

**LERNERVORAUSSSETZUNGEN VON
DEUTSCHSTUDENTEN AN DER UNIVERSITÄT
ZULULAND - EINE UNTERSUCHUNG AUF DER
GRUNDLAGE VON BILDTEXTEN**

ECKHARD W. BODENSTEIN



THESIS PRESENTED IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE DEGREE OF MASTERS OF ARTS AT THE UNIVERSITY OF
STELLENBOSCH

SUPERVISOR: PROF. DR. R. KUSSLER

DECEMBER 1998

DECLARATION

I, THE UNDERSIGNED, HEREBY DECLARE THAT THE WORK CONTAINED
IN THIS THESIS IS MY OWN ORIGINAL WORK AND THAT I HAVE NOT
PREVIOUSLY IN ITS ENTIRETY OR PART SUBMITTED IT AT ANY
UNIVERSITY FOR A DEGREE.

E.W.BODENSTEIN

DATUM:

SUMMARY

During my work as a lecturer in "German as a foreign language" at the University of Zululand I have experienced that African students often understand German texts in a different way than I, coming from a European background, would have expected. According to the research on text reception, differences in understanding texts are the result of different reader characteristics of which the socio-cultural background forms an important component.

This thesis examines the socio-cultural background of Zulu students and aims to show how it influences their understanding of German texts.

The necessary data is obtained by way of a comparative empirical investigation which is enhanced by personal observations made while teaching German to African learners. The investigation is based on a German advertisement. The control groups consist of South African students at the Universities of Natal/Durban and Stellenbosch as well as students in Germany at the University of Kassel.

The investigation is concluded by a discussion of the implications that the socio-cultural background of Zulu students can have on the teaching of "German as a foreign language" and on intercultural communication.

OPSOMMING

Gedurende my werksaamheid as dosent in die vak "Duits as vreemde taal" aan die Universiteit van Zululand het ek ondervind dat Swart studente dikwels Duitse tekste heeltemal anders verstaan as wat ek, as iemand met Europese agtergrond, sou verwag het. Navorsing oor teks-resepsie skryf resepsie-verskille toe aan verskillende lesereienskappe waarvan die sosio-kulturele agtergrond `n belangrike komponent vorm.

Hierdie tesis ondersoek die sosio-kulturele agtergrond van Zoeloe-studente en probeer aantoon hoe dit die resepsie van Duitse tekste beïnvloed.

Die nodige inligting hiervoor word verkry deur middel van `n vergelykende empiriese ondersoek. Dit word aangevul deur persoonlike waarnemings wat ek gedurende die onderrig van Duits aan Swart studente gemaak het. Die ondersoek is gebaseer op `n Duitse advertensie. Die kontrolegroepe bestaan uit studente aan die universiteite in Natal/Durban en Stellenbosch in Suid-Afrika en in Duitsland aan die Universiteit van Kassel.

In die slotgedeelte word die implikasies uitgewys wat die sosio-kulturele agtergrond van Zoeloe-studente op die onderrig van "Duits as vreemde taal" as ook op interkulturele kommunikasie kan hê.

Mein besonderer Dank gilt:

- Herrn Professor Dr. R. Kußler für die Anregungen und die geduldige Betreuung der Arbeit,
- dem DAAD für das gewährte Forschungskurzstipendium im Jahre 1993,
- meiner Frau Beverley und meinen Kindern für die liebevolle und geduldige Unterstützung,
- meiner Schwester, Ruth Bodenstein, für die Anregungen und Ermutigungen,
- meiner Mutter, Hanna Bodenstein, und meinem inzwischen verstorbenen Vater, Eckhard Bodenstein, denen ich einen Großteil meiner Kenntnisse der Zulukultur zu verdanken habe.

INHALTSVERZEICHNIS

1. VORBEMERKUNG	9
1.1 Persönliches	10
1.2 Die Universität Zululand	11
1.3 Zur Entstehung der Untersuchung	12
2. ANLASS UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG	15
3. BILDTEXTE IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	17
3.1 Historischer Hintergrund	17
3.2 Bildverständnis	18
3.3 Bilder im Landeskundeunterricht	21
3.4 Zulu-Lerner im Umgang mit Bildern	22
3.5 Beispiele aus dem Unterricht	23
3.5.1 Beispiel A	24
3.5.2 Beispiel B	26
4. FRAGEBOGENAKTION	28
4.1 Textauswahl	28
4.1.1 Wie ich den Werbetext verstehe	30
4.1.2 Stellungnahme der Firma Leicht	31
4.2 Der Fragebogen	32
4.3 Das Sample	34
4.3.1 Gruppe A: Studenten der Unizul	35
4.3.2 Gruppe B: Studenten der Universitäten Stellenbosch und Natal/Durban	36

4.3.3 Gruppe C: Studenten der Universität/Gesamthochschule Kassel	38
4.4 Ergebnisse	40
4.4.1 Standardisierung	40
4.5 Auswertung der Ergebnisse	40
4.6 Bildtexte und ihre Funktion im Unterricht DaF	47
4.7 Schlußbemerkung zu diesem Kapitel	48
5. LERNERVORAUSSETZUNGEN	49
5.1 Soziokulturelle Voraussetzungen	49
5.1.1 Die Rolle des Individuums	52
5.1.2 Das Rollenverhalten innerhalb der traditionellen Familie	53
5.1.3 Selbstbild und Selbstvertrauen	58
5.1.4 Kulturspezifisches Lernen	59
5.1.5 Kritisches Denken	60
5.1.6 Religiosität	61
5.2 Landeskundliches Vorwissen	63
5.3 Voraussetzungen, die das Lernen beeinträchtigen	64
5.4 Sonstiges	65
6. IMPLIKATIONEN FÜR DEN UNTERRICHT	67
6.1 Implikationen für die Arbeit mit Texten	67
6.2 Implikationen für kommunikatives und interkulturelles Lernen	73
6.2.1 Authentische Texte und Materialien	81
6.3 Implikationen für den neuen Lehrplan "Curriculum 2005"	83
7. SCHLUSS	85

8. ANHANG	88
8.1 Werbetext A (Erhebungsgrundlage)	88
8.2 Werbetext B (Originalfassung)	89
8.3 Erhebungsbogen A (Deutsch)	90
8.4 Erhebungsbogen B (Englisch)	92
8.5 Ergebnisse nach Tabellen	94
9. LITERATURVERZEICHNIS	108

1. VORBEMERKUNG

Der Wittenberger Pfarrer und Publizist Friedrich Schorlemmer sagte in seinem Vortrag "Die Befindlichkeit der Ostdeutschen und die Offenheit für Weltprobleme", den er anlässlich der Jahrestagung der Deutschen UNESCO-Kommission am 2. April 1992 in Weimar hielt, u.a. folgendes:

Neues Handeln wächst aus kommunikativer Erfahrung. Deshalb: weniger Geld für Papiere, mehr Geld für Begegnung. Sehen wir zu, daß wir erfahrungsorientiertes, interkulturelles Lernen von Menschen stärken (Schorlemmer 1993: 56).

Dieser Appell Schorlemmers gilt auch für die Einwohner des "neuen" Südafrika. Letztlich ist ein friedliches Zusammenleben in Südafrika nur dann möglich, wenn alle Bevölkerungsgruppen neue Wege der Begegnung suchen und bereit sind zu interkulturellem Lernen. Ähnlich wie die Ostdeutschen sind auch die Südafrikaner im "Ihr-Wir-, im Gut- Böse, im Schwarz-Weiß-Denken erzogen worden und brauchen Erfahrung mit anderem Leben und Denken" (Schorlemmer 1993: 56).

Wenn ich in der vorliegenden Arbeit auf alte und noch bestehende Kulturunterschiede zwischen Zulus und Europäern hinweise, dann tue ich das nicht mit der Absicht, diese Unterschiede besonders hervorzuheben und das "Ihr-Wir-Denken" zu fördern. Ich weise lediglich auf solche Unterschiede hin, die mir für den Zweck dieser Untersuchung relevant zu sein scheinen, nach dem Motto: "Nur wenn wir sagen, was uns trennt, werden wir finden, was uns eint" (Schorlemmer 1993: Rückseite).



Bevor ich näher darauf eingehe, wie interkulturelle Begegnung, interkulturelles Lernen und neues Handeln im Deutschunterricht realisiert werden können, halte ich es für angebracht, die Situation an der Universität Zululand und meine persönlichen Erfahrungen mit Zulus kurz darzustellen.

1.1 PERSÖNLICHES

Seit April 1987 bin ich als Dozent im Deutschen Seminar (Department of German) der Universität Zululand (nachfolgend als 'Unizul' abgekürzt) im Sprach- und Literaturunterricht tätig. Der Unterricht wird nach fremdsprachendidaktischen Prinzipien mit kommunikativer und interkultureller Ausrichtung angeboten; d.h. als Deutsch als Fremdsprache - 'DaF'. Außerdem hat das Seminar die Einführung des Faches DaF, zunächst in Form sog. Pilotprojekte, an einigen "schwarzen" Schulen in der Umgebung der Unizul mit initiiert. An diesen Schulen habe ich gelegentlich in einigen Klassen Deutsch unterrichtet.

Vor meiner Tätigkeit an der Unizul habe ich u.a. als Lehrer an einer Grund- und Hauptschule in Deutschland (Hannover), an höheren Schulen in Durban und in Vryheid sowie an einer privaten deutschen Primarschule in Vryheid unterrichtet. Meine Erfahrungen schließen das Arbeiten mit Schülern deutscher, europäisch-südafrikanischer und schwarzafrikanischer (Zulu) Herkunft ein. Erfahrungen mit vorwiegend ländlichen Zulus und der Zulukultur habe ich bereits seit meiner Kindheit, und meine Sprachkenntnisse in Zulu reichen so weit, daß ich mich über Alltagsthemen verständigen kann. Dieser Hintergrund erleichtert es mir, das Verhalten der unterschiedlichen

Lernergruppen (schwarzen und weißen) zu beurteilen. Ich erhebe allerdings nicht den Anspruch, ein Kenner der schwarzafrikanischen Kultur zu sein.

1.2 DIE UNIVERSITÄT ZULULAND

Die Universität befindet sich in einem überwiegend ländlichen Gebiet, etwa 15 Kilometer südlich von Empangeni, einer Kleinstadt an der Nordküste der Provinz KwaZulu/Natal. Über achtzig Prozent der ca. 5000 Studenten gehören zum Stamm der Zulus, die vorwiegend aus den ländlichen Gegenden KwaZulu/Natals und den umliegenden Kleinstädten und Dörfern stammen, z.B. Esikhawini, Vulindlela, Ngwelezana, Empangeni, Obanjeni, Mtunzini usw. Einige kommen auch aus weiter entfernt liegenden Gegenden wie Durban, Nongoma, Mtubatuba, Ulundi, der Provinz Mphumalanga oder aus Swasiland. In vielen Fällen sind die Elternhäuser der Studenten/Studentinnen noch stark von der traditionellen Zulukultur geprägt, in der die Stammeshäuptlinge ("*Inkosis*" oder "*rural leaders*") und die Zugehörigkeit zu einem Bevölkerungsstamm eine wichtige Rolle spielen.

