüfungen im Fach Deutsch als Fremdsprache (Higher Level) angewandt und dargestellt werden.

Vollständigkeit liegt dabei weniger im Zentrum des Interesses als das Einüben exemplarischer methodischer Schritte. Das Abstraktionsniveau und die sprachliche Vorentlastung müssen sich natürlich an das sprachliche und methodische Niveau des Kurses anpassen. Ausgegangen wird hier von einem maximalen Anspruchsniveau bei DaF Schülern, die Beispiele könnten so im Grunde auch im muttersprachlichen Unterricht verwendet werden.

Oskar Loerke

Blauer Abend in Berlin

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen;
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen;
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlotte Pfählen

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz am Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand
Im linden Spiel der großen Wellenhand.

Theodor Storm

Die Stadt

Am grauen Strand, am grauen Meer
Und seitab liegt die Stadt;
Der Nebel drückt die Dächer schwer,
Und durch die Stille braust das Meer
Eintönig um die Stadt.

Es rauscht kein Wald, es schlägt im Mai
Kein Vogel ohne Unterlass;
Die Wandergans mit hartem Schrei
Nur fliegt in Herbstesnacht vorbei,
Am Strande weht das Gras.

Doch hängt mein ganzes Herz an dir,
Du graue Stadt am Meer;
Der Jugend Zauber für und für
Ruht lächelnd doch auf dir, auf dir,
Du graue Stadt am Meer.

Grundkonzept:

Gerade für Fremdsprachenschüler sollte eine Analyse mit der Klärung des Wortschatzes beginnen. Ausgehend davon können gedanklicher Aufbau und Aussageabsicht erarbeitet werden. Rhetorische und formale Gestaltungsmittel werden erst am Schluss und unter der Fragestellung, wie sie die inhaltlichen Aussagen unterstützen, betrachtet.

Es ist aber auch denkbar, dass sich über das laute Lesen bereits erste Beobachtungen der Schüler zu Reim und Metrik ergeben, die natürlich notiert werden können.

Vorgehen:**Mehrmaliges Lesen****Strophenweises Klären unbekannter Wörter (TA)****Ordnen der Wörter zu Wortfeldern**

(z.B. Strophe 1: Stadt, Wasser)

Bestimmung des Inhalts jeder Strophe

Hilfsfragen: Was ist Gegenstand/Thema? Wie wird der Gegenstand dargestellt? Wer spricht aus welcher Perspektive? Welche Sprechhaltung, z.B. Beschreibung, Bewertung, Reflexion, Aufruf, herrscht vor?

(z.B. Strophe 1: Ein anonymen Sprecher mit Überblick betrachtet eine Stadt als gebaute Wasserlandschaft)

Bestimmung der Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Strophen und der gedanklichen Entwicklung im Laufe des Gedichts.

Hilfsfragen: Ändern sich Bildbereiche, Sinneswahrnehmungen, Standpunkt und Blickfeld des Sprechers? Welche neuen Aspekte tauchen auf? Welche Motive verschwinden/werden wieder aufgenommen?

(z.B. Gemeinsamkeiten von Strophe 1 und 2: Betrachtung der Stadt als Wasserlandschaft. Unterschiede/Entwicklung: Strophe 1: von Menschen Gebautes (Straßen, Schlote), Überblick, Totale. Strophe 2: Leben in der Stadt, dargestellt als Natürliches (Wasserpflanzen), „Eintauchen“ des Betrachters ins Wasser bis zum Grund.

Benennen und Einordnen der Gedankenführung des gesamten Gedichts.

Hilfsfragen: Wo sind Zäsuren?

(hier zwischen betrachtenden Quartetten und bewertenden/einordnenden Terzetten)

Welche Gesamtstruktur, z.B. Ringstruktur, dialektischer Aufbau, Variationsstruktur, vom Konkreten zum Allgemeinen, liegt vor?

Aus bisher Erarbeitetem Annäherung an die Aussageabsicht

(hier: Bei der Betrachtung einer abendlichen Stadt kommt das lyrische Ich zur Einsicht in die Nichtigkeit des menschlichen Lebens).

Vertiefung und Problematisierung des „Sinns“ durch Impulsfragen

(hier z.B.: Was könnte mit der „großen Wellenhand“ gemeint sein? Mit den „blauen Melodien“? Warum und in welchem Zusammenhang wird dreimal der „Himmel“ genannt?)

Überprüfung der Schülerhypothesen am Text.

Dabei Großzügigkeit gegenüber haltbaren Interpretationsvarianten

(hier z.B. religiöser Hintergrund ja oder nein)

Untersuchung der formalen Besonderheiten im Hinblick auf Unterstützung der Aussage

Hilfsfragen: Wieso Wahl dieser Gedichtform?

(hier: Sonett wegen inhaltlicher Zweiteilung?)

Ähnlich Reim usw.

Untersuchung der sprachlichen Besonderheiten im Hinblick auf Unterstützung der Aussage

vgl. auch "erster Zugang"

Gesamtaussage und persönliche Würdigung durch Schüler

Analysebeispiel Loerke (Inhalt und Blickführung/Aufbau)

Inhaltliche Elemente

Blauer Abend in Berlin

Gedanklicher Aufbau / Blickführung

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen;
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen;
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlote Pfählen

*1 Betrachtung einer Stadt als
gebaute Wasserlandschaft;
→ Blickverengung von der Totalen
zu Details*

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz am Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,

*2 Betrachtung des Stadtlebens (als
Wasser); zum Schluss angedeu-
ter Verweis auf Transzendenz
(Himmel). Frage nach Sinn?
→ Eintauchen des Blicks bis zum
Grund*

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

*3 Einordnung: Mensch als Objekt
eines nicht durchschaubaren
Spiels.
→ Blick bleibt am Boden (Grund
= letzte Ursache?)*

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand

*4 Einordnung und Wertung:
menschliches Strampeln ist nich*

Im linden Spiel der großen Wellenhand.

*tig, die Menschen werden von
oben (von der großen Wellen
hand) dirigiert
→ Blick bleibt am Boden*

Bildbereiche

Berlin (=Stadt)

Wasser

Himmel

Straßen

Kanäle

das Himmelblaue

Kuppeln

Bojen

blauer (Abend)

Schlote

Pfähle

blaue (Melodie)

Essendämpfe

Wasserpflanzen

die Leben

Wellen(hand)

die Menschen

Grund

Bodensatz

Sand

Analysebeispiel Loerke (Form)

Blauer Abend in Berlin

Form

a	Der <u>Himmel</u> <u>fließt</u> in <u>steinernen</u> Kanälen;	w	} <i>2 Quartette</i> <i>Beschreibung</i>
b	Denn <u>zu</u> <u>Kanälen</u> <u>steilrecht</u> <u>ausgehauen</u>	w	
b	Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen;	w	
a	Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlote Pfählen	w	
a	Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen	w	} <i>2 Terzette</i> <i>Bewertung</i>
b	Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.	w	
b	Die Leben, die sich ganz am Grunde stauen,	w	
a	Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen,	w	
c	Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien.	w	} <i>2 Terzette</i> <i>Bewertung</i>
d	Wie eines Wassers Bodensatz und Tand	m	
d	Regt sie des Wassers Wille und Verstand	m	
c	Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.	w	} <i>2 Terzette</i> <i>Bewertung</i>
d	Die Menschen sind wie grober bunter Sand	m	
d	Im linden Spiel der großen Wellenhand.	m	

Form: Sonett

gleichmäßiger Rhythmus → *Wasserbewegung*
→ *Unausweichlichkeit (des Schicksals?)*

weibliche Reimendungen → *beschreibende Passagen*

→ verdeutlichen Wellenbewegungen
(unterstützen Wassermetaphorik)

männliche Reimendungen → abstrahierende Einordnung (mit "wie")

Analysebeispiel Storm (Inhalt und Blickführung/Aufbau)

Die Stadt

Am grauen Strand, am grauen Meer
Strand;
Und seitab liegt die Stadt;
Der Nebel drückt die Dächer schwer,
Und durch die Stille braust das Meer
Eintönig um die Stadt.

Es rauscht kein Wald, es schlägt im Mai
zung:
Kein Vogel ohn` Unterlaß;
Die Wandergans mit hartem Schrei
Nur fliegt in Herbstesnacht vorbei,
Am Strande weht das Gras.

Doch hängt mein ganzes Herz an dir,
Du graue Stadt am Meer;
aber
Der Jugend Zauber für und für
Ruht lächelnd doch auf dir, auf dir,
Du graue Stadt am Meer.

Mögliche Vorgehensweise:

Wortfelder, die positiv und negativ besetzt sind herausfinden und zuordnen
Zusammenhang von Verben der Ruhe (Stadt) und der Bewegung (Natur) herstellen
Ortsbestimmung der Stadt? (seitab, vorbei, auf dir)
Standpunkt und Sprechhaltung des lyrischen Ichs?

= Verben des Stillstands

= Verben der Bewegung (meist verneint!)

= negative Wertung

= positive Wertung

Inhaltliche Elemente

Gedanklicher Aufbau / Blickführung

1 Standpunkt des lyrischen Ichs am

*Betrachtung der Stadt (optische und
akustische Elemente);*

*Beobachtungsinteresse: nicht die Stadt,
sondern wie die Natur mit ihr umgeht;*

2 Blick zurück / Erinnerung / Einschät-

zung:

Dasein in der Stadt freudlos, ohne Leben;

Stadt nicht direkt erwähnt;

naturhafter Verlauf der Zeit

*3 Blick wendet sich zurück auf die Stadt;
Beschwörung eines positiven Gefühls,*

Wissen, dass Stadt trotzdem grau bleibt;

Stadt wird als Partner angesprochen

(Personifikation); Projektion der Jugend

(= frisches Leben) auf die Stadt

= jahreszeitliche Zuordnungen (klären: in Deutschland ist der Mai Symbol für Frühling, bringt Vögelgezitscher, Neubeginn, junge Liebe etc.)

= direkte Anrede der Stadt

Grundaussage:

Beschwörung der Stadt als Sinnbild der Erinnerungen, mit denen sich ein alterndes lyrisches Ich gegen die Unerbitterlichkeit von Natur und Lebensweg wehrt (→ näher Tod?).

Analysebeispiel Storm (Form)

Die Stadt

Äußere Form

Am grauen Strand, am grauen Meer	a	4-hebiger Jambus wechselt ab mit
Und seitab liegt die Stadt;	b	3-hebigem Jambus / unregelmäßig!
Der Nebel drückt die Dächer schwer,	a	
Und durch die Stille braust das Meer	a	
Eintönig um die Stadt.	b	3-hebig/ unregelmäßig
Es rauscht kein Wald, es schlägt im Mai	c	
Kein Vogel ohn` Unterlaß;	d	unregelmäßig → Betonung des "Kein"
Die Wandergans mit hartem Schrei	c	
Nur fliegt in Herbstesnacht vorbei,	c	
Am Strande weht das Gras.	d	3-hebig
Doch hängt mein ganzes Herz an dir,	e	
Du graue Stadt am Meer;	a	3-hebig Aufnahme des Reims a in
Der Jugend Zauber für und für	e	der letzten Strophe schafft
Ruht lächelnd doch auf dir, auf dir,	e	Klammer zur 1. Strophe
Du graue Stadt am Meer.	a	3-hebig

(Theodor Storm)

- 3 Strophen zu je 5 Versen / Verszeilen
- regelmäßiges Reimschema

Vergleich Storm – Loerke

Häufig wird ein Vergleich von zwei Gedichten gefordert, auch im NSSC. Dabei ist es unbedingt notwendig, nur ein Gedicht vollständig und besonders genau zu erarbeiten und das zweite nur in den Aspekten, in denen es mit dem ersten verglichen werden soll. Diese Schwerpunkte des Vergleichs sollten insbesondere bei lernschwachen

Klassen von der Lehrkraft genau vorgegeben und in der Aufgabenstellung konkret ausformuliert werden.

Auch in dem hier aufgeführten Vergleich werden nur bestimmte Aspekte verglichen (Motiv der Stadt, Farbsymbolik, Blickführung, Aussage), allerdings ohne eine bestimmte Fragestellung vorzugeben.

Die Stadt

Am grauen Strand, am grauen Meer
Und seitab liegt die Stadt;
Der Nebel drückt die Dächer schwer,
Und durch die Stille braust das Meer
Eintönig um die Stadt.

Es rauscht kein Wald, es schlägt im Mai
Kein Vogel ohn` Unterlaß;
Die Wandergans mit hartem Schrei
Nur fliegt in Herbstesnacht vorbei,
Am Strande weht das Gras.

Doch hängt mein ganzes Herz an dir,
Du graue Stadt am Meer;
Der Jugend Zauber für und für
Ruht lächelnd doch auf dir, auf dir,
Du graue Stadt am Meer.

(Theodor Storm)

Blauer Abend in Berlin

Der Himmel fließt in steinernen Kanälen;
Denn zu Kanälen steilrecht ausgehauen
Sind alle Straßen, voll vom Himmelblauen;
Und Kuppeln gleichen Bojen, Schlotte Pfählen

Im Wasser. Schwarze Essendämpfe schwelen
Und sind wie Wasserpflanzen anzuschauen.
Die Leben, die sich ganz am Grunde stauen,
Beginnen sacht vom Himmel zu erzählen

Gemengt, entwirrt nach blauen Melodien
Wie eines Wassers Bodensatz und Tand
Regt sie des Wassers Wille und Verstand

Im Dünen, Kommen, Gehen, Gleiten, Ziehen.
Die Menschen sind wie grober bunter Sand
Im linden Spiel der großen Wellenhand.