Die Schulen, aus denen die Studenten kommen, sind sehr unterschiedlich ausgerüstet. An einigen dieser Schulen gibt es keinen elektrischen Strom, kein Telefon und nur notdürftige Toiletten. Die Klassen sind überfüllt, und manche Schulen haben für einige Fächer nur veraltete oder gar keine Lehrbücher. Die meisten Schüler haben einen längeren Schulweg zu Fuß zurückzulegen, und es ist nicht ungewöhnlich, daß Schüler verspätet in den Unterricht kommen. Dagegen gibt es Schulen in den umliegenden Kleinstädten, die für ländliche Verhältnisse gut ausgerüstet sind. Dort sind die Lernvoraussetzungen besser und das Bildungsniveau relativ hoch.

Äußerlich betrachtet, stellt sich die Studentenschaft der Unizul als homogene Gruppe dar. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn die Studenten/Studentinnen stammen aus unterschiedlichen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen und vertreten unterschiedliche Ansichten. Einige sind sehr "verwestlicht", andere dagegen sind noch stark traditions- und kulturgebunden. Diese Faktoren spielen im Unterricht natürlich eine Rolle.

1.3 ZUR ENTSTEHUNG DER UNTERSUCHUNG

Im Umgang und bei der Arbeit mit den Unizul-Studenten stelle ich oft fest, daß sie anders reagieren als europäische Studenten. Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß im sozialen Bereich kulturspezifische Kommunikationsprobleme zwischen Zulus und Europäern bestehen. Daß diese Probleme im Unterricht noch klarer zutage treten würden, hatte ich zunächst nicht erwartet. Beim Einsatz von authentischen Materialien und Texten - vor allem Bildern - zu landeskundlichen Themen zeigten sich diese Unterschiede besonders deutlich.

In einem Referat über "Erschließung und Einsatz von authentischen Texten als Mittel zum interkulturellen Kommunikationsprozeß im DaF-Unterricht an der Universität Zululand", das ich im April 1991 anlässlich der Südafrikanischen Germanistentagung in Johannesburg hielt, habe ich erste Erfahrungen und Ergebnisse zu dieser Problematik mitgeteilt und später im DUSA veröffentlicht (Bodenstein 1991: 8-24).

Es war mir u.a. aufgefallen, daß meine Zulustudenten visuelles Material (Bilder, Fotos usw.), das in Lehrwerken als Einstieg, Deutung, Vorentlastung oder

Erklärung zu schriftlichen Texten verwendet wird, anders auffassen, als es von den Autoren beim Erstellen der Lehrwerke wahrscheinlich beabsichtigt wurde. Manchmal sehen die Lerner zunächst etwas Unbekanntes, was sie ablenkt oder sogar verwirrt (vgl. Beispiele in Kapitel 3.).

Durch die unerwartete 'andere' Text- und Bildrezeption der Unizul-Studenten wurde mir sehr schnell klar, daß ich die Lernervoraussetzungen nicht genügend kannte. Deshalb setzte ich mir das Ziel, mich mit diesen Voraussetzungen, besonders den soziokulturellen, vertraut zu machen. Auch in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den schwarzafrikanischen Menschen an der Unizul außerhalb des Unterrichts (Kollegen, Verwaltungspersonal usw.) und aus der Sekundärliteratur über die Zulukultur wurde mir immer klarer, daß man sich gegenseitig besser kennenlernen sollte. Ich gebe hier - gleichsam als Vorentlastung für den mit der Zulukultur nicht vertrauten Leser - ein Beispiel.

In seinem Werk *Let not my Country die* beschreibt der Zuluautor Credo Mutwa, wie die schwarze Bevölkerung bewußt einen wesentlichen Teil ihrer Seele vor den weißen Kolonialherren, und den weißen Herren der Apartheidjahre, verborgen gehalten hat.

[...] the black man has carefully and deliberately kept a vital part of himself unknown to the white man. [...] has kept the white man in the dark about his true feelings, thoughts and intentions [...] to shield those things the black man believes in; thus preventing the white man from knowing the full truth [...] (Mutwa 1986: 99).

Im Schlußteil seines Werkes vertritt er den Standpunkt, daß das eigentliche Problem Südafrikas kein politisches, sondern ein menschliches sei. Er plädiert für offene und aufrichtige Kommunikation zwischen den schwarzen und weißen Südafrikanern und weist auf die Notwendigkeit hin, sich gegenseitig neu zu entdecken (vgl. auch die am Anfang des Kapitels zitierte Aufforderung von Schorlemmer) :

I want to point out one thing - without understanding, without full, frank, and open communication between black and white South Africa, no amount of reform will ever meet with any success. It is most essential that black and white people of South Africa go on a "Great Trek" of the spirit, and discover each other anew (Mutwa 1986: 177).

2. ANLASS UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG

Als Dozent im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Zululand habe ich, wie bereits erwähnt, immer wieder festgestellt, daß meine Zulu-Lerner deutschsprachige Texte oft ganz anders verstehen, als ich es erwartet hatte. Die Rezeptionsforschung führt diese unerwartete Textrezeption u.a. auf die besonderen gesellschaftlichen Voraussetzungen der Lerner zurück. So schreibt Krumm (1992: 16 f.) :

Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit. [...] 'Landeskunde' steckt also in den Köpfen schon drin, und zwar einmal als Vorstellung über die Deutschen, zum andern aber auch in Form der eigenen Normen und Werte, die jeder aus der eigenen Kultur ganz unhinterfragt als Maßstab an die Kultur heranträgt [...]

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, die "Vorstellungen", auf denen das unerwartete andere Verständnis von Zulu-Lernern gegenüber deutschsprachigen Texten beruhen muß, als wesentlichen Aspekt ihrer Lernervoraussetzungen zu ermitteln.

Zu diesem Zweck wird auf eine vergleichende empirische Erhebung zum Rezeptionsverhalten von Zulu-Lernern zurückgegriffen. Diese Erhebung konzentriert sich auf die soziokulturellen Voraussetzungen der Lerner, geht also auf Lernereigenschaften wie Alter, Geschlecht, Ausbildung, Leseerfahrung etc. (vgl. Heuermann et al. 1975) nicht ein.

Der Erhebung lag ein Werbebildtext eines deutschen Küchenherstellers zugrunde (vgl. 8.1 Anhang). Südafrikanische Studenten europäischer Herkunft aus Durban und Stellenbosch sowie Studenten der Universität Kassel in Deutschland dienten als Kontrollgruppen.

Im Schlußteil werden die Implikationen dieser Lernervoraussetzungen im Unterricht DaF bei schwarzafrikanischen Studenten erörtert.

3. BILDTEXTE IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Da dieser Untersuchung Bildtexte zugrunde liegen, gehe ich im folgenden etwas ausführlicher auf die Rolle dieser Textsorte im Daf-Unterricht ein.

3.1 HISTORISCHER HINTERGRUND

Seit der Erfindung des Buchdrucks ist im Bereich des Lernens das gedruckte Wort stark in den Vordergrund gerückt. Das Bild verlor an Bedeutung, wurde vernachlässigt und galt im akademischen Bereich als minderwertiges Medium. An deutschen Universitäten und in den Geisteswissenschaften allgemein galt das gedruckte Wort als wichtigstes Kommunikationsmittel. Universitäten "erwiesen sich als weitgehend bildabstinent wenn nicht gar bildfeindlich". Das Bild überließ man den pädagogischen Hochschulen, "die jedoch dieses Forschungsgebiet in ihrem Streben nach wissenschaftlicher Anerkennung ebenfalls vernachlässigten" (Sturm 1991: 4).

Spätestens seit der kommunikativen Didaktik und der Aufwertung der Landeskunde im DaF-Unterricht ergab sich eine neue Situation. Bis in die 50er Jahre gab es in Lehrwerken verhältnismäßig wenig Bilder; danach wurde das Bildangebot umfangreicher. Das Bild erhielt vor allem im Bereich des Landeskundeunterrichts einen neuen Stellenwert.

3.2 BILDVERSTÄNDNIS

Nach allgemeinen Erkenntnissen der Wahrnehmungsforschung lernt der Mensch vornehmlich über das Auge.

Wir lernen ganz überwiegend über visuelle, bildhafte Eindrücke. [...] Allerdings bedeutet das auch, daß der Lerner sehr stark auf sein persönliches Bildrepertoire zurückgreift, das ihm bisher dazu diente, die zahlreichen Lernprozesse des schulischen und außerschulischen Lebens zu bewältigen (Sturm 1991: 7).

Auch beim Verstehen von Bildern greift der Lerner auf sein "persönliches Bildrepertoire" zurück. Deshalb ist es schwer vorauszusagen, wie Lerner ein Bild verstehen werden. Selbst Betrachter aus demselben Kulturkreis fassen dasselbe Bild unterschiedlich auf.

Bilder können ungewollt Tabus verletzen, Zeichen und Symbole können unterschiedlich interpretiert werden oder sie können schlicht und einfach nicht als solche erkannt werden. [...] Wenn Lehrern und Lernern die Kulturspezifität und Bildauffassung bewußt ist, ergeben sich daraus viele Möglichkeiten, dies in den Unterricht einzubringen (Sturm 1991: 7).

Bilder werden vom Bildbetrachter immer spontan gedeutet. Nach Sturm (1991: 5) erweist sich eine "analytische Beurteilung und Prognose im Hinblick auf die lernzielbezogene Wirkung des Bildes [...] als außerordentlich schwierig." Es läßt sich schwer messen, wie erfolgreich der Unterricht mit Bildern ist, und dem

Lernprozeß, den das Bild bewirkt, stehen laut Sturm (1991: 5 f.) u.a. folgende Umstände im Wege:

- a) Die Wirkung von Bildern im Lernprozeß ist unzureichend erforscht.
- b) Die ästhetische Wirkung von Bildern ist nicht zu objektivieren.

Bei der Betrachtung eines Bildes fragen Lerner sich, ob das Bild ihnen gefällt oder nicht gefällt. Die "ästhetischen Kriterien" bestimmen größtenteils auch mit, wie lange und wie intensiv sie sich mit einem Bild befassen.

Bilder scheinen im Vergleich zu schriftlichen Texten ein leichteres Medium der Kommunikation und Verständigung zu sein. Deshalb wird heute im Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht gern mit Bildern aus dem fremden Land gearbeitet (vgl. Macaire, Hosch 1996: 8); denn wenn dem Lerner der Inhalt eines Bildes von seiner eigenen Umwelt her bekannt ist, kann er das Bild auch ohne Fremdsprachenkenntnisse verstehen. Dieses ist ein wesentlicher Vorteil, den das Bild z.B. gegenüber einem literarischen Text hat.