(Oskar Loerke)

Gemeinsame Elemente:

- Stadt dient als Ansatz, über das Leben nachzudenken
- Stadt wird mit Natur kontrastiert
- Blick geht nach innen (einmal auf den Grund des Lebens, einmal in das Herz der Seele)
- Stadt bleibt weitgehend unbestimmt
- Farbsymbolik (grau / blau)

Unterschiedliche Elemente:

- Persönliches Fazit (Storm) vs. philosophisches Fazit (Loerke)
- Leben und Stadt stehen sich feindlich gegenüber bzw. schließen sich aus (Storm) vs. Stadt kann Leben erklären (Loerke)
- blau (=farbig) vs. grau

"Checkliste" Gedichtanalyse

1. Der erste Zugang zum Gedicht

- Genaues, mehrmaliges Lesen (evtl. auch lautes Vorlesen durch Lehrkraft)
- optische Markierung aller Auffälligkeiten (z.B. Wortwahl)
- Strophenweises Klären unbekannter Wörter (Tafelanschrieb)

- Ordnen der Wörter zu bestimmten Wortfeldern (Bildbereichen)
- Schlüsselwörter?
- Notieren spontaner Ideen zu Inhalt / Aussage

2. Reflexion des Inhalts und der Bildbereiche

- Bestimmung des Inhalts jeder Strophe mit Hilfsfragen:
 - Was ist Gegenstand / Thema?
 - Wie wird der Gegenstand dargestellt?
 - Wer spricht aus welcher Perspektive?
- Bestimmung der gedanklichen Entwicklung im Laufe des Gedichts mit Hilfsfragen:
 - Gemeinsamkeiten /Unterschiede zwischen den Strophen?
 - Ändern sich Bildbereiche, Sinneswahrnehmungen, Standpunkt und Blickfeld des Sprechers?
 - Welche neuen Aspekte tauchen auf?
 - Welche Motive verschwinden /werden wieder aufgenommen?
- Welche Sprechhaltung, z.B. Beschreibung, Bewertung, Reflexion, Aufruf, herrscht vor?
- Bedeutung des Titels?

3. Analyse des Aufbaus

- Aufbau des Gedichts? Stropheneinteilung?
- Benennen und Einordnen der Gedankenführung des gesamten Gedichts mit Hilfsfragen:
 - Wo sind Zäsuren?
 - Welche Gesamtstruktur (z.B. Ringstruktur, dialektischer Aufbau, Variationsstruktur, vom Konkreten zum Allgemeinen) liegt vor?

4. Analyse der Form und sprachlicher Besonderheiten (immer nur im Hinblick auf Unterstützung der Aussage!)

- Untersuchung der formalen Besonderheiten mit Hilfsfragen:
 - Welche Wirkung haben Rhythmus / Metrum?
 - Welche Funktion hat gegebenenfalls das Reimschema (z.B. Betonung inhaltlicher Klammern)? Wie wirkt der Reim?
 - Wieso Wahl dieser Gedichtform?
- Untersuchung der sprachlichen Besonderheiten, soweit nicht bereits im Zusammenhang mit Analyse des Inhalts bzw. Klärung der Wörter geschehen
 - Auffallendes am Satzbau? Enjambements?
 - lautliche Auffälligkeiten (Vokalhäufungen usw.)?
 - Verrätselungen (Funktion?); Neologismen (warum?)
 - bildhafte Sprache?
 - Verwenden von Vergleichen, Metaphern

5. Interpretation / Aussage des Gedichts

- Aus bisher Erarbeitetem Annäherung an die Aussageabsicht
- Vertiefung und Problematisierung des „Sinns“ durch Impulsfragen
- Überprüfung der Schülerhypothesen am Text (dabei Großzügigkeit gegenüber im Text verankerten Interpretationsvarianten)

6. Gesamtaussage und gegebenenfalls persönliche Würdigung durch Schüler

Anmerkung:

NB: Nicht jede der aufgezeigten Analysefragen ist bei jedem Gedicht gleichermaßen relevant, Auffälligkeiten bilden die Leitlinie bei jeder Untersuchung.

Kritische Pädagogik als Bemächtigungsversuch am Beispiel DaF an südafrikanischen Schulen

ANNE BAKER

University of Johannesburg

Befürworter der kritischen Pädagogik im Fremdsprachenunterricht interessieren sich, nach Norton und Toohey, vor allem für das Verhältnis des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu sozialer Veränderung. Sie fokussieren auf die Besonderheiten des Lokalen eher als auf universale Prinzipien. Die Erfahrungen von ausgegrenzten Lernenden stehen im Mittelpunkt. Liberale Multikulturalität wird der kritischen Multikulturalität gegenübergestellt, wobei erstere von Kubota (2004) als "PC with little substance" bezeichnet wird. Kritische multikulturelle Pädagogik dahingegen hat soziale Veränderung zum Ziel. Sie hebt das soziale Bewusstsein der Lernenden an, sodass sie sich für soziale Veränderung aktiv einsetzen. Lehrende und Lernende sollen sich mit ihren eigenen Denkweisen kritisch auseinandersetzen und sich ihrer eurozentrischen Normen und imperialistischen Paradigmen bewusst sein. Ausgegrenzte Lernende sollen als "equal partners" in den Lernprozess integriert werden. Buckley plädiert für kulturspezifische Lernstrategien.

Für den DaF-Unterricht im südlichen Afrika heißt das, dass wir uns von so eurozentrischen Sehensweisen, wie sie nicht nur die Weißen, sondern auch die Schwarzafrikaner vertreten, abwenden sollen. Diesbezüglich zitiert Witte (2001) Sadjji 1994:78), der meint, "die Vermittlung fremder Literatur und Kultur könne dazu beitragen, 'den afrikanischen Menschen allseitig geistig und sittlich zu bilden und zu vervollkommen'." Das Ziel ist die eigene Kultur nicht als minderwertig anzusehen, sondern als eine zwar andere, aber gleichwertige Kultur.

Rassismus soll explizit konfrontiert werden. Kubota warnt vor Farbenblindheit, weil das der Realität nicht Rechnung trägt. Sprach- und Kulturunterschiede sollen nicht geleugnet, sondern für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Farbenblind sein, heißt auch die sozialen Unterschiede, die zu verändern sind, nicht zu sehen und zu beachten, sondern so zu tun als wären sie nicht vorhanden.

Die auf Sprach- und Kulturunterschiede abgestimmte DaF-Forschung in Südafrika beschränkt sich bislang weitgehend auf afrikaans- und englischsprechende Deutschlernende, was den Eurozentrismus im südafrikanischen DaF-Unterricht unterstreicht. Das ist darauf zurückzuführen, dass in den ehemals nach Rasse getrennten Schulen Deutschunterricht auf die weißen Bevölkerungsgruppen beschränkt war. Da das jedoch heute nicht mehr der Fall ist, ist ein rein eurozentristischer DaF-Unterricht nicht mehr haltbar.

Eine auf den südafrikanischen Deutsch- als- Fremdsprache - Unterricht angewandte kritische Pädagogik müsste mindestens die Ausgangssprache, bzw. Erstsprache der schwarzafrikanischen Deutschlernenden berücksichtigen und fördern. Cummins' (1981) Darlegungen zu der Rolle der Entwicklung der Primärsprache in der akademischen Förderung von Sprachminoritäten in den USA treffen genauso auf die einheimischen Sprachen Südafrikas zu, denn obwohl Sprachgruppen wie Zulu und Sotho numerisch keine Minderheiten darstellen, sind sie in den Augen der allgemeinen Bevölkerung aus anderen, von Webb (2002) eingehend dargestellten Gründen, Minderheitensprachen.

Machtverhältnisse und deren affektiven Folgen manifestieren sich nach Garcia (1999) besonders im Spracherwerb.

Dieser Beitrag soll am konkreten Beispiel von zulusprachigen Deutschlernenden deutlich machen, welche Rolle der kritischen Sprachpädagogik im südafrikanischen DaF-Unterricht zukommt. Es ist allerdings eine Tatsache, dass sogar eine Gruppe wie zulusprachige Deutschlernende an südafrikanischen Schulen keineswegs eine homogene Gruppe darstellt. Die Variablen sind auch nicht auf reine Äußerlichkeiten wie Zusammensetzung der Gruppe oder Wohnort beschränkt, wobei sogar diese Faktoren eine gravierende Rolle spielen können, wie an den anzuführenden Beispielen gezeigt werden wird.

Die beiden Gruppen, die hier berücksichtigt werden, sind zulusprechende Lernende an der deutschen Schule, JHB, und zulusprechende Lernende an der Ogwini Technical School in Umlazi bei Durban. Die Lernenden an der DSJ sind in einer gemischten Gruppe was Primärsprache, Rasse, Geschlecht und sozialen Status betrifft. Sie leben in der Großstadt, JHB und benutzen in ihrem täglichen Umgang in der Schule, in Geschäften und oft auch im Freundeskreis fast ausschließlich Englisch. Die Unterrichtssprache in den anderen Fächern ist Englisch, aber sie befinden sich in einer deutschsprachigen Umgebung, was sich auf ihre Motivation positiv auswirken kann. Der Deutschlehrer ist Deutscher.

Die Schüler in Umlazi leben im Township. Die Unterrichtssprache ist Englisch, aber die meisten LehrerInnen sind nicht Englischmuttersprachler. Die Gruppe der Schüler ist homogener als die in JHB, denn sie sind alle Schwarzafrikaner, leben im Township, was ihren sozialen Status verrät, und sprechen im täglichen Umgang und im Freundeskreis fast ausschließlich Zulu. Sie haben keinen Kontakt mit Deutschsprechenden, auch die Lehrerin ist zulusprachig. Welchen Einfluss diese Faktoren auf die Aneignung des Deutschen haben, soll mit Hilfe einer Fehleranalyse dargelegt werden. Die Arbeiten, die herangezogen wurden, sind Aufsätze zu verschiedenen Themen. In der freien Formulierung spielt das 'was' eine größere Rolle als das 'wie', was die Anzahl der Fehler erhöht und die wirkliche Kompetenz besser beleuchtet.

Aus der Fehleranalyse ist hervorgegangen, dass der Gebrauch der bestimmten und unbestimmten Artikel beiden Gruppen Schwierigkeiten bereitet, dass aber die Johannesburger besser abschneiden als die Lernenden in Umlazi. Fast 50% der Johannesburger Schüler haben mehr als 60% korrekten Gebrauch des Artikels erzielt, während nur 20% der Schüler in Umlazi dieses Niveau erreichen konnten.

Auch im lexikalischen Bereich haben die Nataler Schüler offenbar erhebliche Hürden zu überwinden. Die Faktoren, die dabei eine Rolle spielen könnten, sind:

- Motiviertheit der Johannesburger Schüler :

Den Lernenden in Umlazi geht es darum, Deutschkenntnisse zu erwerben, weil sie gut bezahlte Berufe, bzw. Berufe mit hohem Status anstreben, die sie dann in Deutschland ausüben möchten. Es geht ihnen also nicht so sehr darum, die deutsche Sprache korrekt sprechen zu lernen, sondern eher darum, sich verständigen zu können. Alle anderen in ihrer Gruppe sprechen so wie sie, also brauchen sie nicht korrekter zu sprechen als unbedingt notwendig ist. Das führt zu einer frühen Fossilierung. Ihre Motivation ist rein extrinsisch und instrumental. Die Johannesburger Schüler dahingegen, möchten dazugehören, haben also außer der instrumentalen Motivierung auch einen Assimilierungswunsch. In einer Schule mit deutschen Muttersprachlern heißt das, dass Korrektheit einen höheren Stellenwert hat. Die allerdings ebenfalls extrinsische Motivation ist stärker und deshalb wirksamer als die der Nataler SchülerInnen.

- eine geringere Bewältigungslast wegen besseren Kontakts mit anderen Germanischen Sprachen (Englisch und Afrikaans) im schulischen Kontext bringt den JHB Schülern Vorteile

Um ab der 8. Klasse DaF belegen zu können, müssen die Lernenden in Umlazi Afrikaans abwählen. Die sprachliche Nähe des Afrikaans zum Deutschen übt eine sehr deutlich bemerkbare Wirkung auf den Erwerb des Deutschen aus. Da Verstehen der erste Schritt im Spracherwerb ist, haben die Lernenden mit besseren Afrikaanskenntnissen einen großen Vorteil gegenüber den anderen. Aus der Fehleranalyse geht auch hervor, dass die Nataler Schüler außerdem über weniger gute Englischkenntnisse verfügen. Aus einem Satz wie *“welcher motiviert zu learn Deutsch, in bestellen zu achieve meine Träume”* muss man ableiten, dass die Bedeutung des Verbs *to order* nicht geläufig genug ist, um diese Fehlübersetzung, denn darum geht es offensichtlich, zu vermeiden.

- besseren sozialen Status (Privatschule gegenüber Townshipschule)

Die Lernenden mit besserem sozialen Status haben bessere Möglichkeiten, akademisch gefördert zu werden. Ihre Eltern sind wahrscheinlich selbst gebildet und haben die finanziellen Mittel, ihre Kinder mit dem Nötigen zu versehen.

- Kontakt mit Muttersprachlern – deutschsprachige Umgebung

Der Kontakt mit Muttersprachlern führt dazu, dass mehr Input erhalten wird als in einer Schule, wo Zulu die Kommunikationssprache ist.

- Korrektheit des Inputs

Wenn der Input nur durch Fremdsprachler erfolgt, kann er nicht so korrekt sein, wie wenn er von Muttersprachlern empfangen wird.

- Ziele scheinen eher realisierbar

Ein(e) SchülerIn mit finanziellen Mitteln wäre eher im Stande die hoch angesehenen Berufe zu erlernen, die von den Lernenden in Umlazi angestrebt werden. Wenn man zwar hohe Ideale hat, aber im Hinterkopf immer den Gedanken hat, dass sie nicht verwirklicht werden können, muss das demotivierend wirken.