Bilder bauen Szenarien, ebnen Textverständnis, steuern Übungen, erklären strukturelle Zusammenhänge. Sie sollen Lernende aktivieren, auch mit noch geringer Sprachkompetenz Äußerungen zu wagen (Scherling, Schuckal 1992: 6).

Bei einer Bildbetrachtung wird die Bildaussage zunächst global, als Gesamteindruck, wahrgenommen. Erst danach wenden wir uns Teilaspekten zu. Der Blick fällt dabei auf das Bekannte und auf das, was den Betrachter interessiert (vgl. Hosch, Macaire 1991: 21). Nach Weidenmann (1991: 12) besteht die Funktion von Bildern darin,

[...] einen Text verständlicher, anschaulicher zu machen. Die meisten Bilder sind Abbilder. Wir erkennen auf ihnen etwas aus der realen Welt. [...] Die grafischen Zeichen, die ein Abbild ausmachen, genügen unserem Gehirn, um kognitive Schemata zu aktivieren, die es bereits aus Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt entwickelt und abgespeichert hat.

Das Erkennen eines Bildes beruht auf einem komplizierten Wahrnehmungsprozeß, und ein gewisses Vorwissen ist für das Bildverständnis erforderlich. Selbst geringes Vorwissen kann aber nicht immer vorausgesetzt werden. Falls die neue Information "nicht oder nur teilweise in das bestehende Schema paßt, müssen Fragen gestellt und weitere Informationen gesucht werden. Auf dieser Grundlage wird das nicht passende Schema modifiziert: Man lernt etwas hinzu" (Macaire, Hosch 1996: 103).

Bilder erklären sich nicht von selbst, sie haben eine eigene Sprache. "Diese Bildsprache hat Regeln und Konventionen, die gelernt bzw. bewußt gemacht werden müssen.[...] Das Verstehen von Bildern und die richtige Verwendung von Bildern sind also ein Prozeß, der gelernt werden kann und gelernt werden sollte" (Macaire/Hosch 1996: 8). Verstehen geschieht nicht passiv, es ist auch bei Bildern ein aktiver Prozeß, genau wie das Verstehen von Schrifttexten, "in dem die Lernenden eigenes Wissen, eigene Lese- und Verstehensstrategien einsetzen" (Krumm 1990: 21).

3.3 BILDER IM LANDESKUNDEUNTERRICHT

Landeskundeunterricht soll dazu beitragen, "vorhandenes Wissen" und "existierende Vorstellungen zu erweitern und zu differenzieren" (Macaire, Hosch 1996: 57). Dieses ist eins der wichtigsten Ziele der 'interkulturellen Landeskunde'. (Vgl. auch "interkulturelle Germanistik" - Wierlacher 1994: ix-xii.)

Da Bilder, insbesondere "Abbilder", etwas aus dem Land widerspiegeln in dem sie gemacht wurden, eignen sie sich "für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte" (Hosch, Macaire 1991: 20). Genau genommen können aber Bilder an sich keine Landeskunde vermitteln, denn wenn das, was die Inhalte auf dem Bild darstellen, nicht erkannt wird, muß es zu 'Fehldeutungen' kommen. Darüber hinaus können Bilder nur Teilaspekte eines Landes zeigen.

Man braucht viele Darstellungen, die sich in einem fortwährenden Prozeß des Kennenlernens einer Kultur wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen (Macaire, Hosch 1996: 20).

Nach Pauldrach (1992: 8) geht es in einem interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht nicht in erster Linie um die Vermittlung von "Informationen", sondern

[...] es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten. [...] Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden, indem die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund der fremden - und umgekehrt -

gedeutet wird. Das Globalziel der interkulturellen Kommunikation soll darüber hinaus einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten.

'Wirklichkeit' wird unterschiedlich erfahren. Entscheidend für die Bedeutung fremder Bilder ist nicht so sehr das "Objekt", sondern die Sehweise der "Subjekte". Im Fremden begegnet uns auch "das nicht zugelassene Eigene. [...] Die gleiche Projektion kann sich aufspalten" in eine fremde "Wunschwelt" oder in die "aggressive Abwehr" des fremden Landes (Mog, Althaus 1994: 28). Sich vom Fremden abzugrenzen wird oft als negativ, als "Verdrängung und Verleugnung" angesehen. Diese negative Wertung der Abgrenzungen verkennt die

[...] fundamentale Notwendigkeit, das Ich vom Andern abzuheben und aus der Differenz das eigene Ich zu stabilisieren. [...] Solche Grenzziehungen halten auch die Angst vor Identitätsverlust in Grenzen. Positiv gewendet erlauben sie, [...] den Anderen in seinem Anderssein zu akzeptieren [...] (Mog, Althaus 1994: 28).

"Fremderfahrung" kann über einen Kulturaustausch, durch den DaF-Unterricht und durch Reisen in Gang gesetzt werden. Diese Aktivitäten bieten dem Individuum die Möglichkeit, das Eigene im Fremden zu erkennen und das "Ich zu stabilisieren" (Mog, Althaus 1994: 29).

3.4 ZULU-LERNER IM UMGANG MIT BILDERN

Die Deutschstudenten der Unizul beginnen ihr Deutschstudium in der Regel ohne deutsche Sprachkenntnisse und verfügen im allgemeinen über sehr

dürftige Kenntnisse über Deutschland und Europa. Trotzdem sehen sie in einem Bild aus Deutschland Gegenstände, zu denen sie sich selbst mit geringen Deutsch- und Deutschlandkenntnissen spontan auf Englisch oder in der Muttersprache äußern können.

Lerner mit europäischem Hintergrund finden es in der Regel nicht schwer, ein zweidimensionales Bild dreidimensional wahrzunehmen (vgl. Duncan, Gourlay, Hudson 1973: 51-71). Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, daß man diese Fähigkeit bei Unizul-Studenten nicht unbedingt voraussetzen kann. Bildaspekte wie Tiefe und Perspektive werden von einigen, aufgrund mangelnder Erfahrung, häufig nicht erkannt. Objekte in einem Bild werden folglich nicht als 'vor' oder 'hinter', sondern als 'neben', 'unter' oder 'über' gesehen, was zu Wahrnehmungsproblemen beitragen kann. Deshalb muß im Deutschunterricht eine dreidimensionale Bildwahrnehmung bei solchen Lernern erst entwickelt werden.

3.5 BEISPIELE AUS DEM UNTERRICHT

Folgende Beispiele sollen die Besonderheit der 'anderen' oder 'falschen' Auffassung der Zeichen eines Bildtextes aus Deutschland veranschaulichen.

3.5.1 Beispiel A

Schulklassenfoto: Klasse 7A, Goethe-Schule aus dem Lehrwerk *Deutsch Konkret* (1985: 8 f.; vgl. dazu Bodenstein 1991: 13-15).



Die Autoren des Lehrwerks versuchen eine typische deutsche Schulklasse zu zeigen. Es handelt sich um ein Foto, das durch das Hinzufügen von Sprechblasen vordidaktisiert wurde, um die Lerner u.a. zum Erstellen von eigenen Dialogen zum Thema 'sich vorstellen' anzuregen.

Studenten des Deutschkurses sowie Schulleiter und Lehrer, für deren Schulen das Lehrwerk angeschafft wurde, denen ich den Text zeigte, reagierten unterschiedlich darauf. Die meisten konnten nicht erkennen, welchem Zweck das Foto dienen sollte, und es fand für viele zunächst ein Verfremdungseffekt statt. In Südafrika ist es üblich, daß Schüler eine Schuluniform tragen, deshalb konnte es sich hier nicht um eine Schulklasse handeln, da die Menschen auf dem Bild "keine Schuluniform tragen und für Schüler zu alt wirken" (Weiße südafrikanische Studenten hätten wahrscheinlich ähnlich reagiert, weil auch sie in der Regel eine Schuluniform tragen müssen.).

Nach einem gemeinsamen Erschließungsprozeß (warum?, wieso?, Alter? usw.) und einer landeskundlichen 'Aufklärung' bezüglich Schulen in Deutschland, in der festgestellt wurde, daß es sich tatsächlich um eine Schulklasse handelt, kamen u.a. folgende Urteile: "unordentlich, undiszipliniert, unsympathisch, zu langes Haar." Ein Schulleiter meinte: "Das Buch darf an meiner Schule nicht benutzt werden, denn so ein Bild könnte die Moral und Disziplin der Schüler und der Schule untergraben." Obwohl einige Studenten/Lehrer persönlich das Tragen einer Schuluniform für Schüler in Frage stellten, meinten sie doch, daß man diesen Brauch nicht abschaffen könne, da die Gesellschaft ihn verlange.

3.5.2 Beispiel B

Folgendes Foto stammt aus dem Lehrwerk *Grundkurs Deutsch* von Roland Schäpers et.al. (1991: 94).



Es handelt sich hier um eine "Grill-Party" im Freien, was die Studenten der Unizul auch richtig erkannten. In der Mitte des Bildes sieht man ein Bierfaß, von dem eine junge Frau ein Bier zapft - so sehe ich das Bild jedenfalls. In der Bildbeschreibung erwähnten einige Studenten immer wieder eine Trommel. Als ich nachfragte, stellte sich heraus, daß einige meinten, das Bierfaß sei eine Trommel, auf die die Frau mit einem Hammer schlage. Für viele Zulustudenten ist es nicht ungewöhnlich, daß während einer Grill-Party (in Südafrika "Braaivleis" genannt) getrommelt wird. Bier kennen sie in Flaschen, Dosen oder Plastik- und Kartonbehältern. Selbst diejenigen, die das Faß als ein Gefäß erkannt hatten, konnten mit dem "Faß" nichts anfangen. Hier wurde das für sie unbekannte Zeichen (Bierfaß) 'falsch' oder gar nicht gedeutet, nämlich mit einem Inhalt aus der eigenen Erfahrungswelt: einer Trommel. In meinem Unterricht folgte auf die Bildbesprechung eine lebhafte Diskussion, z.B. "Trinken denn die Deutschen so viel Bier? - Kann man in Südafrika auch solche Fässer kaufen? - Was trinken die Deutschen? - Was trinken wir?" usw.

4. FRAGEBOGENAKTION

4.1 TEXTAUSWAHL

Ich wollte einen Bildtext finden, der einen Ausschnitt aus dem Leben der Deutschen besonders gut repräsentiert und mit dem sowohl Unizul-Studenten als auch Studenten mit europäischem Hintergrund an anderen Universitäten Südafrikas sowie Studenten aus Deutschland etwas anfangen können sollten. Studenten, egal aus welcher Kultur, sollten die in dem Bild dargestellten Zeichen möglichst leicht erkennen und sich zu dem Bild äußern können. Ich entschied mich für den Themenbereich 'Familie', weil ich annahm, daß dieser Bereich allen Lernern im Prinzip bekannt sein müßte; zumal die Familie im Fremdsprachenunterricht für Anfänger ein zentrales Thema ist.