- Deutsch wird an der Schule in Umlazi über Englisch erlernt

In Umlazi spielt Englisch als Vehikelsprache im Deutschunterricht offenbar eine große Rolle. Das führt dazu, dass Aufsätze auf Englisch konzipiert und dann ins Deutsche übersetzt werden. Die Folge sind Sätze wie:

Sie wollen zu machen etwas money.

Sie wollen zu machen ein freund und freundin.

Welche wohnen in St. Georges Straße in flach. (in a flat)

Sie probieren indem all mittel zu machen mich verstehen und mag Deutsch.

Wenn die Prinzipien der kritischen Pädagogik auf diese Situation angewandt werden sollten, um den Lernenden und dem Fach DaF zugute zu kommen, müssten die Primärsprache und die Kultur der Schüler irgendwie mit einbezogen werden. Ein linguistischer Vergleich von Deutsch und Zulu liegt bereits vor. Daraus geht hervor, dass es auf wichtigen Gebieten Anhaltspunkte gibt, an denen sich zulusprechende Lernende und Lehrende orientieren können. Die SchülerInnen an der Ogwini Schule haben den Vorteil, dass sie Zulu als Fach belegen, d.h., dass sie über theoretische Kenntnisse ihrer Primärsprache verfügen. Die Bewusstmachung einiger Regelmäßigkeiten, die man generalisieren kann, könnte zu einer geringeren Bewältigungslast führen. Mhundwa (2005:155) legt am Beispiel Pluralbildung dar, dass Prinzipien einer universalen Grammatik bei Generalisierungen eine Rolle spielen und Spracherwerb erleichtern. Auf den Erwerb des Deutschen von Zulusprechern angewandt, könnte das Prinzip auf die folgenden Aspekte/Phänomene angewandt werden:

- Die Einteilung der Nomen in verschiedene Klassen, die sich auf die Form der Adjektive, Personalpronomen, Possessivpronomen und Relativpronomen auswirkt

Auch wenn man sie nicht explizit darauf aufmerksam macht, stellen Deutschlernende bald fest, dass die deutschen Nomen in verschiedene Kategorien/Gruppen eingeteilt sind. Lernende mit Afrikaans oder Englisch als Muttersprache finden das recht verwirrend und anstrengend, sich die Zugehörigkeit der Nomen zu merken, was zur Folge hat, dass sie sich mit dem Artikel 'die' begnügen, da er ja im Afrikaans ausreicht. Zulusprechende Lernende dürften geradezu erleichtert aufatmen, wenn sie feststellen, dass es sich

lediglich um drei Kategorien handelt, da sie im Zulu mit 17 Kategorien fertig werden müssen. Wenn man ihnen Einteilungsprinzipien an die Hand geben würde, wie z.B. dass männliche Lebewesen fast ausnahmslos den 'der_Wörtern' zuzuordnen sind und weibliche den 'die-Wörtern' und sie gleichzeitig darauf aufmerksam machte, dass im Zulu fast alle Menschen dem umu-/aba- Klassenpaar (Singular und Plural) und Tiere dem ini-/izin-Klassenpaar angehören, würde das ihren Blick für hilfreiche Kategorien schärfen. Sie könnten von dem Lehrer bzw. der Lehrerin beauftragt werden, solche Kategorien ausfindig zu machen und als Generalisierungsprinzip anzuwenden. Hoffentlich wird die Tatsache, dass ihre Primärsprache in einer so wichtigen Hinsicht mit der Zielsprache Gemeinsamkeiten aufweist, sie anspornen, auf eigener Faust ähnliche Untersuchungen und Vergleiche zu unternehmen.

Hinzu kommt, dass sich im Zulu, wie im Deutschen, diese Kategorisierung in der Kongruenz äußert. Gerade die Kongruenz bereitet den meisten südafrikanischen Deutschlernenden Schwierigkeiten, weil sie diese aus dem eigenen Sprachsystem nicht gewohnt sind. Das sei am Beispiel der Pronomen dargestellt.

Nomen	Pronomen	Nomen	Pronomen
Umuntu	yena	der Mensch	er
Abantu	bona	die Meschen	sie
Isitsha	sona	der Stein	er
Izitsha	zona	die Steine	sie

Das Zulusystem entspricht dem deutschen insofern, als das Pronomen, das zu der Mensch passt, er heißt, weil Mensch zu der Kategorie der 'der_Wörter' gehört, das Pronomen sie aber zu der Pluralform die Menschen passt, genau wie das Pronomen yena zu dem Nomen umuntu gehört, bona aber zu der Pluralform abantu.

Aus der Fehleranalyse geht hervor, dass die zulusprachigen Lernenden mit den Pronomen noch größere Schwierigkeiten haben als die afrikaans- und englischsprachigen Lernenden. Wenn ihnen jedoch diese Übereinstimmungen klargemacht werden, müsste sich das zumindest bei Lernenden, die einen kognitiven, bewussten Lernstil haben, als nützlich erweisen.

- Pluralbildung

Die Vielfalt der Pluralbildungsmöglichkeiten im Zulu ähnelt eher dem Deutschen als dem Afrikaans oder Englischen. Was den Zulusprechern trotzdem verwirrend erscheinen mag, ist die Tatsache, dass das deutsche System viel unregelmäßiger ist als das Zulu.

- Substantivierung des Infinitivs

Die Praxis im Zulu ist dem Deutschen genau gleich. Die Vorsilbe uku- kann mit dem 'das' gleichgesetzt werden, während die Grundform des Verbs dem deutschen Infinitiv entspricht. Was dieses Phänomen anbetrifft, können die Lernenden generalisieren.

z.B.	ukudla	das Essen
	ukufunda	das Lernen

- Imperativformen

Es gibt im Zulu unterschiedliche Imperativformen im Singular und im Plural.

z.B.	Funda!	Lern(e)!
	Fundani!	Lernt!

- Reflexive Verben

Abafana bashayana njalo. (Die Jungen schlagen sich immer.)

Umanyango uyazivaleleka. (Die Tür schließt sich.)

- Das unpersönliche ‘es’

Das unpersönliche ku- im Zulu hat eine ähnliche Gebrauchsweise wie das unpersönliche ‘es’ im Deutschen :

z.B. Entabeni kuyabanda. (Auf dem Berg ist es kalt.)

Diese Gemeinsamkeiten brauchen nicht unbedingt in jeder Einzelheit direkt an die Lernenden herangetragen zu werden. Es ist jedoch nützlich, wenn die Lehrenden damit vertraut sind und Entscheidungen treffen können, was und wieviel davon sie im Unterricht anbringen wollen. Sie kennen ihre SchülerInnen hoffentlich so gut, dass sie wissen, wer damit etwas anfangen kann, und wem das eher ein Hindernis wäre.

In einem DaF-Programm, das nicht bloß PC ohne Substanz sein will, ist jedes Mittel, dem Eurozentrismus Grenzen zu setzen, anzuwenden. Das Wissen um die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Zulu kann den Lernenden in einer Townshipschule wichtig sein. Wenn sie merken, dass ihre Primärsprache für das Aneignen des Deutschen keineswegs irrelevant ist, kann es sogar ihr Selbstbewusstsein fördern und den Status des Zulu in den Augen der Lernenden anheben. Es mag sein, dass das nicht ausreicht, um ihren sozialen Status anzuheben, oder ihre Leistung im Deutschen dramatisch zu verbessern, aber jede Reise beginnt mit dem ersten Schritt. Wenn diese Kenntnisse nur dazu dienen, die Motivation der Lernenden etwas zu steigern, wäre schon etwas gewonnen.

Literaturangabe

- CUMMINS, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- GARCIA, G.E. 1999. Bilingual children's reading: An overview of recent research. In *ERIC/CLL News Bulletin*, 23 (1) 1 – 5.
- HARDEN, T. UND WITTE, A. (eds.) 2000. *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien: Peter Lang.
- KUBOTA, R. 2004. Critical multiculturalism and second language education. In Norton, B. and Toohey, K. (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 30 – 52.
- MHUNDWA, P. 2005. The relationship between grammar and the psychological processing of language. In *Journal for Language Teaching*. 39/1 – 2005. 149 – 162.
- NORTON, B. AND TOOHEY, K. (eds.) 2004. *Critical Pedagogies and Language Learning. An Introduction*. In Norton, B. and Toohey, K. (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1 – 17.
- WEBB, V. 2002. *Language in South Africa. The role of language in national transformation, reconstruction and development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- WITTE, A. 2000. How to be an Alien – Learning a Foreign Language. In Harden, T. und Witte, A. (eds.) 2000. *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien: Peter Lang.

Schreiben macht Spaß! - Tipps zur Erstellung einer Schülerzeitung

OLIVER S. MÜLLER-SUN

Gymnasium Rheindahlen, Mönchengladbach

Von jungen Journalistinnen und Journalisten

An einem Wochenende Anfang Juni 2006 versammelten sich auf der Farm Osona in der Nähe von Okahandja in Namibia zehn Jungen und Mädchen zwischen elf und siebzehn Jahren, um das Wochenende mit Schreiben zu verbringen. Nun mag man sich wundern, was diese Jugendlichen dazu bewogen haben könnte, ihre wertvolle, knapp bemessene Freizeit ausgerechnet mit Schreiben – einer im Schulunterricht zur Genüge praktizierten Aktivität – zu verbringen und das auch noch im Beisein eines Lehrers. Nein, es handelte sich nicht um eine Strafaktion für ungehorsame SchülerInnen. Vielmehr der Anlass ein von den SchülerInnen selbst vorgeschlagener journalistischer Workshop. Teilnehmende waren die RedakteurInnen der Schulzeitung¹ „Voll konkret!“ der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS), Leiter des Workshops der Verfasser dieses Artikels.

Die Idee der SchülerInnen der DHPS, eine regelmäßig erscheinende Zeitung für SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und andere Interessierte herauszugeben, ist so gut, dass sie an dieser Stelle in der Hoffnung auf Nachahmer kurz vorgestellt werden soll. Dabei sollen einige wichtige, leicht verständliche Hinweise gegeben werden, die den nicht immer leichten Weg von der Idee zum erfolgreichen Projekt erleichtern sollen.

¹ Im Folgenden wird der Begriff Schülerzeitung im Sinne der in der Bundesrepublik Deutschland gültigen Allgemeinen Schulordnung (AschO) verwendet. § 37 AschO regelt, dass Schülerzeitungen nicht von der Schule verantwortet werden, sondern von den SchülerInnen, die sie herausgeben. Im Gegensatz dazu ist eine Schulzeitung eine von der Schule herausgegebene und zu verantwortende Zeitung. Dabei kann eine Schulzeitung auch von SchülerInnen gestaltet werden, die rechtliche Verantwortung liegt dann aber nach wie vor bei der Schule.

„Voll konkret!“ - Die elektronische Zeitung der DHPS

Die Zeitung „Voll konkret!“ erscheint zurzeit zweimonatlich in Form einer elektronischen Schülerwebzeitung (<http://www.dhps-windhoek.com/ger/schulerwebzeitung.html>) und hat zehn RedakteurInnen sowie eine Lehrperson (Christoph Abt), die in beratender Funktion tätig ist. Für jede Ausgabe übernehmen im Rotationsverfahren zwei SchülerInnen die redaktionelle Leitung. Der Internetauftritt (für den der so genannte Website Administrator Martin Abt zuständig ist) umfasst neben der aktuellen auch die vorangegangenen Ausgaben. Die einzelnen Ausgaben sind wiederum in verschiedene Rubriken unterteilt, die allerdings von Ausgabe zu Ausgabe wechseln können. Lediglich die Rubriken „Neuigkeiten“, „Kultur“ und „Fun“ (in letzterer Rubrik werden Rätsel präsentiert) tauchten in allen untersuchten Ausgaben auf. Daneben fanden sich in einzelnen Ausgaben die Rubriken „Klassenfahrt“, „Lehrerportraits“, „Leserbriefe“, „Praktikumsbericht“, „Sport“, „Unterhaltung“, „Wettbewerbe“ und „Wissen“. Die einzelnen Beiträge werden übrigens teilweise auf Englisch oder auf Deutsch verfasst.

„Voll konkret!“ eignet sich in besonderer Weise, um einige grundlegende Fragen, die sich jede Redaktion zu Beginn zu stellen hat, zu erörtern.

Die Schülerzeitung als Online-Ausgabe oder als Druckversion?

In Zeiten, in denen die meisten Schulen „online“ sind, d.h. internetfähige Computer und häufig sogar einen eigenen Internet-Auftritt haben, stellt sich die Frage, ob die traditionelle Erscheinungsweise in Form gedruckter Schülerzeitungen noch zeitgemäß ist. Tatsächlich scheinen viele Probleme durch einen Internetauftritt leichter zu lösen sein. So ist die Frage der Finanzierung der Kosten, die durch das Drucken der Schülerzeitung entstehen, auch für etablierte Schülerzeitungen mitunter problematisch. Die Druckkosten können in den seltensten Fällen durch Erlöse aus dem Verkauf oder durch Werbung gedeckt werden. Hinzu kommt die Problematik, dass eine kostenpflichtige Zeitung unter Umständen weniger LeserInnen finden könnte. Die Schule könnte helfen, indem sie für die Kosten der Vervielfältigung aufkommt. Hier ergibt sich jedoch die Frage, wie das journalistische Ziel einer kritischen Distanz trotz finanzieller und/oder logistischer Unterstützung gewahrt werden kann.

Im Vergleich zur Druckversion verursacht eine Onlineausgabe vergleichsweise wenig Kosten. Dennoch sollte bedacht werden, dass besonders im südlichen Afrika die „Datenautobahn“ häufig verstopft ist und der Datenfluss dementsprechend langsam sein kann. Ein Internetauftritt mit vielen Bildern oder anspruchsvollen Grafiken kann also leicht zu Frustration bei den LeserInnen führen. Auf der anderen Seite ist die Reichweite der Internetausgabe um ein vielfaches größer als bei der auf den Verkauf vor dem Schulgelände beschränkten Druckversion – Leserbriefe aus dem fernen Deutschland oder den USA sind eine Bestätigung dafür.

Jede Internetseite braucht eine Internetadresse. Hier muss die Redaktion auch schon die nächste schwierige Entscheidung treffen, nämlich, ob einfachheitshalber die offizielle Schulhomepage für die Schülerzeitung genutzt werden soll oder doch die völlige journalistische Unabhängigkeit im Vordergrund stehen soll und die Schülerzeitung deshalb eine eigene Internet-Adresse bekommen soll. Diese Entscheidung sollte sorgfältig überlegt und in der Redaktion diskutiert werden, da sie weitreichende Konsequenzen hat.

Organisation der Schülerzeitung

Obwohl die MitarbeiterInnen einer Schülerzeitung in der Regel kein Geld für ihre Arbeit erhalten und auch sonst alles eine Nummer kleiner ist als bei „professionellen“ Zeitungen und Zeitschriften, ist die Organisation dennoch vergleichbar mit den großen Vorbildern. So ist es wichtig, eine möglichst große Anzahl an Interessierten für die Arbeit in der Schülerzeitung zu gewinnen. Prinzipiell gilt das Motto: Je mehr mitmachen, desto besser lassen sich die einzelnen Aufgaben verteilen und desto interessanter wird die Schülerzeitung! Die an der Schülerzeitung beteiligten SchülerInnen sollten sich regelmäßig zu so genannten Redaktionssitzungen treffen. Die Regelmäßigkeit – zum Beispiel einmal in der Woche zu einem festen Zeitpunkt – ist besonders zu Beginn wichtig, um eine gewisse Routine zu bekommen und so zu verhindern, dass das Projekt nach einiger Zeit wieder einschläft.

Die Redaktion hat mehrere Aufgaben. Zunächst einmal dient sie dem gegenseitigen Austausch und der Planung. Wie soll die Schülerzeitung heißen? Welche Themen sollen in der nächsten Ausgabe behandelt werden? Wer recherchiert welches Thema? Wer schreibt welchen Artikel? Bis wann müssen alle Artikel fertig werden? Wer trägt für das Zustandekommen der kompletten Ausgabe die Verantwortung? Diese und andere Fragen sollten in den Redaktionssitzungen zur Sprache kommen. Es empfiehlt sich, gleich zu Beginn jemanden mit der redaktionellen Leitung zu beauftragen – am besten übernehmen das zwei SchülerInnen für einen oder zwei Monate, danach übernimmt das nächste Team. Die redaktionelle Leitung ist für die Planung und Durchführung der Redaktionssitzung verantwortlich – ganz so, wie der Chefredakteur in „normalen“ Zeitungen. Im nächsten Schritt ist es sinnvoll, den einzelnen RedakteurInnen ihre Ressorts (Sport, Kultur, Fun etc.) zuzuweisen. Dabei sollte das Interesse eine entscheidende Rolle spielen. Wichtig ist auch hier, dass man nicht alleine ein Ressort übernimmt, sondern immer im Team arbeitet. Alle RedakteurInnen sollten im Übrigen auch einen Presseausweis erhalten, den die Redaktion selbst erstellen kann und der auf alle Fälle den Namen der Zeitung, den Namen des Redakteurs, ein Bild und nach Möglichkeit den Schulstempel enthalten sollte.

Jede Zeitung hat neben den einzelnen Ressorts auch ein Impressum. Dieses darf auch in der Schülerzeitung nicht fehlen (in Deutschland ist das sogar per Gesetz vorgeschrieben, aus dem auch der Name und die Adresse des verantwortlichen Redakteurs hervorgehen muss) und sollte den Namen und die Adresse der Schülerzeitung, die E-Mail-Adresse, die Namen aller Redakteure inklusiver ihrer Kürzel sowie im Internet nach Möglichkeit ihre Bilder enthalten. Bei gedruckten Ausgaben muss auch der Name und die Anschrift des Anzeigenleiters sowie der Name und die Anschrift des Druckers genannt werden. Auch die Namen von Redakteuren mit besonderen Aufgaben – zum Beispiel die für das Layout oder den Internet-Auftritt verantwortliche MitarbeiterInnen – sollten hier aufgeführt werden.

Zum Schluss noch ein weiterer Tipp: Alle offiziellen Zeitungen haben eine so genannte Internationale Standard-Serien-Nummer (ISSN). Hiermit kann jede Zeitung problemlos zugeordnet werden – weltweit! Die ISSN kann bei der Deutschen Bibliothek, Nationales ISSN-Zentrum, Adickesallee 1, 60322 Frankfurt am Main, Deutschland formlos beantragt werden.

Journalistische Textformen

Das journalistische Handwerkzeug, das gutes journalistisches Schreiben ausmacht, gilt auch für Redakteure von Schülerzeitungen. Dabei gilt, wie in jedem anderen Bereich: Übung macht den Meister, oder, anders ausgedrückt: Je mehr man schreibt, desto besser wird das Resultat aussehen. Dennoch gibt es einige grundlegende Aspekte journalistischen Schreibens zu berücksichtigen. Besonders wichtig sind die verschiedenen journalistischen Textformen (auch Genres oder Gattungen genannt). Im Folgenden sollen kurz die wichtigsten vorgestellt werden (vgl. hierzu auch die sehr gut gestalteten Hinweise von Schülerzeitung.de unter <http://www.schuelerzeitung.de/de/sz-handbuch/> (1. Juni 2006)).

Nachricht/Meldung

Dies ist im Allgemeinen die kürzeste journalistische Textform, deren Hauptaufgabe das Informieren ist. Auf Grund der Informationsfunktion werden Nachrichten häufig als sehr sachlich empfunden. Dieses liegt auch daran, dass die Meinung des Verfassers in der Nachricht nicht vorkommt. Im Gegenteil werden die berühmten „fünf Ws“ kurz und knapp beantwortet: Wer hat was wann, wo und warum gesagt oder gemacht? Dabei steht das Wichtigste immer am Anfang einer Nachricht. Der erste Satz der Nachricht selbst ist auf Grund ihrer Aktualität („News“) immer im Perfekt („XYZ hat den Präsidenten *beleidigt.*“), erst die nachfolgenden Sätze stehen dann zumeist im Präteritum.

Bericht

Der Bericht will, ähnlich wie die Nachricht, informieren. Dieses geschieht jedoch nicht in der knappen Form der Nachricht. Vielmehr werden Hintergrundinformationen genannt, die ein besseres Verständnis ermöglichen. Aber Vorsicht: Die Meinung des Verfassers sollte auch im Bericht nicht vorkommen!

Reportage

Eine Reportage will immer beides, nämlich die Leser informieren und gleichzeitig mit Hintergrundinformationen und einem spannenden Schreibstil fesseln. Die größte Herausforderung für den Journalisten ist es dabei, den Lesern das Gefühl zu vermitteln, selbst dabei zu sein. Das kann durch das Beschreiben von Gefühlen ebenso geschehen wie durch Zitate, Details und Stimmungen. Häufig wird auch das Präsens als Zeitform aus demselben Grunde verwendet. Da die Reportage manchmal ziemlich lang sein kann, ist ein besonders interessanter Anfang wichtig, der zum Weiterlesen animiert. Auch der Schluss sollte gut durchdacht werden, so dass die Leser sich schon auf die nächste Reportage freuen.

Wichtig für die Planung einer Reportage ist es zu bedenken, dass die Reportage im Gegensatz zur Nachricht und zum Bericht, die häufig unter Zeitdruck geschrieben werden müssen, viel Zeit erfordert. Zunächst steht die ausführliche Recherche, die auch Interviews und das Sammeln von Hintergrundinformationen beinhaltet. Danach sollte man jedoch nicht direkt mit dem Schreiben beginnen, da ein gutes Konzept bei der Reportage von größter Wichtigkeit ist. Wie könnte das Thema besonders interessant präsentiert werden? Was könnte die Leser besonders an der Geschichte faszinieren? Was ist das Besondere, das erzählt werden soll? Alle diese Fragen müssen zunächst geklärt werden, bevor der eigentliche Schreibprozess beginnen kann. Doch

auch nach dem Schreiben ist die Reportage noch lange nicht fertig. Die Wirkung der Reportage auf andere Menschen kann beispielsweise überprüft werden, indem man sie anderen mit der Bitte, konstruktive Kritik zu üben, vorab zum Lesen zukommen lässt. Das können die anderen Redakteure der Schülerzeitung oder auch Freunde und Verwandte sein. Deren Vorschläge sollte man in der abschließenden Überarbeitungsphase dann natürlich auch berücksichtigen.

Interview

Interviews können als selbstständige Textsorte in (Schüler-)Zeitungen auftauchen. Häufig dienen sie aber auch dazu, andere Textformen (z.B. die Reportage) interessanter zu gestalten. Wichtig ist bei den Fragen, darauf zu achten, dass keine einfachen „Ja/Nein-Antworten“ möglich sind. Anstatt zu fragen: „Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?“ und ein kurzes „Ja!“ zu riskieren, ist es besser so genannte „Warum-Fragen“ zu stellen, also zum Beispiel „Warum sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden (oder unzufrieden)?“ Die Antworten auf „Warum-Fragen“ sind nicht nur länger, sondern auch interessanter.

Kommentar

Anders als die bislang erwähnten Textformen dürfen und müssen JournalistInnen im Kommentar ihre Meinung ausdrücken. Dabei ist es wichtig, dass die Meinung nicht zu jedem beliebigen Thema erfolgen sollte, sondern zu bestimmten, zurzeit kontrovers diskutierten und in der Zeitung behandelten Themen. So könnte zum Beispiel die Einführung eines Rauchverbots an der Schule oder die letzte Abschlussfeier kommentiert werden. Wichtig ist, dass die Informationen, worum es in dem Kommentar geht, nur kurz erwähnt werden und davon ausgehend eine klare Meinung entwickelt wird. Dabei ist darauf zu achten, dass sachlich argumentiert wird und nicht polemisiert wird. Ansonsten wird zwar die Auflage der Zeitung kurzfristig eventuell steigen, die Flut von langweiligen Gegendarstellungen (die übrigens abgedruckt werden müssen!) aber auch stark zunehmen.

Weitere journalistische Textformen

Neben den bereits erwähnten Genres gibt es eine Reihe weiterer journalistischer Textformen, die aber zu speziell sind, um sie hier zu thematisieren. Zu nennen wären beispielsweise die Glosse, das Portrait, die Rezension oder die Kolumne. Auch Schaubilder, Diagramme und Grafiken sind ein wichtiger Bestandteil journalistischer Arbeit geworden (vgl. Schülerzeitung.de (Hrsg.). SZ-Handbuch. Schülerzeitung machen – das Handwerk! 2006. <http://www.schuelerzeitung.de/de/sz-handbuch/> (1. Juni 2006)).

Fazit: Die Schülerzeitung – Jede Schule sollte sie haben

Wie das Beispiel „Voll konkret!“ an der DHPS zeigt, können Schülerinnen und Schüler selbstständig und in weitgehender Eigenverantwortung interessante Schülerzeitungen gestalten. Dank des Internets sind heutzutage weniger das Geld als vielmehr gute Ideen und viel Engagement entscheidend für den Erfolg einer Schülerzeitung. Schülerzeitungen sind dabei für alle Seiten vorteilhaft. So macht die Mitarbeit in einer Schülerzeitung nicht nur Spaß, man lernt auch noch wichtige schriftliche und demokratische Kompetenzen. Für die Schulen, die häufig Angst vor einer zu kritischen Berichterstattung haben, bietet eine Schülerzeitung die Möglichkeit, sich nach außen als weltoffene, demokratische Bildungsinstitution darzustellen. Darüber hinaus verfolgen kritische Berichte, Reportagen und Kommentare in der Regel konstruktive Ziele,

nämlich die Verbesserung der schulischen Situation, was wiederum der Schule zugute kommt. Für Eltern und Mitschüler ist die Schülerzeitung schließlich eine wichtige Informationsquelle und ein nicht zu unterschätzendes Mosaiksteinchen in der Identifikation mit der Schule. Aus diesen Gründen sollte jede Schule eine Schülerzeitung haben.

Literatur

MITTELSTÄDT, HOLGER. *Unsere Schülerzeitung. Vom Artikelentwurf zur Schlussredaktion*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2002.

SCHÜLERZEITUNG.DE (Hrsg.). *SZ-Handbuch. Schülerzeitung machen – das Handwerk!* 2006.

<http://www.schuelerzeitung.de/de/sz-handbuch/> (1. Juni 2006).

Voll Konkret. DHPS Schülerwebzeitung.

<http://www.dhps-windhoek.com/ger/schulerwebzeitung.html> (28.2.2007).

Fortbildung für DeutschdozentInnen verantwortlich für die Ausbildung von DaF-LehrerInnen

Ein Resümee des 3. Workshops in der Weiterbildungsreihe für Dozenten angehender Deutschlehrkräfte an südafrikanischen Schulen in Johannesburg am 8. November 2007

JÖRG G. KLINNER / ANDREAS HETTIGER, HOLGER BLAUL
Universität von Namibia / Universität Witwatersrand

1. Vorbemerkung

Unter dem Dach des Goethe-Instituts (GI) zu Johannesburg kamen auf dessen Einladung, des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD), dem entsandten der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (ZfA) in Pretoria sowie Vertretern des südafrikanischen Sprachlehrerverbandes *German Pedagogical Association* (DPV) am Donnerstag, den 8. November 2007, 20 Dozentinnen und Dozenten von acht Deutsch-Abteilungen in Südafrika sowie von der Universität Namibia zusammen, um sich über die Zukunft des Deutschunterrichts nicht nur an den Schulen in Südafrika bzw. Namibia, sondern auch an den Tertiärinstitutionen im südlichen Afrika zu beratschlagen. Als weiterer Spezialist für deutsche Sprache und Kultur war der Abteilungsleiter des Kulturreferats an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Südafrika, Herr Andreas Haack, zugegen.