Im Jahre 1992 hatte ich ein Bild, einen Werbetext der Firma Leicht (Vater und Sohn in der Küche, vgl. Anhang 8.1. und Lohfert 1983: 6.5), mit meinen Studenten im Rahmen des Themas 'Gleichberechtigung der Frau' im Unterricht behandelt. Der Werbetext hatte unter den Studenten eine interessante Diskussion mit stark unterschiedlichen Auffassungen ausgelöst. Eine Meinung hatte mich besonders interessiert. Kopfschüttelnd und schmunzelnd hatte ein Student nur "*Igobondela*" gesagt. Nachdem ich ihm mitgeteilt hatte, daß ich das Zuluwort nicht kannte, hatte er mich aufgeklärt.

"*Igobondela*" sei eine Art Wundermittel aus Kräutern, meinte er, das Frauen manchmal benutzen, um ihre Männer in ihre Gewalt zu bekommen. Das Mittel werde heimlich ins Essen oder Getränk des Mannes gemischt. Nachdem er es zu sich genommen habe, werde er völlig hilflos und sei der Frau dann

bedingungslos ausgeliefert. Der Mann mache dann alles, was die Frau von ihm verlange. Nur unter solchen Umständen, hatte der Student gemeint, sei die auf dem Text abgebildete Situation, d.h. die Männer spülen Geschirr, für ihn vorstellbar.

Besonders aufgrund dieser Aussage wählte ich diesen Werbetext. Mich interessierte, wie andere Unizul-Studenten und südafrikanische Studenten mit europäischem Hintergrund an anderen Universitäten in Südafrika sich zu dem Text äußern würden. Ferner interessierte mich die Bildanalyse von Studenten in der Ausgangskultur (Deutschland) sowie die Werbeabsicht der Firma Leicht.

Die Originalfassung des Werbetextes (vgl. Anhang 8.2. und Lohfert 1983: 6.5) enthält oben rechts einige Schriftzeilen, in denen die Firma Leicht das Bild wie folgt kommentiert: "... so macht sogar das Spülen Spaß!" Dann folgt ein Auszug aus einem fiktiven Gespräch zwischen dem Vater und dem Sohn, das von der Firma für den Zweck der Werbung erdacht wurde: "Wie gut, daß Mutti uns Hausmänner hat. Wir drücken uns nicht einmal vor dem Abwasch. Im neuen Spülzentrum versetzen wir Berge (von Geschirr natürlich)."

Für die vorliegende Untersuchung verwendete ich den Werbetext ohne diese Beschriftung. Der obere Teil des Textes, der die genannten Zeilen enthält, wurde absichtlich entfernt. Es ging mir in der Untersuchung darum, daß die Probanden den Bildinhalt in erster Linie von den abgebildeten Personen und Gegenständen her erfassen sollten. Die Informationen, die etwas über die Aktivitäten der abgebildeten Männer aussagen, sollten nicht vorgegeben werden. Das Bild sollte in erster Linie über visuelles Verständnis und nicht so sehr über schriftliches Textverständnis wahrgenommen werden.

Die Schriftzeilen am unteren Bildrand sagen hingegen nichts über die Personen oder ihr Verhalten aus. Sie wurden mit vorgegeben. Für die Untersuchung war dieser Textpassus deshalb interessant, weil sich aus ihm ableiten läßt, daß es sich um eine deutschsprachige Werbung handelt. Ich wollte u.a. feststellen, ob die Probanden dieses erkennen würden.

4.1.1 Wie ich den Werbetext verstehe

Das Bild zeigt einen Vater und seinen Sohn in einer deutschen Küche. Der Vater hat sich eine Schürze umgebunden, steht vor der Spüleinrichtung und spült das Geschirr, während der Sohn lässig auf dem Küchensbrett sitzt und das Geschirr abtrocknet. Es entsteht der Eindruck, als mache das Geschirrspülen den beiden Spaß. Der Sohn schaut den Vater an und lacht. Durch die lockere Haltung und die freundliche Art, in der die beiden miteinander verkehren, entsteht eine entspannte und häusliche Atmosphäre.

Aus dem deutschen Text, der unter dem Bild steht, geht deutlich hervor, daß es sich um eine deutschsprachige Werbung handelt. Die KÜcheneinrichtung deutet auf eine europäische Küche. Offensichtlich will die Firma die Aufmerksamkeit der Männer auf die Küche lenken und stellt diese als einen einladenden und angenehmen Wohnraum dar. Ich finde die Situation etwas gekünstelt, da mir Geschirrspülen normalerweise nicht solchen Spaß macht. In Südafrika sind es meistens nicht die Männer, die das Geschirr spülen; und es interessierte mich, was meine Deutschstudenten dazu sagen würden.

4.1.2 Stellungnahme der Firma Leicht

Mich interessierte, was sich die Autoren des Werbetextes bei der Erstellung gedacht und welche Wirkung sie sich erhofft hatten. Im Mai 1993 rief ich die Werbeabteilung der Firma LEICHT an und erkundigte mich nach der Entstehung des Werbetextes. Herr Horst Kaiser von der Werbeabteilung, der persönlich an der Gestaltung beteiligt war, gab folgende Auskunft:

Der Werbetext sei Anfang der achtziger Jahre aus einem Trend innerhalb der Gesellschaft heraus entstanden, als die Emanzipation der Frau ein hochaktuelles Thema war. Männer galten als 'modern', wenn sie beim Geschirrspülen oder im Haushalt mithalfen. Die Firma nahm an, daß Spülen eine Schlüsselfunktion sei, die Männer eher übernehmen würden als z.B. Putzarbeit. Damals sei das eine zutreffende Annahme gewesen. Das Männerbild habe sich jedoch inzwischen gewandelt, und heute sei es für Männer selbstverständlich, praktisch alle Aufgaben im Haushalt mit zu übernehmen.

Herr Kaiser meinte ferner, die Werbung habe gleichzeitig Frauen, Männer und Kinder ansprechen sollen. Seine Aussagen fasse ich kurz zusammen:

Was die Frauen betrifft, meinte er, werde hier das Wunschbild der Frau erfüllt. Sie solle denken: "Diese Situation möchte ich haben - partnerschaftliche Zusammenarbeit in der Küche." In der Haltung der Männer solle man eine positive Tätigkeit erkennen. Das traditionelle Verständnis, die Frau in der Küche, solle bewußt nicht gebracht werden. Positive Emotionen würden geweckt, und die Frau solle sich fragen: "Wie bekomme ich diese Situation?" Die Antwort könne sie bei der Firma 'Leicht' finden.

Was die Männer betrifft, sagte Herr Kaiser, solle das Bild vermitteln, daß die Situation akzeptabel und der normale "moderne" Trend sei. Die Intention sei, den Mann in die Küche zu locken, weil er eher technische Geräte kaufe als die Frau. Um die Arbeit mit der Technik in Einklang zu bringen, werde er eher z.B. eine Spülmaschine kaufen. Durch die Anschaffung technischer Geräte könne man Zeit sparen und die Arbeit erleichtern. Die Frau sei dagegen eher traditionsgebunden. Der Mann hingegen denke fortschrittlicher. Deshalb sei es die Absicht der Firma, den Mann mit in die Küche zu holen, damit er dort Änderungen bewirke und neue Küchenmöbel oder zusätzliche Geräte kaufe.

Was die Kinder anbelangt, meinte er, solle das Bild demonstrieren, daß Küchenarbeit richtig und gut sei und Spaß mache. Kinder sollten an die Aufgaben im Haushalt herangeführt werden, und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Familienangehörigen solle früh gefördert werden.

Zusammenfassend meinte Herr Kaiser, die Küche solle als ein gemeinsamer Wohnraum und Arbeitsbereich der ganzen Familie gesehen werden. Das Bild solle ein Kaufauslöser sein, mit der Absicht, Männer anzusprechen, die neue Möbel kaufen, weil sie hinsichtlich Veränderung innovativer sind, besonders wenn es um technische Gegenstände geht.

4.2 DER FRAGEBOGEN (vgl. Anhang 8.3 und 8.4.)

Die Grundlage für die vorliegende empirische Untersuchung ist ein Erhebungsbogen, der den Probanden im Jahre 1993 vorgelegt wurde. Die Untersuchung kann keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, denn

dazu ist das Sample nicht groß genug. Die Ergebnisse können aber Trends andeuten und dazu dienen, die eigenen Erfahrungen im Unterricht zu präzisieren.

Das Hauptanliegen der Umfrage war zu ermitteln, welche Lernervoraussetzungen der Unizul-Studenten zu einer 'anderen' Auffassung des Werbetextes beitragen. Zum Vergleich werden, wie bereits erwähnt, die Aussagen von südafrikanischen Studenten mit europäischem Hintergrund und Studenten in Deutschland herangezogen.

Da die Erhebung unter Probanden in Südafrika und Deutschland durchgeführt werden sollte, wurden zwei Fragebögen erstellt - für Probanden in Südafrika ein englischer und für Probanden in Deutschland ein deutschsprachiger. Die englische Version wurde zuerst erstellt und für die Umfrage in Südafrika verwendet. Die deutsche Version entstand während eines viermonatigen Deutschlandaufenthaltes in Kassel im Mai 1993. Im wesentlichen ist sie eine etwas modifizierte deutsche Übersetzung des englischen Fragebogens. Kollegen in Kassel empfahlen mir, die Frage nach dem 'Familienstand' wegzulassen, weil sie von Studenten in Deutschland als kontrovers empfunden werden könnte.

Unizul-Studenten können leicht den Eindruck gewinnen, daß Dozenten auf Grund von Antworten im Fragebogen gegen sie diskriminieren. Deshalb war es bei den Zulustudenten besonders wichtig, die Anonymität der Teilnehmer zu wahren.

Die meisten Fragen sind 'offen', d.h. persönliche Meinungen und unterschiedliche Antworten sind möglich, und einige gehen über das

Verständnis der Zeichen und Inhalte des Textes hinaus. Folgendes wird in der Erhebung ermittelt:

- allgemeine Angaben zur befragten Person
- Aussagen zum Inhalt des Bildes
- Meinungen über das Verhältnis zwischen den Personen auf dem Bild
- Vorstellungen über das Familienleben in der eigenen Kultur
- Ansichten über Erziehung, Autorität, Emanzipation und freie Meinungsäußerung
- Aussagen bezüglich der Aktivitäten und der Rollen der einzelnen Familienmitglieder im Rahmen der eigenen Kultur

4.3 DAS SAMPLE

In der vorliegenden Erhebung geht es darum, die Aussagen der Probanden an der Unizul mit Aussagen südafrikanischer Studenten aus einer europäischen Erfahrungswelt einerseits und mit Aussagen von Studenten in Deutschland andererseits zu vergleichen. Für diesen Zweck wurden die Probanden in drei Hauptgruppen A, B und C eingeteilt. Gruppe A ist die Untersuchungsgruppe; die Gruppen B und C dienen als Kontrollgruppen. Entscheidend für die Zuordnung in die jeweilige Gruppe war, daß der soziokulturelle Hintergrund der Probanden ähnlich sein sollte. Das heißt, ich habe Universitäten ausgesucht, an denen die Studentenschaft möglichst homogen war. Die Universität Zululand sollte Probanden mit 'schwarzafrikanischem', die Universitäten Natal/Durban und Stellenbosch südafrikanische Probanden mit 'europäischem' und die Universität Kassel Probanden mit 'deutschem' Hintergrund repräsentieren. Im Jahre 1993 war das in Südafrika noch möglich, weil zum

damaligen Zeitpunkt die Studentenschaft der besagten Universitäten im wesentlichen noch homogen war.