Diese Zusammenkunft war die dritte Veranstaltung der Weiterbildungsreihe *University Training for Future Teachers of German at South African High Schools* und wurde dieses Mal um eine Fortbildung für die Deutsch-Dozenten ergänzt (s. u.). Die Lehrenden hatten hierbei die Wahl aus zwei Angeboten, die von den DAAD-Repräsentanten in Südafrika bzw. in Namibia angeboten wurden:

Andreas Hettiger: „Rhetorik im universitären Deutschunterricht“

Jörg G. Klinner: „Angewandte Linguistik: Soziolinguistik – Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache in verschiedenen Varietäten“

Die Mischung aus Diskussion, Austausch und Fortbildung bildete sodann einen fruchtbaren Boden für eine ganztägige Veranstaltung, in deren Zug die Teilnehmerin-

nen und Teilnehmer intensiv an der Problematik der Stellung der deutschen Sprache im Allgemeinen sowie deren Vermittlung durch Lehrkräfte im südlichen Afrika im Besonderen arbeiteten.

2. Gruppendiskussion

Den Anfang hierbei bildete neben der Berichterstattung über die vorangegangenen Workshops eine Bestandsaufnahme der vorliegenden Situation, die durch einen Mangel an qualifizierten und motivierten Deutschlehrerinnen und -lehrern in der Region gekennzeichnet ist. Dabei wurde durch die Großgruppe als Kern folgende Frage identifiziert: Wie können die deutschen Kultur- und Bildungsinstitutionen das Lernen und Unterrichten der deutschen Sprache und Literatur so bewerben, dass langfristig ausreichend Lehrkräfte auf Schul-, aber auch auf Universitätsebene diese Vermittlung übernehmen können? Obwohl für die Diskussion dieses komplexen Sachverhalts mehr als ein Tag nötig ist, benannte die Experten-Gruppe Gründe:

mangelhafte Anerkennung des Lehrberufs,

relativ niedrige Gehälter und

bessere Verdienstmöglichkeiten im Bereich privat organisierten Sprachunterrichts.

Doch nicht nur diese Sachverhalte können als Ursache für den Mangel an Lehrkräften gesehen werden. Ferner können als Gründe die fehlende Betreuung junger Lehrerinnen und Lehrer am Anfang ihrer Karriere genannt werden sowie der fehlende politische Wille (oder fehlendes Geld), durch Stipendien finanziell benachteiligte Studierende zu motivieren, den (Deutsch-)Lehrberuf zu ergreifen. Die Tatsache, dass Sprachlernerinnen und -lerner des Deutschen in den Ländern Südafrika und Namibia flächenmäßig weit verteilt sind, sodass Vollzeitstellen in den Schulen nur schwierig zu verwirklichen sind, ist eine weitere Schwierigkeit.

Ist es auf der einen Seite immer leichter, Gründe für Mängellagen auszumachen, ist es auf der anderen Seite oftmals ungleich schwieriger, Lösungen zu finden. Um sich dem nicht zu entziehen, erörterte die Gruppe verschiedene Lösungsansätze: Eine Möglichkeit wäre das Anstellen von Ehepartnern von LehrerInnen mit Deutsch als L1 an Schulen, um somit Deutsch trotz zu niedriger Lernerzahlen im Lehrplan der betreffenden Institution aufzunehmen und zu etablieren. Die Ausbildung hierfür könnte vom GI übernommen werden. Ein anderer Ansatz war der Vorschlag, neue Lehrpläne zu entwickeln und diese mit den Bedürfnissen der Wirtschaft so zu verknüpfen, dass deutsche Sprachkenntnisse wichtiger Bestandteil für die Firmen werden. Die Studierenden gilt es zu motivieren, Deutsch als Studienfach zu wählen – aber nur in Kombination mit einem weiteren Unterrichtsfach, sodass die Studierenden aus dieser Doppelstrategie heraus für die Schulen durch ihre Studienwahl und Kompetenz attraktiv sind. Der dadurch resultierende finanzielle Mehraufwand könnte durch entsprechende Stipendien abgedeckt werden.

Das Resultat dieser Überlegungen waren sich selbst auferlegte Ziele, zu denen das Entwickeln eines Mentoren-Netzwerkes zur Unterstützung neuer, junger Lehrkräfte zählt und das generelle Unterstützen der Deutschlehrerinnen und -lehrer in KwaZulu-Natal, u. a. als Provinz mit starkem (historischem) Bezug zum Deutschen. Des Weiteren

ren muss die Wahrnehmung der deutschen Sprache im südlichen Afrika verbessert zu werden, sodass ihr Ansehen in der Bevölkerung steigt. Als letzte Initiative wurde beschlossen, die bestehenden Kooperationen mit der Wirtschaft in der Art auszubauen, damit diverse Lehr-Lern-Projekte finanziell zukünftig unterstützt werden können.

3. Workshops

Der fruchtbaren und anregenden Diskussion folgte wie oben erwähnt eine inhaltliche Einheit, sodass die Experten durch diesen Input ihren Unterricht ergänzen konnten, um die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auch mit neueren Entwicklungen vertraut zu machen.

3.1 Rhetorik im universitären Deutschunterricht

Unter dieser Überschrift stellte Andreas Hettiger seinen Workshop, der sich zum Ziel gesetzt hatte, den ‚kommunikativ ausgerichteten Deutschunterricht‘ in seiner ursprünglichen Bedeutung in die Klassenräume zurück zu holen, um somit seiner zunehmenden Verwendung als Hohlphrase entgegen zu wirken.

Im Workshop wurden Techniken erarbeitet, um sich von der Konzentration auf Frontalunterricht abzuwenden und gegen die Dominanz von Aufsatzschreiben zu plädieren. Gemäß der ‚kommunikativen Wende‘ war es Ziel der Fortbildungseinheit, den Lehr- und Lernraum wieder mit gesprochener Sprache zu füllen. Wichtige Impulse aus dem Mutterland des Deutschunterrichts wurden dabei vermittelt bzw. bewusst gemacht. Denn viele Kommunikationstechniken wendet der Lehrende ‚ganz gefühlsmäßig‘ an. Doch auch jenseits dieser Bewusstmachung sensibilisierte diese Einheit für einen universitären Deutschunterricht, der Schriftlichkeit und Mündlichkeit als zwei Aggregatzustände der gleichen Materie ansieht, deren Übergänge fließend und produktiv sind

Trotz zeitlicher Beschränkung wurden in diesem Sinne viele Anregungen vermittelt und ausprobiert. Und nachdem die Gruppe als Basis dieses Ansatzes mit den vier Produktionsstadien der Rhetorik, den so genannten *partes rhetorices*, vertraut gemacht wurde, konnten darüber hinaus ihre Anwendung im universitären Deutschunterricht, auch unter Einbeziehung des Literaturunterrichts erprobt und weitergedacht werden.

3.2 Angewandte Linguistik: Soziolinguistik – Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache in verschiedenen Varietäten

Ähnlich wie Herr Hettiger stellte Herr Jörg G. Klinner aktuelle Bezüge zur DaF-Lehre vor. Gegenstand hierbei war die an Varietäten so reiche Sprache Deutsch. Durch aus der Praxis kommende Beiträge und vor dem Hintergrund plurizentrischer bzw. plurinationaler Theorie wurde die deutsche Gegenwartssprache in den deutschsprachigen Ländern und Regionen in ihrer Vielfalt nicht nur dargestellt, sondern auch eine entsprechende linguistische Einteilung in Standard, Nonstandard und Substandard diskutiert.

Dass dabei die Grenzen ähnlich einem Kontinuum fließend sind, ergab sich aus der Diskussion, welche Sprachformen in einer sich immer stärker verändernden Welt noch schnelleren Wandels zum Standard zu rechnen sind und welche nicht; ein Umstand, der sodann den Prozess der Normsetzung in den Vordergrund rückte. Die dem

DaF-Lehrenden zur Verfügung stehenden Nachschlagewerke können – so resümierte die Gruppe – nur hinweisgebend sein.

In Selbstversuchen wurden dann die Tücken der plurizentrischen Sprache Deutsch erlebt, die stark von der eigenen Biographie abhängig ist. Dieser ‚sprachliche Individualismus‘, der im Unterricht auf das Deutsch der Lehrwerke trifft, war in einer abschließenden Diskussion mit Konkretisierungsvorschlägen Ausgangspunkt der Fragen, welches Deutsch im Unterricht gelehrt wird, ob die DaF-Lehrwerke die Vielfalt entsprechend berücksichtigen und wie man diese sinnvoll für die verschiedenen Lerngruppen didaktisiert.

4. Abschluss

Den Abschluss der Fortbildung bildete wieder das Gespräch in der Großgruppe. So wurden nochmals alle Fäden des Tages aufgenommen, um sie zusammen zu bringen und perspektivisch weitere Überlegungen für eine positive Entwicklung des Faches Deutsch aufzuzeichnen.

Es stand fest, dass bei aller Expertise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur in Zusammenarbeit mit den Erziehungsministerien in Südafrika und Namibia die Entwicklung des Deutschunterrichts an Schulen begünstigt werden kann. Insofern war der Beschluss, zumindest einen Vertreter der Behörde zur nächsten Versammlung einzuladen, nur konsequent. Dabei soll der Fokus sowohl auf Möglichkeiten zur Verbesserung des Ansehens gelegt werden als auch auf eine der Realität entsprechenden Darstellung der Verhältnisse um die deutsche Sprache und deren Vermittlung im südlichen Afrika. Nur eine Vorgehensweise wie diese schafft das nötige Hintergrundwissen, um die komplexe Sprachsituation des Deutschen im Allgemeinen sowie die Lehrsituation im Besonderen hinlänglich zu verstehen.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Rolf Annas (Universität Stellenbosch), Anne Baker (Universität von Johannesburg), Holger Blaul (DAAD Johannesburg), Eckhard Bodenstein (Universität Zululand), Sami Chasi (DAAD Johannesburg), Rika Cloete (Universität von Johannesburg), Robert Fallenstein (Goethe-Institut Johannesburg), Andreas Haack (Deutsche Botschaft in Pretoria), Andreas Hettiger (DAAD Johannesburg), Jörg G. Klinner (DAAD Windhoek), Michael Maintz (Goethe-Institut Johannesburg), Stefan Mangos (ZfA), Marion Pape (Universität Natal), Inge Smuts (Freistaat Universität), Kathleen Thorpe (Universität von Witwatersrand), Undine Weber (Rhodes Universität), Klaus von Delft (Freistaat Universität), Marianne Zappen-Thomson (Universität von Namibia)

Zwei deutsche Städte, 14 Tage, 14 Teilnehmer – Ein Kurs, ein Riesenspaß, einmalig!

KLAUDIA RINGELMANN
University of Pretoria

Zwei Wochen Deutschland „erkunden – erfahren – erleben“ – wer möchte das nicht? Wir: – 10 Südafrikaner und 4 Namibier, die alle irgendwie und irgendwo Deutsch als Fremdsprache unterrichten, – mochten das alle!

Also startete dieses Abenteuer Anfang Dezember, mit dem Ziel, dass wir zuerst in Tübingen und dann in Leipzig viel erleben, erfahren, erkunden, damit wir unseren Schülern/Studenten einerseits die oft knifflige deutsche Sprache mit noch mehr Begeisterung, Finesse und Know-how beibringen können, andererseits damit wir ihnen aus erster Hand (und aus Erfahrung!) viele tolle, kuriose, witzige und wissenswerte Dinge über Deutschland mitteilen können, damit man auch weiß, wer denn diese Leute sind, die diese oft unsystematisch erscheinende Sprache sprechen!

Erfahren

Wir haben unglaublich viel erfahren, im Sinne von „vernommen“: Vom Arbeitsmarkt im Osten bis zur interkulturellen Kommunikation, von Neulexemen, Neubedeutungen und Neuphraseologismen in der deutschen Sprache, von Spielen und Stationen im Unterricht, vom deutschen Schulsystem und der deutschen Wirtschaft, von Xavier Naidoo, Annett Louisan und den Prinzen, vom Hölderlinturm bis zur Runden Ecke – wir erfuhren viel, was wir vorher nicht wussten! Nicht zuletzt, dass man den Nikolaustag (in Tübingen jedenfalls!) ausgiebig mit vielen Schokoladen-Nikoläusen (?) feiert – und ein Lehrer an einem Gymnasium hatte uns sogar einen Nikolaus aus Hefeteig gebacken! Hospitationen in verschiedenen Schulen und Ausbildungsstätten und Stadtführungen bereicherten unsere Erfahrungswelt.

Erleben

„Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erleben!“ Wir kosteten eine Vielfalt der Erlebnisse, die man in diesem Maße sonst schwierig nachvollziehen kann: in Tübingen waren wir in der Stube des Cottahauses in dem Goethe oft war (und nebenan „kotzte“!); wir besuchten ein Brotmuseum in Ulm, das Stasimuseum in Leipzig (welch ein erschütterndes Erlebnis!), und das Ulmer Münster, das den höchsten Kirchturm Europas vorzeigen kann. In Meißen speisten wir Sauerbraten auf echtem

Meißener Porzellan, in Auerbachs Keller in Leipzig gab's Köstliches mit Faust'schem Ambiente! Wir fotografierten uns gegenseitig vor dem Völkerschlachtdenkmal bei Leipzig, und mit Bach vor der Thomaskirche – während die Bläser auf dem Turm standen und Weihnachtslieder spielten! Wir wohnten im Gästehaus der Universität Leipzig, das direkt am Leipziger Weihnachtsmarkt war – man brauchte nur die Treppen hinunter zu gehen, und schon war man im tiefsten Weihnachtstrubel! Dann, am letzten Abend, erlebten wir ein unvergessliches, hervorragendes Weihnachtskonzert im Gewandhaus, eine der Hochburgen der klassischen Musik – für mich persönlich war dies ein Stück Himmel, komplett mit Harfenmusik!