Im folgenden Abschnitt wird die Zusammensetzung der Gruppen und das Erhebungsverfahren genauer beschrieben.

4.3.1 Gruppe A: Studenten der Unizul (45 Probanden)

Diese Gruppe setzt sich aus insgesamt 45 Studenten der Universität Zululand zusammen. Das Wesentliche an der Gruppe ist, daß es sich hier ausschließlich um schwarzafrikanische Studenten handelt, die vorwiegend (zu 67%) aus den ländlichen Gebieten Zululands stammen. Von diesen 45 Probanden hatten 43 ihre Muttersprache als 'Zulu', einer als 'Swazi' und einer als 'Shangaan' angegeben. Swazis und Shangaans sind mit den Zulus verwandt und in ihrem Kulturhintergrund diesen sehr ähnlich. Für den Zweck dieser Untersuchung verweise ich auf diese Gruppe manchmal auch als 'Zulustudenten' oder 'Zulu-Lerner'.

Die erste Erhebung mit dem vorliegenden Fragebogen wurde im April 1993 während einer Deutschvorlesung von einem Kollegen, der mich damals vertrat, an der Universität Zululand durchgeführt. Kurz darauf, ebenfalls im April 1993, führte ein befreundeter Dramadozent die Erhebung außerdem unter Dramastudenten der Unizul durch. Die Absicht war, das Sample auf Studenten eines anderen Faches zu erweitern, um die Erhebung unter den Unizul-Studenten repräsentativer zu machen. Dies schien mir im Hinblick auf die Präzisierung der Ergebnisse wichtig.

Genau genommen besteht die Gruppe A also aus zwei Sub-Gruppen, A1 und A2.

Sub-Gruppe A1

Diese Gruppe setzte sich aus 26 Studenten zusammen, die im ersten Semester 1993 den Kurs Deutsch 1B (AGE 118 - für Studenten ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache) belegt hatten. Die meisten dieser Studenten waren bereits berufstätig (vorwiegend im Lehrerberuf) und hatten zum Zeitpunkt der Erhebung zwei Monate Deutsch gelernt.

Sub-Gruppe A2

bestand aus 19 Studenten, die das Fach Drama an der Universität belegten.

4.3.2 Gruppe B: Studenten der Universitäten Stellenbosch und Natal/Durban (45 Probanden)

Meine Absicht war, eine 'Kontrollgruppe' zu Gruppe A zusammenzustellen. Weil es sich in Gruppe A um insgesamt 45 Probanden handelte, sollte diese Gruppe nach Möglichkeit gleich groß sein. Die Gruppe sollte aus Südafrikanern mit europäischem Kulturhintergrund bestehen. Hierfür eignete sich eine europäisch geprägte englisch/afrikaanse Gruppe am besten. Um das Sample möglichst repräsentativ zu halten, sollte es beide Sprachgruppen einschließen. Deshalb habe ich die Erhebung an einer 'afrikaansen' Universität (Stellenbosch) und an einer 'englischen' Universität (Natal/Durban) vorgenommen.

Die Universitäten Stellenbosch und Natal/Durban sind außerdem beide sogenannte "ehemalige weiße" Universitäten, mit Studenten, die meistens in Südafrika geboren oder aufgewachsen sind, aber von Hause aus einen westlichen Lebensstil gewohnt sind. So entstanden die zwei Sub-Gruppen B1 und B2.

Sub-Gruppe B1: Stellenbosch

Sie setzte sich aus 25 Studenten zusammen, die an der Universität Stellenbosch studierten. Als Muttersprache gaben 72% Afrikaans, 24% Englisch und 4% Afrikaans/Englisch an.

Ich führte die Erhebung im April 1993 auf dem Universitätskampus durch und sprach willkürlich Studenten an, die sich vor dem Bibliothekgebäude aufhielten, mit der Bitte, den Fragebogen auszufüllen. Die Studienrichtung wurde dabei nicht berücksichtigt. Es handelte sich also um eine Zufallsstichprobe.

Gruppe B2: Universität Natal/Durban

Hier handelte es sich um 20 Studenten der Universität Natal/Durban. Alle zwanzig gaben 'Englisch' als Muttersprache an.

Die Erhebung wurde im April 1993 durchgeführt. Die Studienrichtung wurde nicht berücksichtigt. Wie bei Gruppe B1 handelt es sich um eine Zufallsstichprobe.

Da es sich bei den Probanden beider Sub-Gruppen um solche mit europäischer kultureller Prägung handelte, werden die Ergebnisse dieser beiden Gruppen für den Zweck der Statistik in den Tabellen als ein Gesamtergebnis (unter Gruppe B) aufgeführt.

4.3.3 Gruppe C: Studenten der Universität/Gesamthochschule Kassel

(44 Probanden)

Die Gruppe bestand aus 44 Studenten der Universität/Gesamthochschule Kassel in Deutschland. Für die vorliegende Untersuchung war es besonders wichtig, daß eine Gruppe Probanden aus dem Land stammte, in dem der Werbetext entstanden war. Deshalb führte ich die Umfrage auch an einer Universität in Deutschland durch. Diese Probanden repräsentieren den deutschen soziokulturellen Hintergrund. Weil Deutschland ein Land in Europa ist, vertreten diese Probanden gleichzeitig auch den 'wirklichen europäischen' Lebensbereich, im Gegensatz zu den 'europäischen' Studenten in Südafrika. An ihren Aussagen lassen sich die Aussagen der anderen Gruppen messen.

Diese Gruppe ist für den Zweck der Untersuchung gewissermaßen eine zweite 'Kontrollgruppe'. Ursprünglich hatten 45 Probanden den Bogen ausgefüllt. Leider konnte ich aber nur die Aussagen von 44 Probanden für diese Untersuchung berücksichtigen, weil ein Proband offensichtlich absichtlich lächerliche und unzutreffende Antworten gegeben hatte. Dieses fiel mir aber erst bei der genaueren Bearbeitung der Aussagen auf, als ich wieder in Südafrika war. Leider konnte ich wegen der Entfernung zwischen Südafrika und Deutschland keinen weiteren Fragebogen in Kassel ausfüllen lassen. Deshalb hat die Gruppe C einen Probanden weniger als die Gruppen A und B.

Ich nahm die Erhebung im deutschen Sommer 1993 während einer viermonatigen Tätigkeit in Kassel vor. Die Erhebung verlief ähnlich wie in Stellenbosch, d.h. es wurde eine Zufallsstichprobe gemacht. Die meisten Probanden kamen aus Deutschland, aber einige waren auch Mitstudenten aus anderen Ländern, die in der Germanistikabteilung Kurse im DaF-Bereich belegt hatten. Von den 44 Probanden gaben 39 'Deutsch' als ihre Muttersprache an. Die anderen 5 sprachen gutes Deutsch, hatten aber Englisch oder Russisch als Muttersprache angegeben.

Für das Ausfüllen des Fragebogens galt für alle Gruppen A, B und C folgende Anweisung:

"Sehen Sie sich das Bild an, und beantworten Sie anschließend den Fragebogen nach Ihrem besten Vermögen." (Für südafrikanische Probanden natürlich in englischer oder afrikaanser Sprache.)

Keine weiteren Informationen bezüglich des Bildes oder des Fragebogens wurden gegeben. Es wurde keine Zeiteinschränkung gemacht, und die Teilnehmer konnten auf Deutsch, Englisch oder Afrikaans antworten. Die Beantwortung des Fragebogens dauerte durchschnittlich etwa 10 bis 15 Minuten.

4.4 ERGEBNISSE

4.4.1 Standardisierung

Weil es sich bei den Fragen u.a. um persönliche Angaben und unstrukturierte Meinungsäußerungen handelt, war eine vollständige Standardisierung der Antworten unmöglich. Eine gewisse Standardisierung wurde jedoch bei den Ergebnissen/Antworten 'Meinungsäußerungen und Begründungen' angestrebt, indem nur die am häufigsten genannten Aussagen gesammelt, zusammengefaßt und stichwortartig in Prozenten angegeben werden.

4.5 AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

Bei der Auswertung der Ergebnisse beschäftige ich mich primär mit den Fragen, die Zulustudenten (Gruppe A) anders beantwortet haben als Studenten der Gruppe B und Gruppe C. Es geht mir vor allem um solche Aussagen, die wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen aufweisen.

4.5.1

Aus den Ergebnissen (Tab. 3) ist ersichtlich, daß die Zeichen, die der Werbetext enthält, von fast allen Studenten ähnlich erkannt wurden. Ein Vergleich zwischen den Gruppen läßt jedoch erkennen, daß einige Zeichen mit unterschiedlichem Inhalt gefüllt und deshalb unterschiedlich verstanden wurden (Tab. 4).

In Tabelle 3 (Frage 2) sind die Aussagen bezüglich der Situation in dem Werbetext aufgelistet. Alle Probanden der Gruppen B und C und fast alle der

Gruppe A haben die Situation, die in dem Werbetext abgebildet ist, ähnlich ('richtig') erkannt. D.h. ein harmonisches freundschaftliches Verhältnis zwischen zwei Personen - Vater und Sohn - die in der Küche beim Abwasch tätig sind. Einige Zulustudenten (14%) (Gruppe A) haben die Situation jedoch nicht 'richtig' erkannt. Einige meinen, die Person links im Bild (der Sohn) sei ein Mädchen, und sie erkennen nicht, daß es sich bei den Möbeln um Küchenmöbel handelt. Sie meinen, die Situation spiele sich in einem Labor oder in einem Studentenwohnheim ab.

4.5.2

Die Antworten auf Frage 3 (Tab. 4) zeigen, daß sich alle Aussagen der Gruppen B und C in den ersten vier Kategorien (a - d) zusammenfassen lassen. Die Aussagen dieser Probanden, wie auch 53% der Gruppe A, zeigen, daß sie die 'Aussage' des Bildes ähnlich verstanden haben. Im Vergleich zu den Gruppen B und C streuen die Antworten der Gruppe A jedoch stärker; 47% der Zulustudenten deuten das Bild anders (Tab 4. e und f).

4.5.3

Die Aussagen über das Verhältnis zwischen Vater und Sohn (Tabelle 7 - Frage 6) stimmen weitgehend überein. Fast alle Probanden meinten, der Werbetext stelle ein freundliches, gutes und harmonisches Verhältnis dar. Das Zeichen (hier das partnerschaftliche gute Verhältnis zwischen Vater und Sohn) wurde im Prinzip von allen Probanden mit ähnlichem Inhalt gefüllt.

4.5.4

Unterschiedliche Antworten, die auf unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen beruhen, ergaben sich bei Frage 7 (Tab. 8), ob solch eine Beziehung in der jeweiligen Gesellschaft die Regel sei. Mit "nein" antworteten:

A = 70%; B = 47%; C = 41%:

Das Ergebnis zeigt, daß eine lässige und partnerschaftliche Beziehung zwischen Vater und Sohn in der Gesellschaft der Zulustudenten nicht die Regel ist. Bei den Gruppen B und C ist das Ergebnis ähnlich, aber es zeigt gleichzeitig, daß auch in diesen Gesellschaften solch eine Beziehung häufig nicht die Regel ist. Die Erläuterungen zu "nein" (Tab. 8 ii. a, b und c) zeigen, daß 65% der Zulustudenten die Beziehung undenkbar finden, weil es in ihrer Kultur nicht Sitte ist und "Kinder sich nicht so respektlos verhalten dürfen" (vgl. Kapitel 5.1.2).

Die Auswertung zeigt ferner, daß Ähnlichkeiten zwischen traditionellem Kulturbrauch der Zulu und Europäern bestehen, z.B. im Verhalten der Kinder ihren Eltern gegenüber. Aus der europäischen Kulturgeschichte wissen wir, daß vor etwa 50 Jahren die meisten deutschen Kinder ihren Eltern gegenüber viel mehr Respekt erweisen mußten, als es heute allgemein üblich ist. Der Wandlungsprozeß, der in Europa vor einigen Jahrzehnten begann, vollzieht sich auch allmählich unter der traditionellen Zulubevölkerung. In dem Werk *Tribes to Township* von Peter Becker (1974) zum Beispiel wird dieser komplizierte und schwierige Prozeß ausführlich beschrieben.

Auch die nächste Auswertung (4.5.5.) zeigt kulturspezifische Ähnlichkeiten zwischen den drei Gruppen.

4.5.5

Die Frage 9 (Tab. 10), ob Männer in der Regel solche Aktivitäten verrichten, wurde mit unterschiedlicher Vehemenz mit "nein" beantwortet:

A: 96% B: 68% C: 41%

Für Zulusstudenten kommt Geschirrspülen von Männern, bis auf einige Ausnahmen, nicht in Frage, denn es widerspricht dem traditionellen Verhalten der Männer (vgl. "*hlonipha*" in Kapitel 5). Im Vergleich zur Gruppe A ist der Unterschied zwischen den Gruppen B und C nicht so groß. Dennoch zeigt das Ergebnis, daß immerhin 68% der südafrikanischen Studenten europäischen Hintergrunds diese Aktivität in ihrer Kultur nicht typisch finden und selbst bei deutschen Studenten sind es noch 41%.

Aufschlußreich ist ferner die Tatsache, daß gruppenunabhängig fast alle Studenten, die mit "nein" geantwortet haben, ihre Antwort damit begründeten, daß Abwasch traditionell Aufgabe der Frau sei. Diese Meinung scheint in Südafrika stärker vertreten zu werden als in Deutschland. Am stärksten wird sie vertreten von den Zulusstudenten (92%), gefolgt von Gruppe B (90%) und am wenigsten von Gruppe C (76%). Auch bei dieser Frage deuten die unterschiedlichen Antworten auf soziokulturelle Unterschiede bei den drei Gruppen hin.

Beide Auswertungen (4.5.4 und 4.5.5) zeigen, daß dort, wo ähnliches Brauchtum besteht, dieses unterschiedlich stark praktiziert wird. Am häufigsten wird es praktiziert unter der Zulubevölkerung, dann unter den Südafrikanern europäischer Herkunft und am wenigsten unter den Deutschen. Das hängt nicht unbedingt nur mit soziokulturellem Brauchtum zusammen, denn es könnte auch sein, daß die Unterschiede zwischen dem Wohnen auf dem Land oder in der Stadt hier eine Rolle gespielt haben.

Lehrwerke für den DaF-Unterricht aus Deutschland stellen in der Regel gern ein sogenanntes 'modernes' und emanzipiertes Rollenverhalten der deutschen dar, z.B. Männer, die im Haushalt helfen. Das Ergebnis aus der Tabelle 10 a) (unter "Kommentare zu 'nein'") zeigt jedoch, daß auch 76% der deutschen Probanden meinen, Abwasch sei Frauensache. Hieraus kann man folgern, daß die deutschen Studenten - die ja schließlich die junge Generation darstellen - wenn es um traditionelle Aufgabenverteilung geht, wie z.B. den Abwasch, vielleicht doch nicht so emanzipiert und 'modern' sind, wie es Lehrwerkautoren gern präsentieren.

4.5.6

Der größte Unterschied besteht bei den Fragen, die das Thema der freien Meinungsäußerung und den Streit zwischen Kindern und Eltern betreffen.

4.5.6.1

Die Frage 11 D (Tab. 15), ob sie (die Probanden) als Kinder ihre eigene Meinung Eltern gegenüber äußern durften, antworteten Gruppe

A: 74%; B: 15%; C: 0%

mit "nein".

Nach diesen Aussagen zu urteilen, durften die meisten Zulustudenten als Kinder nicht ihre eigene Meinung den Eltern gegenüber äußern. Dieses ist eine Verhaltensnorm die in den meisten ländlichen Zulufamilien bis heute gültig ist (vgl. Kap 5.1 "*ubuntu*" und "*hlonipha*"). Die Ergebnisse der Gruppen B und C sind sich ähnlich. Nur 15% der Probanden aus Gruppe B und keiner aus Gruppe C durfte seine eigene Meinung nicht äußern.

4.5.6.2

Auf die Frage 11 E (Tab. 16), ob Kinder mit Eltern streiten dürfen, antworteten mit "nein":

A: 98%; B: 38% C: 0%

Die Aussagen der Zulustudenten zeigen, daß es Kindern in ihrer Kultur nicht gestattet ist, ihren Eltern zu widersprechen. Sie empfinden es als respektlos und unverschämt (vgl. Tab. 16, Frage 11 E) i. a.). Gruppe B begründet ihre Aussagen mit einer autoritären und konservativen Gesellschaft. Für die Probanden in Deutschland scheint die Frage kein Thema zu sein. Sie meinten, es sei allgemein üblich und fördere das selbständige Denken.

4.5.6.3

Interessant ist, daß sich die Meinung der Gruppen ändert, wenn es um die Frage geht, ob Kinder prinzipiell dazu angeregt werden, ihre eigene Meinung zu bilden (vgl. Frage 11 F Tab. 17). Mit "nein" antworteten:

A: 56%, B: 37%; C: 15%

Fast die Hälfte der Zulustudenten drückt damit aus, daß Kinder einerseits dazu angeregt werden, prinzipiell ihre eigene Meinung zu 'entwickeln'. Andererseits dürfen sie aber meistens ihre eigene Meinung den Eltern gegenüber nicht äußern (vgl. Tab. 15). Hier besteht offensichtlich ein Widerspruch. Eltern scheinen grundsätzlich erkannt zu haben, daß ihre Kinder ihre eigene Meinung entwickeln, aber nicht ihnen (als Eltern) gegenüber äußern sollten.

Bei den Gruppen B und C ist das Umgekehrte der Fall. Fast alle Probanden durften ihre Meinung den Eltern gegenüber äußern (Tab. 15), aber sie werden nicht alle dazu angeregt, ihre eigene Meinung zu bilden (vgl. Tab. 17).

4.5.7

Aufschlußreich ist auch das Ergebnis zur Frage 11 G (Tab. 18): "Sollten Schüler/Studenten ermutigt werden, ihre eigene Meinung zu entwickeln?" Auf diese Frage antworteten alle Studenten (außer 3 Zulustudenten) mit "ja". Im Bereich des Elternhauses gelten, vor allem für die Zulustudenten, noch traditionelle Sitten, die aber für den allgemeinen Bildungsbereich nicht zu gelten scheinen. Für den schulischen Bereich wünschen sie sich die Förderung der eigenen Meinungsbildung sehr viel stärker als für den Bereich des eigenen Elternhauses. Im Prinzip sagen die Antworten der Probanden aller Gruppen aus, daß sie sich die Förderung der eigenen Meinungsäußerung wünschen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Studenten bei Fragen nach dem Erkennen des Inhalts (der "Zeichen") des Werbetextes, also den Fakten, ähnlich antworteten. Unterschiedlich reagierten sie jedoch, wenn sie zum Verhalten der Personen und zum Thema "Meinungsäußerung", also der Handlung, Stellung nehmen sollten. Bezeichnend ist, daß sich die Gruppen A und B, also die "Südafrikaner", in vielen Fällen in ihren Aussagen nicht gleichen. Die Aussagen der Gruppe B stimmen hier mehr mit denen der Gruppe C überein (vgl. Tabellen 15 und 16). Die Tatsache, daß die meisten Probanden aus Gruppe B ursprünglich aus Europa stammen, und zum Teil immer noch europäisches Brauchtum pflegen, ist u.a. hierfür eine Erklärung.

Bezüglich der Gruppe A scheinen die Ergebnisse zu zeigen, daß die Zulus sich momentan in einem Wandlungsprozeß befinden. Sie scheinen sich

wegzubewegen von einem stark autokratisch ausgerichteten System zu einem freieren System, das die freie Meinung und kritisches Denken stärker fördert, als es bislang traditionell der Fall war.

4.6 BILDTEXTE UND IHRE FUNKTION IM UNTERRICHT DAF

Die folgenden vier Funktionen von Bildtexten spielen im Deutschunterricht an der Unizul eine besondere Rolle:

- a) Einerseits sind sie Träger der fremden Kultur - ein Fenster in die fremde Welt. Durch das Arbeiten mit Bildern kann der Lerner seine Landeskundekenntnisse über das fremde Land (z.B. Deutschland) mit Hilfe des Lehrenden ergänzen.
- b) Andererseits sind sie ein Medium, über das der Lehrende an das Vorwissen der Lerner herankommt - ein Fenster in die Welt der Lerner.
- c) Umgekehrt erfahren aber auch die Lerner durch den Kommunikationsprozeß, der im Zusammenhang mit der Bildbesprechung stattfindet, mehr über das Vorwissen der Lehrenden. Sie sind ein Fenster in die Welt des Lehrenden.
- d) Schließlich sind Bilder auch ein Fenster, durch das man von 'außen' einen Blick in die eigene Welt werfen kann. Durch das Arbeiten mit Bildern lernt man mehr über sich selbst.