Erkunden

Wir durften die kulinarische Vielfalt Deutschlands auf genießerische Art erkunden. Auf dem „SchokolART“ Schokoladenmarkt in Tübingen haben wir heiße Schokolade mit Chili gekostet, auf dem rapselvollen Dresdner Striezelmarkt sind wir mit einem Becher Glühwein und einer Thüringer Bratwurst zwischen Räuchermännchen, Pyramiden, Dresdner Stollen und Bläsergruppen herumgebummelt auf der Suche nach einem Weihnachtsgeschenk – oder auch vielen!

Wir haben schwäbische Maultaschen und Leipziger Lerchen gegessen, uns eine Leipziger Gose hinter die Binde gegossen, und viel zu viele Lebkuchen und Stollen gegessen – ganz zu schweigen von den zahlreichen Bechern Glühwein, die uns ja warm halten sollten! (Für einen Südafrikaner ist die Kälte schon ein Faktor der bewältigt werden muss – und Glühwein eignet sich besonders gut dazu! Aber leider hatten wir keinen Schnee!).

Dieser Fortbildungskurs hat mir einen Schatz an Erinnerungen und ein Arsenal neuer Ideen und Materialien für meinen Unterricht besorgt. Ich weiß, dass ich alles, was ich in diesen unvergesslichen zwei Wochen in Deutschland erfahren, erlebt und erkundet habe, mit Begeisterung an meine Studenten weitergeben werde und ihnen dadurch einen qualitativen, interessanten, aktuellen und lebendigen Sprachunterricht vermitteln kann.

Fortbildungsseminar L 3.5: Zwei historische Zentren München und Berlin, August/September 2007

ANKA ELLINGER

Tsumeb Senior Secondary School

Ich bin angekommen, in München! Und – wie kann es anders sein? – vom Bahnhof geht es schnurstracks in den Augustiner Biergarten. Es ist Sonntag, Hunderte sitzen beim Frühschoppen unter hohen Bäumen. Hier trifft man sich an sonnigen Tagen, jede/r bringt aus eigener Küche mit, was grad vorrätig ist – man verzichtet auch nicht auf die Tischdecke, die zu diesem Ausflug gehört, sogar rotweiß karierte Exemplare sind zu sehen! – und man genießt das Zusammensein.

Nachdem ich meine nette Gastgeberin kennengelernt und mich für die nächste Woche eingerichtet habe, mache ich mich am Montagmorgen auf den Weg in das Goethe-Institut, Dachauer Straße. Gemerkt habe ich mir vom letzten Aufenthalt: Wenn du wissen möchtest, wo es lang geht und du die Informationstafeln suchst, immer nur nach oben schauen! Das tu ich auch, und verlaufe oder verfare mich nicht, steig nicht in die falsche U-Bahn und nehme immer die richtige Straßenbahn.

Ich wohne in der Auenstraße an der Isar, von meinem Zimmerfenster im zweiten Stock schaue ich auf den unteren Teil eines Kirchturms, etwa 20m vom Fenster entfernt – sein Geläut begleitet mich zu jeder Stunde.

Im Goethe-Institut treffen wir uns zum Seminar L 3.5, “L” steht für Landeskunde – wir sollen das Leben in den beiden Städten kennenlernen: “Landeskunde München und Berlin – Zwei historische Zentren”. Wir, das sind 24 TeilnehmerInnen aus Argentinien, Algerien, Mali, Senegal, Namibia, Äthiopien, Ägypten, Griechenland, Serbien, Armenien, Weißrussland, Kasachstan, Tadschikistan, Russland (5), Indien (2), Mongolei, Vietnam, Indonesien und Japan. Uns zur Seite stehen die beiden Seminarleiterinnen, und dann ist da noch der gute Engel vom L 3.5. Auskunft geben, Fahrkarten, Theaterkarten, Eintrittskarten zu Museen, für die Bootsfahrt, zu Regierungsgebäuden besorgen, in Restaurants Tische buchen, Stadtrundfahrten planen, Verabredungen mit Regisseuren, Konzernmanagern, Theaterspielern, Schulbuchverlagen treffen, all das macht sie.

24 TeilnehmerInnen, zwischen 24 und 62 Jahren, 21 Frauen und drei Männer aus 19 Ländern – werde ich je wissen, wen ich vor mir habe? Wir stellen uns nicht auf die

übliche Art und Weise vor, nein, jede/r beantwortet einen Fragebogen und füllt diesen aus, malt in einem Bild zwei typische Merkmale seines Landes. Für Namibia kommen mir da die Dünen, der blaue Himmel mit strahlender Sonne in den Sinn. Nun führt jeder mit 23 Kollegen ein Gespräch: das Gegenüber rät, was die Zeichnung darstellt, jeder nennt seine guten und seine weniger guten Seiten, steht Rede und Antwort zu den Angaben auf dem Fragebogen und sagt, was er / sie sehr gern hat, bzw. gar nicht mag. Es dauert nicht lange, bis wir uns kennen, nicht nur die Namen, sondern auch die Person, die dahinter steckt.

(Unterrichtstipp: ein vorbereiteter ausgefüllter Fragebogen erleichtert es dem Gegenüber Fragen zu stellen, dem Partner, diese zu beantworten.)

Das Straßen-, Stadt- und U-Bahnnetz wird uns erklärt, wir lernen, die Stadt und Bahnkarten zu "lesen", uns wird eindringlich aufgetragen, nicht schwarzzufahren, zu sorgen, dass die Fahrkarten entwertet sind. Gewarnt wird jedoch nicht davor, nachts allein nach Hause zu gehen, und so ist es ein Erlebnis besonderer Art, nach Mitternacht allein vom Marienplatz in München mit U-Bahn und Stadtbahn und zu Fuß in die Auenstraße zu gehen – ohne sich ständig umzuschauen, um sich zu vergewissern, dass keine Gestalt sich nähert, denn auch nach Mitternacht sind die Straßen belebt, Paare führen ihren Schäferhund aus, fröhliche Menschen machen die Nacht zum Tag – allein bin ich auf einem U-Bahnhof und in den Straßen nie und - ich fühle mich sicher!

Ein großer Teil des Seminars besteht daraus, dass wir mit einem Auftrag in Gruppen in verschiedene Stadtteile zu Recherchen geschickt werden: zum Infofon (ein Jugend Radiosender, bei dem Jugendliche anrufen können und beraten werden), ins Max-Planck-Institut, ins Stadtmuseum, zu den Redakteuren der Abendzeitung und zu dem Maibaum Verein, einem Traditionsverein, ins Münchner Kindl Heim, einem "Internat" für Behinderte und auch Kinder mit körperlichen und seelischen Problemen, einem Zuhause mit sozial-pädagogisch betreutem Wohnen. Kommen wir ins GI zurück, bereiten jede Gruppe ihre Präsentationen vor, an Hand derer wir alle erfahren, was in den fünf Gruppen erkundet worden ist. Dass diese Informationen mittels einem Plakat, einer kleinen Aufführung, einem Gedicht, einer Unterrichtsstunde, einer Geschichte oder gar mit Hilfe der "Zuschauer" präsentiert werden, bringt mit sich, dass wir alle aufmerksam zuhören, Fragen stellen und eine Menge lernen, obwohl wir ganz schön geschafft sind!

Beeindruckend die Recherche in Schwabing, dem – auch, und nicht mehr nur - Studentenviertel Münchens. Wir suchen dort verschiedene Orte auf und finden die nötige Info für unsere Präsentation:

Zwischendrin „Die weiße Rose“! Hauptgebäude der Universität – großer Brunnen – Mahnmal – Lichthof der Uni – Büsten Hans und Sophie Scholls – kleines Museum – Begegnung und Gespräch mit ehrenamtlichem Aufseher – sehr zurückhaltende Person, taut dann zu unserem Erstaunen schnell auf und gibt uns gern Auskunft ... und am Eingang auf dem Tisch in einer Vase eine frische weiße Rose ...

Wie immer reicht die Zeit nicht aus, weil wir immer wieder mit Münchnern ins Gespräch kommen, die uns gern Auskunft geben – Gespräche, die uns dann auch mehr als nur Information geben, Gespräche, die in die Tiefe gehen, Gespräche während denen ein wirklicher Austausch stattfindet – toll!

An einem anderen Tag machen wir “Blau” – über die Sprichwörter und Redensarten werden Postkarten mit Gemälden in Blautönen verteilt und beschrieben. Wir bewegen uns zum Blauen Reiter, einer in 1912 in München gegründeter Gruppe moderner Maler: U. a. Kandinsky, Macke und Klee. Beeindruckend, was in einem Kunstwerk zu “sehen” ist, kennt man die Lebensgeschichte des Künstlers.

(Unterrichtstipp: Schüler schreiben eine Geschichte mit vorgegebenem Anfang, in der so viele wie möglich “blaue” Redensarten vorkommen, die man ggf. vorher behandelt hat. Hier eine der erarbeiteten Geschichten:

Vorgabe: Petra fuhr mit dem Fahrrad los. Sie hatte keine Lust, auf Markus zu warten. Immer ärgerte er sie! Sie mochte ihn ganz gern, aber...

... immer wieder versprach er ihr das Blaue vom Himmel! Er meinte auch, besser zu sein als sie, weil er blaues Blut in seinen Adern hatte. Oft machte er ihr blauen Dunst vor – ihr Fehler aber, zu blauäugig zu sein. Also fuhr sie allein ins Blaue hinein. Es war kalt. Sie bekam blaue Lippen, fing an zu zittern, fiel mit dem Rad hin und hatte mehrere blaue Flecken. “Gott sei Dank! Nichts Schlimmes! Bin mit ‘nem blauen Auge davongekommen!” dachte sie. Sie fuhr zu Markus. Der war total blau. Sie gab ihm keinen blauen Brief, war ja nicht seine Lehrerin, aber den Laufpass. Für ihn war es ein blauer Montag. Ja, Petra war nicht der Blaustrumpf, wie Markus immer gemeint hatte.

Uns besucht ein Münchner mit Münchner G’schichten, die er in seinem selbstgebastelte Tischtheater aus dem Koffer aufführt. Obwohl das Theater, die Kulisse, die Requisiten in mühevoller Kleinstarbeit liebevoll hergestellt worden sind, sehen wir, mit welch einfachen Mitteln – Papier, Schere, Kleber – großartige Effekte erzielt werden können! Auch geht der Erzähler in seinen Geschichten auf, und so gelingt es ihm, seine Zuhörer und Zuschauer mitzureißen.

(Zum Unterricht: zusätzliche Unterrichts- und Anschauungsmaterialien sollten kein Vermögen kosten, mit eben diesen genannten Mitteln können wir Effektives basteln und basteln lassen: Hampelmänner zum Thema Körper, Uhren aus Papptellern zum Thema Zeit, Papierwürfel mit Zahlen zum Addieren bis 100 und Subtrahieren bis 0.)

Auf dem Weg nach Berlin machen wir Halt in Weimar – der Goethe- (und Schiller-) -stadt. Die Stadtführung mit Thema “Goethe und die Frauen” ist ein Leckerbissen: Die Dame, die uns das Thema während der drei Stunden langen Führung nahebringt, ist eine Koryphäe ihres Faches: sie versteht es meisterhaft eben Goethe und seinen Frauen Leben einzuhauchen; der Zuhörer meint, in Goethe und auch in seine Frauen hineingeschlüpft zu sein, und daher die Romantik und die Tragik, das Offensichtliche und das Verborgene, das Staunen und den Humor selbst zu erleben. Der Applaus, den sie als Dank erntete, spricht Bände!

Berlin! Berlin ist eine Reise wert, heißt es – mit Recht, meine nun auch ich. In Berlin ist auch der Ablauf der Anbietungen des Seminars schneller, intensiver! Ich muss schneller schalten, mich umstellen. Ist es die neue Geschichte, die wir erleben; ist es die Museumsinsel im Gegensatz zu modernen Glaspalästen im Regierungsviertel; die neue, gläserne funkelnde Kuppel auf dem geschichtsträchtigen Reichstag; der Manager, der in feinem Anzug vorbeieilt an dem von oben bis unten tätowierten still dasitzenden, ins Leere starrenden Mädchen mit Gitarre? Ist es die schnodderige, von Herzen kommende Art der Berliner, sich auszudrücken? Sind es die verschiedenen Sprachen, die Vielzahl der Menschen verschiedener Kulturen, die zusammen so

selbstverständlich das Bild auf den Straßen beleben? Was ist es, das an Berlin so fasziniert? Ist es der Gegensatz Alte Nationalgalerie - Karneval der Kulturen? Sind es die Lieder, die wir im Seminarraum hören und zum Teil mitsingen können: "Pack die Badehose ein" oder "Ich hab noch eine Koffer in Berlin", "Das ist die Berliner Luft"? Ist es "Das Leben der Anderen" das uns alle so sehr berührt, dass wir sprachlos weil voller Emotionen das Kino verlassen? Sind es die aneinander gereihten Kopfsteinpflaster-Steine, eine Reihe von Steinen, die uns zeigen, wo vor gar nicht langer Zeit die Mauer stand – und über die die Autoschlangen im Nachmittagsverkehr fahren, als hatte es eine andere Zeit, ein anderes Deutschland nie gegeben?

Sind es nicht auch die Menschen mit denen zusammen ich dieses Berlin erleben darf? Ist es unsere Welle 2007?