4.7 SCHLUSSBEMERKUNG ZU DIESEM KAPITEL

Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß das unerwartete und 'andere' Verständnis der Bildtexte auf die spezifischen gesellschaftlichen Voraussetzungen der Zululerner zurückzuführen sind. Dieses geht u.a. aus den Begründungen zu den Antworten hervor. Ein Vergleich der unterschiedlichen Aussagen zeigt, 'was' die Zulustudenten anders beantwortet und verstanden haben als die Studenten mit europäischem Vorwissen.

Die Fragebogenaktion wurde im Jahre 1993, ein Jahr vor der ersten freien und demokratischen Wahl Südafrikas, durchgeführt. Seitdem hat sich in Südafrika viel verändert. Es wäre nun interessant, eine ähnliche Untersuchung zum gegenwärtigen Zeitpunkt - vier Jahre nach der Wahl - durchzuführen, um festzustellen, ob sich die Lernvoraussetzungen und Meinungen der Südafrikaner zu den Themenbereichen 'Rollenverhalten innerhalb der Familie', 'freie Meinungsäußerung', 'Emanzipation' und 'Gleichberechtigung der Frau' seitdem verändert haben.

5. LERNERVORAUSSETZUNGEN

Die unerwartete und vermeintlich 'falsche' Rezeption deutscher Texte beruht, wie bereits erwähnt, u.a. auf den speziellen soziokulturellen Voraussetzungen der Zulustudenten; also auf den häuslich-familiär-verwandschaftlichen, schulischen, religiösen etc. (vgl. 2 und 4.7).

In diesem Kapitel wird auf einige dieser soziokulturell bedingten Lernervoraussetzungen eingegangen, die sich aus den Ergebnissen der Untersuchung (vgl. Kapitel 4) ergeben und deren Kenntnis für Lehrende beim Arbeiten mit Zulu-Lernern hilfreich sein kann. Es ist anzunehmen, daß die meisten gesellschaftlichen Bedingungen, die ich in diesem Abschnitt umreiße, nicht nur auf Zulu-Lerner, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf andere schwarze Gruppen zutreffen.

5.1 SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN

Seit Beginn der Kolonialzeit befindet sich die schwarzafrikanische Gesellschaft in einem Transformationsprozeß. An die Stelle von überliefertem Brauchtum traten immer stärker westlich-europäische Sitten. In der Stadt vollzog sich dieser Prozeß sehr viel schneller als auf dem Lande. Seit der ersten freien und demokratischen Wahl im Jahre 1994 hat sich in manchen Regionen des Landes (z.B. im Zululand) die Situation umgekehrt. Man spricht heute von einer 'Renaissance' Afrikas, und schwarze Südafrikaner befassen sich wieder verstärkt mit ihrem Ursprung und ihrem traditionellen Brauchtum. Einerseits sucht man seine Wurzeln, andererseits möchte man die Vorteile, die ein

westlich-europäisches System mit sich gebracht haben, nicht missen. Solche Menschen befinden sich in einem doppelten Dilemma.

Viele Unizul-Studenten, die aus ländlichen und traditionell geprägten Gegenden kommen, erfahren dieses doppelte Dilemma. Sie fühlen sich verunsichert. Einerseits befolgen sie noch oder wieder traditionelle Sitten, andererseits werden sie durch die Schul- und Universitätsausbildung und ein jetzt auch für sie demokratisches System verwestlicht, z.B. in ihren Wertvorstellungen und in ihrem Verhalten.

Besonders während des 20. Jahrhunderts hat sich vor allem im soziokulturellen Bereich der Schwarzafrikaner viel verändert. Traditionelles Brauchtum wurde von den sich verändernden Umständen beeinflusst, modifiziert oder aufgegeben. Diese Veränderung vollzog sich jedoch häufig an der Oberfläche. Der afrikanische Schriftsteller John S. Mbiti (1974: VIII) meint, die Veränderung berühre nur die "materielle Seite des Lebens, während die tieferen Schichten der Denkgewohnheiten, [...] Überzeugungen und Reaktionen in Notsituationen bisher kaum angetastet worden sind." Das Sozialverhalten wird nach Mbiti (1974: 272) von "Gesetzen, Sitten, Vorschriften und Tabus bestimmt."

Dieses traditionell geprägte Verhalten findet sich auch heute noch, trotz aller Veränderungen, die stattgefunden haben, bei Teilen afrikanischer Völker (einschließlich der Zulus). Mbiti (1974: VII f.) befaßt sich in dem hier angeführten Werk in erster Linie mit "traditionellen Begriffen und Gebräuchen in solchen Gesellschaften, die vor der Kolonisierung Afrikas weder vom Christentum noch vom Islam tiefer beeinflusst worden waren." Er meint, daß die "traditionelle Begriffswelt" immer noch der "wesentlichen Denkstruktur vieler afrikanischer Völker" zugrunde liege und daß die Mehrheit seines Volkes, das

"keine oder nur geringe Schulbildung genossen hat, dem traditionellen Brauchtum und Glaubensgut verhaftet bleibt."

Meine Erfahrungen mit traditionellen Zulustudenten aus ländlichen Regionen bestätigen dies. Ihr äußeres Verhalten und ihr Verständnis von zum Beispiel "Gut" und "Böse" wird stark von der traditionellen Vorstellungswelt beeinflusst.

Die Anschauung von moralisch "Gut" und "Böse" beruht letzten Endes auf der Natur der interpersonalen Beziehungen in der betreffenden Gemeinschaft. Es gibt fast keine "geheime Sünde"; das äußere Verhalten entscheidet, ob eine Sache oder ein Mensch "schlecht" oder "gut" ist. [...] Es gilt nicht als "böse", mit der Frau eines andern zu schlafen, wenn die Gesellschaft, die dies verbietet, die beiden nicht ertappt (Mbiti 1974: 272).

Von diesem Hintergrund her betrachtet kann man auch einige der unlängst verkündeten "Lügen" von hohen Regierungsbeamten besser verstehen. Unter der Überschrift "*Nothing but lies, damn lies, from the government*", berichtet die "Sunday Times" vom 23. August 1998: 20, im Zusammenhang mit einer Regierungskundgebung des Director-General des Ministeriums für Sport, Mthobi Tyamzashe, u.a. folgendes:

Explaining why he had inserted these falsehoods, Tyamzashe distinguished between "honest" and "dishonest" lies. His statement had been an example of the former type of lie, he claimed. Of even more significance, the judge found, was that Tyamzashe told the court he saw "nothing wrong in lying to protect the President".

5.1.1 Die Rolle des Individuums

In Diskussionen und Gesprächen mit Studenten und Kollegen erfuhr ich des öfteren, daß Europäer die Schwarzafrikaner u.a. wegen des "ubuntu"-Prinzips (vgl. Shutte 1993: 8) nicht richtig verstehen könnten. Ihre Auffassung vom Individuum und seiner Rolle in der Gesellschaft wird in der Zulu- Redewendung "*umuntu ngumuntu ngabantu*" - "*a person depends on persons to be a person*" - (Shutte 1993: 8) zusammengefaßt. Nach Mbiti (1974: 273) beruht das Selbstverständnis des einzelnen auf dem Prinzip: "Ich bin, weil wir sind, und weil wir sind, bin ich", was im wesentlichen eine deutsche Übersetzung von "ubuntu" ist. Folgendes Zitat eines Kollegen an der Unizul verdeutlicht dieses Prinzip:

[...] the African society places a high value on the security and solidarity of harmonious living afforded by a person`s link with the extended family, clan and community. Individual tendencies are frowned upon. Greed and the desire for material gains at the expense of social relations are considered a moral weakness (Ndaba 1993: 235).

Hieraus ergibt sich für das soziale Zusammenleben und für den einzelnen in der Zulugesellschaft, daß das Individuum stets der Familie, dem Stamm und damit der Gemeinschaft untergeordnet ist. Persönliche Meinungen und Interessen, die über die Interessen der Gemeinschaft, in der man lebt, hinausgehen, sind nicht erwünscht (vgl. 5.1.5 Kritisches Denken). Aus diesem Grund gehört es sich nach Zulusitte z.B. nicht, wenn ein Student sich in seinem Studium mehr anstrengt und es öffentlich bekundet, wenn er bessere Leistungen erzielt, als seine Mitstudenten. Dieses Verhalten empfinden einige

Studenten als asozial. Deshalb widerspricht das Leistungsprinzip, das in den Bildungsinstitutionen europäischer Prägung gilt, dem traditionellen afrikanischen Wertesystem.

Das "*Ubuntu*"-Prinzip wird aber nicht von allen Unizul-Studenten in gleichem Maße befolgt. Einige scheinen es beliebig abzuwandeln und der jeweiligen Situation anzupassen.

5.1.2 Das Rollenverhalten innerhalb der traditionellen Familie

Wie in Kapitel 4. ausgeführt wurde, zeigt der Werbetext einen Ausschnitt aus dem Leben einer deutschen Familie. Die Familie spielt in allen Kulturen eine wesentliche Rolle und ist daher im Fremdsprachenunterricht für Anfänger ein zentrales Thema. Auch in Lehrwerken wird das Thema oft schon am Anfang behandelt. Auch für die vorliegende Erhebung ist das Thema 'Familie' ein zentrales Thema.

Im Prinzip spielt die traditionelle Familie bei den Zulus eine ähnliche Rolle wie bei den Europäern. Trotzdem gibt es einige wesentliche Unterschiede, die u.a. auf "*ubuntu*" zurückzuführen sind (vgl. Shutte 1993: 8 und 157). Der größte Unterschied besteht im Rollenverhalten der einzelnen Familien-angehörigen und in der Vorstellung von 'Verwandtschaft'. Nach Zuluverständnis gehören zur engeren Familie nicht nur die Eltern und Geschwister, sondern auch die Großeltern, Brüder und Schwestern der Eltern und deren Kinder. Über die Rolle der Familie schreibt Shutte (1993: 157):

The traditional African idea of the extended family as something that includes far more than parents and children is perhaps the most common and most powerful institutional protection of the value of *ubuntu*. [...] The family [...] is the natural personal environment for personal growth. The primary right and duty of education belongs to it and not to the state.

In einer traditionellen Zulufamilie ist das Verhalten der einzelnen Familienangehörigen genau festgelegt. Das patriarchalische System erlaubt den Frauen und Kindern sehr wenig Mitspracherecht.

Tribal society is basically authoritarian in structure. [...] Men command unquestionable authority over women... [...] Married women strive assiduously to please their husbands, [...] (Becker 1974: 87).