(Anmerkung: Während des Improvisationstheater soll eine Zuschauerin die Lalola Welle beginnen und alle Gäste dazu bringen, ihr dieses nachzutun, wenn sich etwas Besonderes auf der Bühne tut. Das klappt nicht so, wie man es sich vorgestellt hat, und so müssen die Schauspieler oft mehr als improvisieren – Grund, dass das Spiel hier und da ins Stocken gerät. In unserer Gruppe spielt die Welle ab diesem Abend jedoch eine große Rolle – ob es sich um etwas Lustiges, Eindrucksvolles, Fragwürdiges handelt, oder aber ob wir einfach nur albern sind und Spaß haben wollen.)

Zur "Welle 2007" schreibt mir unsere Seminarleiterin später:

"Nun will ich dir ein paar Eindrücke zur Welle 2007 schicken: Dass dieses Seminar zur "Welle 2007" wurde, ist offenbar ein Bedürfnis aller Teilnehmenden gewesen - und ich meine damit die TeilnehmerInnen und das Team! In München startete das Seminar mit vielen gemeinsamen Aktivitäten und einer sehr guten Atmosphäre, jeder kümmerte sich um den anderen. Als Gruppe waren wir schon gut zusammen gewachsen, als wir nach Berlin kamen. Dort mussten wir uns alle daran gewöhnen, dass die Wege weiter wurden und man sich an die 3,6 Millionen Menschen in der Stadt gewöhnen musste.

Der Abend in der Kulturbrauerei im Impro-Theater: alle waren ein wenig müde und die meisten sind nach der Pause gegangen, aber "die Welle" blieb dennoch als Spaßfaktor in unseren Köpfen. Dass es auch in unsere Herzen ging, zeigte eigentlich erst der nächste Vormittag, als unsere Referentin Evelyn Schulze die Welle wieder ansprach - und alle völlig losgelöst und entspannt mitmachten!!! Da wurde sie zu unserem Markenzeichen und tauchte immer wieder auf! Ich bin überzeugt, dass diese enge Verbundenheit in der Gruppe der große Erfolg dieses Seminars war! Die Welle 2007-Herzlichkeit hat eine unkomplizierte Atmosphäre geschaffen, die noch lange nachwirkt!

(Bei anderen Gruppen hätte die Aktion "Umarmung ist Kunst", wie wir sie mit Georg Schneider praktiziert hatten, nie und nimmer geklappt!!!)

Ich schreibe im Moment eine kleine wissenschaftliche Arbeit über interkulturelle Kompetenzen und bin gerade bei dem Thema der Emotionen und der Empathie im Lehr- und Lernbereich: Die Welle 2007 ist ein überaus gutes Beispiel dafür, dass eine entspannte Atmosphäre, in der jeder das sein kann, was er ist, nämlich ein Mensch mit all seinen Stärken und Schwächen, die Basis ist für einen wirklichen Austausch. Wir sind uns alle sehr nahe gekommen in dem Seminar - wann hat man das schon im Leben?!" –

Soweit die Seminarleiterin.

Außer den Recherchen in verschiedenen Berliner Bezirken (oder auf berlinerisch "Kiezen"), dem Ausflug nach Sanssouci, der Stadtrundfahrt, den Museumsbesuchen, der Führung durch den Reichstag und der Besichtigung der Besucherkuppel, der Bootsfahrt auf der Spree an unserem Abschiedsabend, vorbei an Gebäuden, Denkmälern und Orten, die wir besucht haben, werden Vorlesungen im Goethe-Institut gehalten, Vorlesungen, an denen wir uns rege beteiligen, von denen wir viel mit nach Hause nehmen werden: "Berlin aktuell" (und historisch) zeigt, wie Berlin sich entwickelt (hat), "Lerneraktivierende Übungsformen zur Landeskunde im DaF Unterricht" mit Frau Schulze macht Spaß und inspiriert, den Unterricht auch anders zu gestalten, Herr Schneider bringt den "Film im Unterricht und Berlin" in den Seminarraum, und während eines Mittagessen leisten uns Lehrer aus Schulen Berlins Gesellschaft.

Bald müssen wir voneinander Abschied nehmen. An drei "Goethe-Frauen" und meine Kollegen aus aller Welt, die wie ich auch, im Augenblick Ausländer in Deutschland sind, werde ich mich immer gern erinnern, werde bestimmt auch mal wehmütig an unsere Welle 2007 denken – 26 Menschen, die anfangs nur eines gemein hatten: die deutsche Sprache sprechen zu können, mittels der wir uns verständigen konnten, die in drei Wochen zu einem Verständnis für einander geführt hat.

Dann werden meine Gedanken zurück wandern:

Fortbildungsseminar L 3.5

Zwei historische Zentren : München und Berlin

Ein Vergleich ist unmöglich!

Eine Kurzbeschreibung möchte ich versuchen:

- **München**

geordnet, sauber, ordentlich lieb, schick, gediegen, übersichtlich

- **Berlin**

voller Widersprüche, aufregend, wächst, Baustelle verändert sich, lebt.

eRubrik

BETREUT VON RAINER KUSSLER

eTips

Säubern der Registrierdatenbank und (noch einmal) Datenmüll-entfernung (*Windows 2000* und *XP*)

In den beiden ersten *eDUSA*-Ausgaben habe ich zu zeigen versucht, wie man temporäre Internet-Dateien und anderen Datenmüll entsorgt und wie man Index.dat-Dateien reinigt. Jetzt habe ich ein kleines Programm entdeckt, das beides leistet und außerdem die Registrierdatenbank („Registry“) entrümpelt. Es handelt sich um den *CCleaner* von Piriform, der auf der Website <http://www.ccleaner.com/> kostenlos zum Überspielen bereitliegt (2,61MB). Dort finden Sie auch eine Schnellanleitung, eine FAQ-Seite und eine Übersicht der Reinigungsfunktionen des Werkzeugs, das unter allen *Windows*-Versionen läuft.

Die Installation ist im Handumdrehen erledigt. Sie können – sowohl für die Installation als auch für die Programmführung - eine von 35 [!] Sprachen sowie folgende Grundeinstellungen wählen:

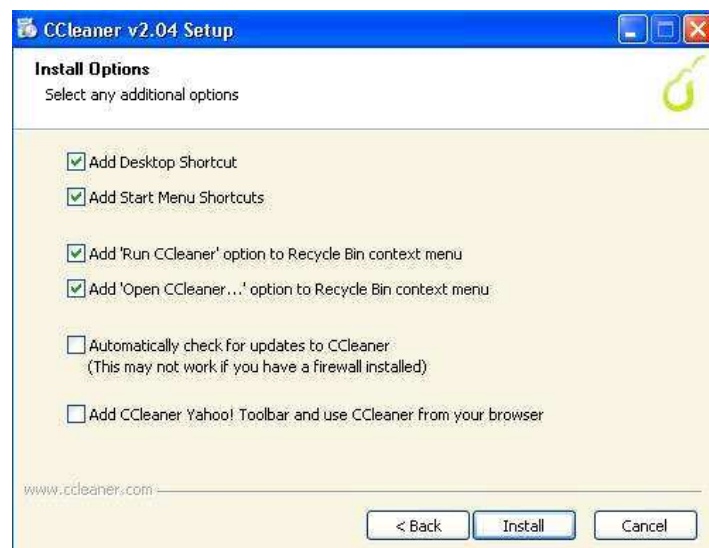


Abbildung 1: Installationsoptionen

Wie Sie aus der Abbildung ersehen, habe ich die ersten vier Optionen aktiviert. Die automatische Aktualisierungsfunktion benutze ich grundsätzlich nur bei Virenschutz- und Sicherheitsprogrammen; nach neuen Versionen suche ich lieber manuell (auf der Startseite des *CCleaners* gibt es rechts unten eigens einen Link dafür: s. Abbildung 2). In meinen Browsern (*ie7* & *Firefox*) ist der „Google-Toolbar“ installiert; der „Ya-

hoo!-Toolbar“ wäre also nur überflüssiger Ballast, da sich der *CCleaner* ja jederzeit (u.a.) über den Papierkorb öffnen läßt, wenn Sie die entsprechende Installationsoption wählen (s. Abbildung 1: 3. und 4. Option). Die Optionen 3, 4 und 5 können Sie auch später im Programm noch ändern.

Nach der Installation sollte man zunächst die Grundeinstellungen überprüfen, auch um sich mit den Funktionen des Programms im einzelnen vertraut zu machen. Das Programm öffnet sich mit folgender Startseite:

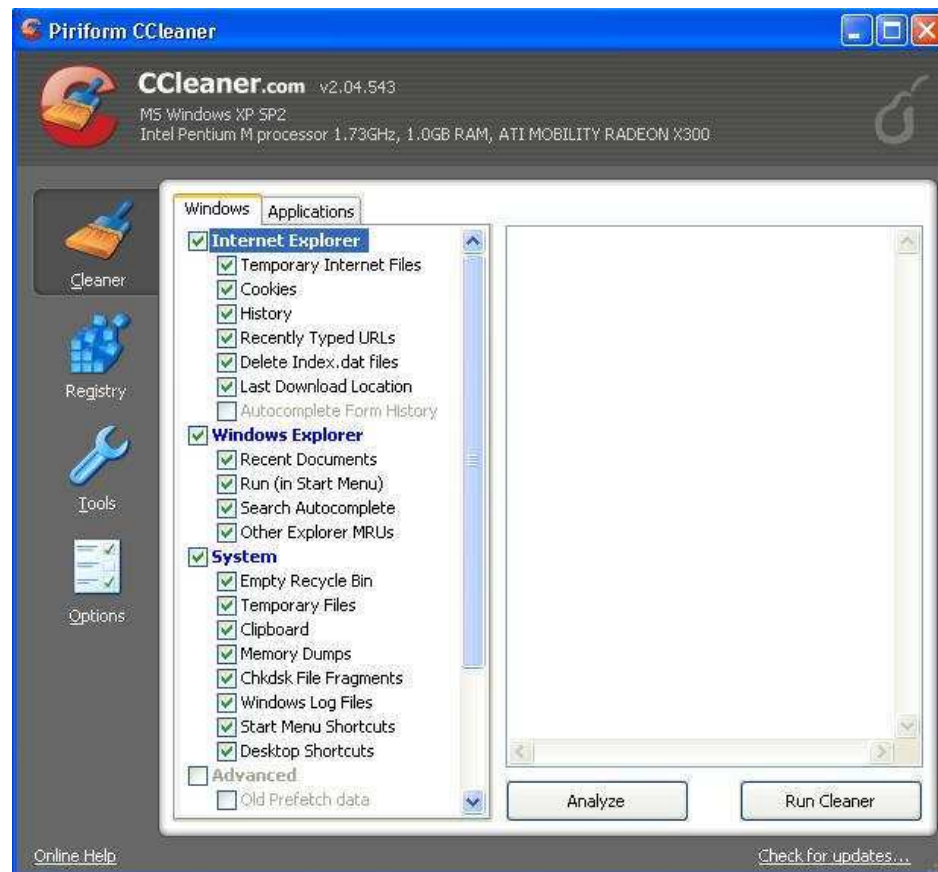


Abbildung 2: Reinigungsoptionen für das *Windows*-Betriebssystem

Das Menü im Randbereich links bietet Zugang zu den vier Grundbereichen „Cleaner“ (geöffnet), „Registry“, „Tools“ und „Options“. Die Spalte daneben zeigt eine Liste der Reinigungsfunktionen, die für das *Windows*-Betriebssystem zur Verfügung stehen. Bitte beachten Sie, dass unter „Internet Explorer“ auch die „Index.dat“-Dateien, von denen die eRubrik in *eDUSA 2, 2007: 1* handelte, aufgeführt sind.

Die in obiger Abbildung aktivierten Funktionen wurden bei mir unter *Windows XP Professionell* und *Windows 2000* in zahlreichen Versuchen stets problemlos ausgeführt, ohne dass mein System Schaden nahm. Die Option „Autocomplete Form History“ unter „Internet Explorer“ habe ich deaktiviert, damit mein Browser auf Wunsch meinen Namen und meine Email-Adresse automatisch in Formulare eintragen kann. An die Optionen unter „Advanced“ habe ich mich noch nicht herangewagt. Wenn man „Hotfix Uninstallers“ aktiviert, läßt sich möglicherweise viel überflüssiger Ballast entfernen; es handelt sich hier um die Deinstallationsdateien der *Windows*-„Updates“, „Security Updates“ und „Hotfixes“, die sich im Laufe der Zeit in großer Zahl ansammeln. Schauen Sie einmal in *Start > Settings > Control Panel > Add or*

Remove Programs nach! Wenn nach Installation dieser „Patches“ keine Probleme auftreten, sollte man diese Deinstallationsdateien eigentlich gefahrlos entfernen können.

Wenn Sie nun auf der Startseite den Kartenreiter „Applications“ anklicken, öffnet das Programm die Liste der Reinigungsoptionen für die in Ihrem System installierten Programme.

Wählen Sie auch hier die Bereiche und Programme, die von *CCleaner* gereinigt werden sollen. Im nebenstehenden Beispiel wurde die Option „Saved Form Information“ für Firefox/Mozilla – wie zuvor die für „Autocomplete Form History“ im Internet Explorer deaktiviert. Auch dieser Programmbereich verursachte bei mir keinerlei Probleme.



Abbildung 3: Reinigungsoptionen für Programme

Damit sind die Grundreinigungsfunktionen eingestellt. Klicken Sie nun auf den Menüpunkt „Registry“. Im linken Feld des *CCleaner*-Programmfenster erscheint eine Liste der „Registry“-Eintragungen, deren Integrität *CCleaner* überprüfen kann. Nach meiner Erfahrung können Sie getrost alle auswählen.

Für das einwandfreie Funktionieren Ihres Systems ist die Registrierdatenbank von kardinaler Bedeutung; denn alle Installationsdaten, alle Einstellungen und Vorgänge werden dort dokumentiert. Bisweilen bleibt dort Datenmüll zurück, der das System empfindlich behindern kann.

Durch Anklicken des Links „Scan for Issues“ am unteren Rand des Ergebnisfensters starten Sie die Überprüfung. Im Balken am oberen Rand wird der Fortschritt der Überprüfung angezeigt, im Feld darunter das Ergebnis. Wenn Sie den Befehl „Fix selected issues“ erteilen, fragt das Programm, ob es die Änderungen, die es an der Registry vornehmen will, speichern soll.

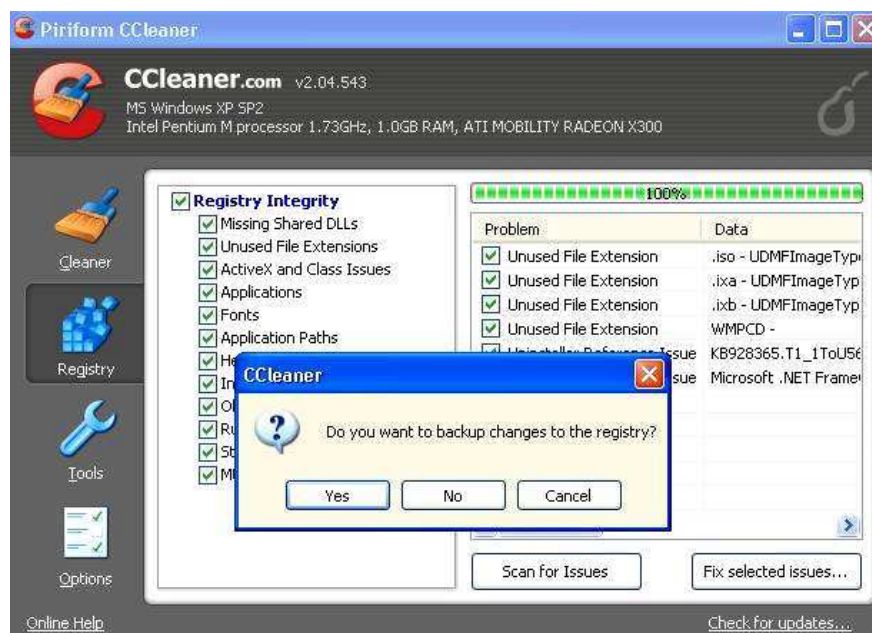


Abbildung 4: Reinigung der Registrierdatenbank

Diese Frage sollten Sie unbedingt stets bejahen; denn wenn ein Eingriff einmal Probleme verursachen sollte, nimmt ein einfacher Doppelklick auf die gespeicherte Datei (Speicherort merken!) die Änderungen wieder zurück.

Über den nächsten Menüpunkt – „Tools“ – kann man Programme deinstallieren („Uninstall“) und solche, die beim Systemstart geladen werden, aus dem „Startup Folder“ entfernen („Startup“). Wertvoll finde ich hier nur die *CCleaner*-Funktion „Save to text file ...“ unter „Uninstall“, mit der man eine Liste der installierten Programme (in txt-Format) herstellen kann. Für die Deinstallation von Programmen („Uninstall: Run Uninstaller“) eignet sich die entsprechende *Windows*-Funktion (*Start > Settings > Control Panel > Add or Remove Programs*) besser. Die Umbenennung von Programmen („Uninstall: Rename Entry“) macht – wenn überhaupt - nur in Ausnahmefällen Sinn. Die Option „Uninstall: Delete Entry“ entfernt nur den Link aus der Liste der installierten Programme, nicht aber das entsprechende Programm. Und bei der Option „Startup: Delete Entry“ ist Vorsicht geboten; damit kann man leicht ein Programm lahmlegen.

Über den letzten Menüpunkt – „Options“ – können einige Grundeinstellungen vorgenommen werden. Unter „Settings“ habe ich die Punkte „Normal file deletion“ sowie „Add „Run CCleaner“ option“ und „Add „Open CCleaner“ option to Recycle Bin context menu“ aktiviert. Da der „Recycle Bin“ stets auf dem Desktop angezeigt wird, hat man dann über diesen bequem Zugang zu *CCleaner*. Unter „Advanced“ empfehle ich folgende Einstellungen:

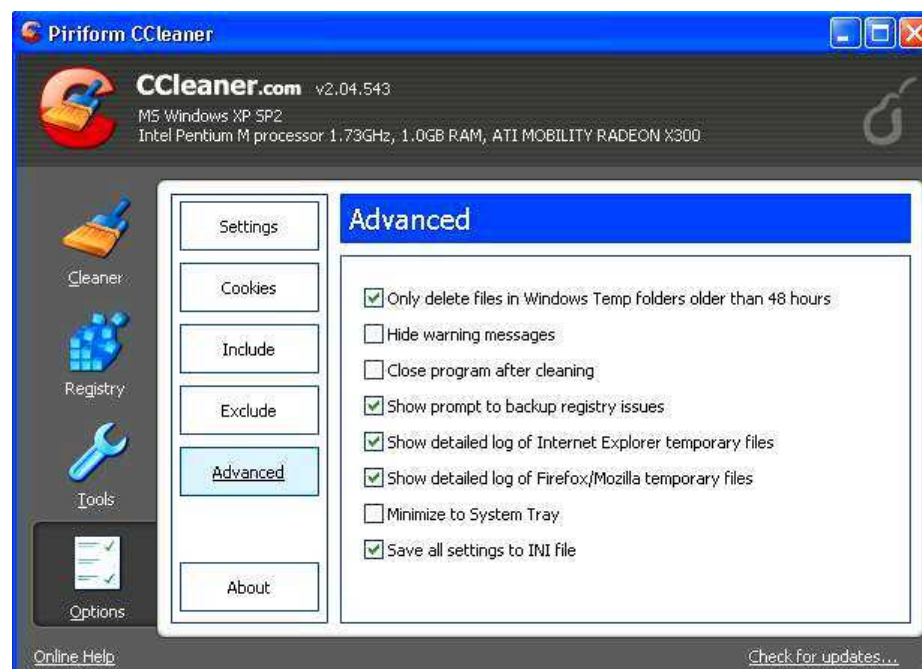


Abbildung 5: „Options“ > „Advanced“

Über „Include“ und „Exclude“ kann man festlegen, ob / welche Dateien und Verzeichnisse (zusätzlich zu denen, die unter dem Menüpunkt „Cleaner“ - s.o. Abbildungen 2 und 3 - gewählt wurden), in den Reinigungsprozeß eingeschlossen oder aus diesem ausgenommen werden sollen. Unter „Cookies“ können die eKekse bestimmt werden, die *CCleaner* nicht entfernen soll; dies empfiehlt sich z.B. für Leitseiten, die Sie regelmäßig besuchen (z.B. die Ihres „Service Providers“ oder Ihrer bevorzugten

Internet-Tageszeitung). „About“ zeigt die *CCleaner*-Version an, die Sie benutzen, sowie einen Link zur *CCleaner*-Leitseite.

Damit sind alle Einstellungen erledigt, und die Reinigung kann beginnen. Klicken Sie im Menü auf „Cleaner“ und dann auf „Run Cleaner“. *CCleaner* macht sich an die Arbeit. Wie lange die Reinigung dauert, hängt davon ab, wieviel Datenmüll sich auf Ihrer Festplatte befindet (vorsichtige Zeitgenossen können statt „Run Cleaner“ auch „Analyze“ wählen und sich anzeigen lassen, was *CCleaner* entfernen wird, wenn er den eigentlichen Reinigungsprozeß in Angriff nimmt). Die Registry entrümpeln Sie wie oben beschrieben.

eLinks

Diesmal über Sprachen, Sprachenlernen und Sprachpflege ...

Eine Fundgrube für alles, was mit Sprache zu tun hat, ist die Website *The Linguist List* der Eastern Michigan University:

<http://linguistlist.org/langres/index.html>

Das Erlernen von Sprachen im Selbststudium will der Schweizer Francois Micheloud fördern. Seine Website *How to learn any language. The website about teaching yourself languages* bringt Anregungen, Anleitungen und Hilfen dazu sowie eine Fülle von Informationen über viele verschiedene Sprachen und zahlreiche Links zu Sprachlernprogrammen. Sie ist auch für Sprachlehrende und ihre Lerner von Interesse:

<http://how-to-learn-any-language.com/e/index.html>

Mit der Frage, warum sich gute deutsche Begriffe nicht gegen die allenthalben verwendeten englischen durchsetzen (z.B. ‚Prallkissen‘ gegen ‚Air bag‘ [Lufttasche!]) befaßt sich ein eher nachdenklich stimmender Beitrag in der FAZ:

<http://www.faz.net/s/RubCD175863466D41BB9A6A93D460B81174/Doc~E42DF3C CD39974B4391223568AC192D75~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

... und falls Sie das zum Heulen finden, hier noch etwas zur Aufmunterung:

Am 24. Februar 2008 wird in Winterberg die "Weltmeister im Schneeballwerfen" ausgetragen:

<http://www.schneeball-schlacht.de/> .

ÜBER DIE AUTOREN DIESER AUSGABE

BAKER, ANNE

(D Litt et Phil)

Deutschdozentin an der University of Johannesburg

Interessengebiet: Mehrsprachigkeit und Drittsprachenerwerb

abakerATuj.ac.za ¹

BLAUL, HOLGER

Jahrgang 1976, studierte, nach der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife auf dem 2. Bildungsweg, an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Lehramtsstudiengang Politikwissenschaft, Germanistik und Anglistik und schloss, neben der Staatsexamensprüfung, mit der Verleihung des Magister Atrium, durch eine Magisterarbeit in Politikwissenschaft zum Thema ‚Vergangenheitspolitik und Demokratisierung in Südafrika‘, ab. Nachdem er während des Studiums Unterrichtserfahrung als Fremdsprachenassistent des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) in Belfast, Nordirland sammeln konnte, lehrt er derzeit, als Language Assistant des DAAD, Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der University of the Witwatersrand, Johannesburg, Südafrika.

holger.blaulATtwits.ac.za oder holgerblaulATgmail.com.

ELLINGER, ANKA

Nach dem Matrik in Otjiwarongo 3 Jahre Studium in Stellenbosch - BA mit Hauptfächern Deutsch und Erdkunde, anschließend ein Jahr HOD. Erste Unterrichtserfahrung in Great Fountain (Grootfontein), wo ich die DaF-Klassen übernahm, dann in Tsumeb. Ab 1981 dort an der Glück-auf-Schule, Bibliothekarin, später Klassen 4, 5 und 6. Seit 1997 unterrichte ich die DaF-Klassen 8 - 12 an der Tsumeb Secondary School.

HETTIGER, ANDREAS

Ausbildung: Studium der Allgemeinen Rhetorik, Neueren Deutschen Literatur und Neueren Geschichte in Würzburg, Tübingen und Dublin, Promotion in Allgemeiner Rhetorik

Beruf: DAAD-Repräsentant und Visiting Lecturer bis 2/2008

Wohnort: Stuttgart

¹ Damit die Email-Adressen der Autoren für eErntemaschinen unsichtbar bleiben, wurde das @ jeweils durch AT ersetzt. Bitte das AT wieder durch @ ersetzen, um eine Adresse zu aktivieren.

andreas_hettigerAThotmail.com

JAUMANN, BARBARA

Studium: Germanistik, Anglistik in München

Abschluss: 1. und 2. Staatsexamen

Zusatzausbildung: Deutsch als Fremdsprache an der Gesamthochschule Kassel

Lehrtätigkeit seit 1983, wechselweise in Bad Aibling (Bayern), Sydney (Australien),

Mexico City (Mexiko), und jetzt an der DHPS Windhoek als ADLK

Wohnort: Windhoek / Namibia

KLINNER, JÖRG

Jahrgang 1978,

Studium der Gestaltungstechnik, Germanistik und des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache in Essen und Amsterdam (1998-2003)

Lehre an der Rhodes University in Grahamstown und Nelson Mandela Metropolitan University (ehemals University of Port Elizabeth) in Südafrika (2003-04)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen (2005-06)

Lektor des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) an der University of Namibia (seit 2007)

jgklinnerATunam.na

KUSSLER, RAINER

1973 bis zur Emeritierung 2004 Professor für Deutsch an der Universität Stellenbosch; 1.4.2002 – 31.3.2004 DAAD-Comenius-Stiftungsprofessor im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel; ehemaliger Präsident, Vize-Präsident des SAGV, Herausgeber und Mitherausgeber von *Acta Germanica* und *DUSA*; derzeit SAGV-Netzmeister. Arbeitsgebiet: Deutsch als Fremdsprache und Fremdphilologie (Veröffentlichungen u.a. über Neue Medien; empirische Rezeptions- und Leserforschung; Curriculum-, Lehrwerk- und Lernsoftware-Entwicklung; Fachgeschichte; Landeskunde; deutsche Literatur über Namibia und Südafrika; Suggestopädie).

hrklabATsun.ac.za

MÜLLER-SUN, OLIVER S.

Bachelor of Arts in Englisch, Hamline University, St. Paul, Minnesota, USA (Mai 2000)

Erstes Staatsexamen in Englisch und Sozialkunde, Universität Trier (März 2003)

Magister Artium in Anglistik, Germanistik, Politikwissenschaften, Universität Trier (September 2003)

Lehrbeauftragter Deutsch als Fremdsprache, Universität Trier (April 2002-Juli 2004)

DAAD-Lektor am Fachbereich für Germanische und Romanische Sprachen (Abteilung Deutsch) an der University of Namibia (Februar 2005-November 2006)

Studienreferendar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen am Gymnasium Rheindahlen in Mönchengladbach (seit Februar 2007)

oliversmuellerATweb.de

RINGELMANN, KLAUDIA

Ausbildung: BA (Hons) Deutsch
Universität Pretoria

Beruf/Tätigkeitsbereich:

Dozentin an der Universität Pretoria

Moderne Europäische Sprachen

Abteilung Deutsch

Wohnort: Centurion, Gauteng

ringelmannATworldonline.co.za