Die traditionelle Zulugemeinschaft ist überaus autokratisch organisiert, und Frauen sind den Männern untergeordnet. Der Vater, "baba" genannt, wird respektiert und gefürchtet, und seine Anordnungen werden befolgt. Auch die Brüder des Vaters werden als "baba" angesprochen. Falls der leibliche Vater stirbt, übernimmt der älteste Bruder automatisch die Rolle des Vaters und die Verantwortung für dessen Frau und Kinder.

Kleinere und erwachsene Kinder dürfen sich in Gegenwart ihres Vaters nur frei äußern, wenn der Vater sie dazu auffordert. Kinder, vor allem die Mädchen, tragen ihr Anliegen grundsätzlich nur über die Mutter an den Vater heran. In Gegenwart der Eltern dürfen sie nicht unaufgefordert sprechen. Die Ergebnisse der Tabelle 15 zeigen, daß 74% der Zuluprobanden als Kinder nicht ihre

eigene Meinung ihren Eltern gegenüber äußern durften. Die Aussagen dieser Probanden lassen vermuten, daß ihr Verhalten den Eltern gegenüber von ihrem Verständnis von "*hlonipha*" (vgl. Krige 1977: 30) bestimmt wurde. Eltern, vor allem der Vater, haben das letzte Wort (vgl. Tabelle 19), und es gehört sich für Kinder nicht, ihnen zu widersprechen.

Verhalten innerhalb der Familie, der Verwandtschaft und gegenüber anderen wird durch "*hlonipha*", das Prinzip der 'Höflichkeit', genau geregelt. Krige (1977: 30) erklärt den Begriff folgendermaßen:

This word literally means to have shame or to shun through bashfulness, and affects women to a far greater extent than men. A married woman *hlonipha*'s her father-in-law and all his brothers, the elder ones among her brothers-in-law, her mother-in-law, and all other wives of her father-in-law.

Auch die Antworten der Zulustudenten auf Frage 7 des Erhebungsbogens zeigen, daß ihre Aussagen von ihrem Verständnis der Höflichkeit - "*hlonipha*" - beeinflußt wurden (vgl. Tabelle 8). Siebzig Prozent der Zuluprobanden meinten, daß man das Verhalten zwischen Vater und Sohn, das in dem Werbetext abgebildet ist, in der Regel nicht in ihrer Kultur vorfinde. Aussagen wie "*Fathers would never surrender authority like this*" und "*Our customs don't allow this behaviour*" zeigen, wie fremd, unhöflich (un-*hloniphamäßig*) und unmöglich einige Zuluprobanden das Verhalten des Sohnes dem Vater gegenüber empfanden.

Diese Aussagen, wie auch die in Tabelle 10 aufgeführten, lassen vermuten, daß die Aktivitäten und die Rollen, die der in dem Werbetext abgebildete Vater

und Sohn ausüben, nach Zuluverständnis gegen das "*hlonipha*"-Prinzip verstoßen. Einerseits lehnen sie das Verhalten ab, aber andererseits kann es Neugier wecken und die Studenten anregen, über das Rollenverhalten nachzudenken. Sie müssen abwägen, ob oder unter welchen Bedingungen sie das Verhalten ablehnen oder gutheißen. Diese Entscheidung hat für sie Konsequenzen im alltäglichen Familienleben.

Der "*hlonipha*"-Brauch schreibt ferner vor, wie man innerhalb der Familie verbal miteinander kommuniziert. Eine Frau darf z.B. einige Namen aus der Verwandtschaft ihres Mannes nicht in den Mund nehmen. "She even has to *hlonipha* the name of her husband, calling him 'father of so-and-so' or using his regimental name" (Krige 1977: 30). "*Hlonipha*" gilt auch für Männer, nur wird der Brauch hier nicht so streng gehandhabt wie bei Frauen und Kindern. Folgende Meinung einer Zulustudentin des dritten Jahrgangs zeigt, was sie über das Rollenverhalten in ihrer Kultur denkt. Während einer Diskussion zum Thema 'Liebe und Eheleben' äußerte sie sich wie folgt:

'In unserer Kultur sind Eheverhältnisse nicht sehr gut. Die Ehe wird nicht sehr bekanntgegeben. Die Frauen bekommen keine Liebe und materialistische Sachen. Sie bekommen nur Befehle. Die Männer sind herrschend. Die Ehepaare reden miteinander, aber die Frau gibt nicht ihre Meinung' (wörtliches Zitat, 1994).

Diese Studentin ist mit der Rolle der Frau in ihrer Gesellschaft nicht zufrieden. Sie deutet aber nicht an, ob oder wie sie den Zustand ändern könnte, oder ob sie ihn überhaupt ändern will. Sie drückt hier lediglich ihre Unzufriedenheit und Frustration aus, ohne eine Lösung vorzuschlagen.

Polygamie und "*ilobolo*" ("Brautgeld") wird innerhalb der schwarzafrikanischen Bevölkerung auch heute noch vielfach offiziell und demonstrativ praktiziert. Nach Becker ist "*lobolo*" (eine abgewandelte Umgangsform von "*ilobolo*") weder "*a dowry nor a form of compensation. Its implications are far more subtle. Lobolo is a form of security placed by the groom in the care of the bride's father*" (1974: 83; vgl. auch Doke et.al. 1990: 461). Ursprünglich bestimmten die Eltern den Ehepartner einer Frau oder eines Mannes. Heute wählen die Kinder in den meisten Fällen selbst den Ehepartner, aber die Heirat findet meistens erst nach langen Verhandlungen zwischen den Familien statt.

Jährliche Erhebungen, die ich unter den Deutschstudenten zum Thema Polygamie und "*ilobolo*" durchgeführt habe, zeigen, daß die Frauen die Polygamie weniger befürworten als die Männer. Die meisten Männer sprachen sich jedoch gegen den "*ilobolo*"-Brauch aus. Interessant war dagegen, daß sich fast alle Frauen für diesen Brauch aussprachen. Ihr Selbstwert- und Bewußtsein hängt sehr stark von "*ilobolo*" ab.

Die 60 Rinder Brautgeld, die Präsident Mandela unlängst für seine Braut Graca Machel bezahlt hat, sind ein Beweis dafür, daß der Brauch heute noch, selbst unter gebildeten und prominenten Schwarzafrikanern, praktiziert wird. Außerdem hat Präsident Mandela dadurch anscheinend einen Präzedenzfall in der traditionellen schwarzafrikanischen Bevölkerung geschaffen. Red Khumalo schreibt in der "Sunday Times" vom 19. Juli 1998: 20: "[...] *why pay 60 cattle as 'ilobolo' and make it public? What a painful precedent the president has set for us.*" Die Norm für eine 'gewöhnliche' Zulufrau scheint zur Zeit etwa 10 Kühe, bzw. der entsprechende Geldbetrag, zu sein. Wieviel Brautgeld ein Mann zu zahlen hat, hängt u.a. vom Ansehen, Rang und der Stellung in der Gesellschaft und zum Teil auch von der Ausbildung ab. Ferner ist eine Frau aus dem Stamm

der Königsfamilie mehr "*ilobolo*" wert als eine, die nicht aus der Königsfamilie stammt.

Die Mandela-Hochzeit scheint unter seinen Stammesgenossen in der Transkei Unmut verursacht zu haben, weil er die Heirat nicht vorher mit dem Häuptling besprochen hat. Der traditionelle Brauch verlangt, daß der Mann die Heirat vorher mit seinem Stamm bespricht und daß der Stamm bereit ist, die Frau aufzunehmen.

5.1.3 Selbstbild und Selbstvertrauen

Wie in der Vorbemerkung konstatiert wurde, kommen viele der Unizul Studenten aus ärmlichen ländlichen Verhältnissen. Sie stammen aus einer sogenannten "*deprived and disadvantaged society*" und haben deshalb oft Minderwertigkeitsgefühle. Durch teure Kleider und ein 'Zertifikat' versuchen sie z.B. ihr Selbstbild zu verbessern. Das schlechte Schulwesen und die 'Apartheid', die ja insbesondere gegen Schwarzafrikaner diskriminierte, sind mit schuld am mangelnden Selbstvertrauen der Studenten. An der Universität müssen sie nun, in einer für sie fremden Welt, für ihre Begriffe fast Unmenschliches leisten. Solche Studenten haben ein starkes Bedürfnis, als gleichwertige Mitmenschen ernst genommen zu werden. Manganyi (1973:10) spricht das Problem des niedrigen Selbstbewußtseins an, wenn er schreibt: "*Indeed we find that in the life experience of the African, there is hardly any situation in his life in which his sense of self-esteem is nourished.*"

Manganyi (1973: 11) geht davon aus, daß viele der sogenannten negativen "traits" der Schwarzafrikaner durch ein "*unfriendly, always threatening*

environment“ entstanden sind. Zur Förderung des Selbstvertrauens brauchen sie dringend Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Seit der Wahl im Jahre 1994 hat sich die Situation in Südafrika durchaus verändert, und die schwarzen Südafrikaner bekommen heute sehr viel mehr Anerkennung, als es zum Zeitpunkt der Durchführung meiner Erhebung der Fall war. Trotzdem hat sich, insbesondere im alltäglichen Leben des ärmeren Teils der Bevölkerung, nicht viel verändert, und viel muß noch unternommen werden, bevor sich die Lebensbedingungen wesentlich verändern können.

5.1.4 Kulturspezifisches Lernen

Nach Senghor lernen Schwarzafrikaner ("Negro Africans") anders als Europäer:

In contrast to the classical European, the Negro African does not draw a line between himself and the object; he does not hold it at a distance [...]. He touches it, feels it, smells it [...] Subjectively, at the tips of his sensory organs, [...] he discovers the Other. [...] He does not assimilate; he is assimilated. [...] European reasoning is analytical, [...] Negro African reasoning is intuitive by participation (Shutte 1993:25).

Nicht nur Schwarzafrikaner, sondern auch Europäer lernen besser durch Eigenbeteiligung und durch 'Anfassen', 'Fühlen' und 'Riechen', was seinerseits Implikationen für den Unterricht hat (vgl. Kapitel 6).

5.1.5 Kritisches Denken

Kritisches Denken und das Äußern der eigenen Meinung Vorgesetzten und Eltern gegenüber wird im allgemeinen unter der traditionellen Zulubevölkerung nicht gefördert (vgl. Tabellen 15 und 17).

Die meisten Studenten kennen von der Schule her in erster Linie einen autokratischen Frontalunterricht, in dem autonomes Lernen kaum möglich ist. Sie wurden gedrillt, die richtigen Antworten zu geben. Für jede Frage gab es in der Regel nur eine richtige Antwort. Für falsche Antworten wurden sie unter Umständen sogar bestraft. Die Deutschstudenten sind es generell nicht gewohnt, die eigenen Standpunkte kritisch zu hinterfragen. Für sie ist es zunächst nicht leicht, mit 'offenen' Fragen, die mehrere eigenständige Antworten zulassen, selbständig zu operieren. Sie fühlen sich am Anfang zunächst verunsichert, wenn sie autonom arbeiten und ihre eigene Meinung sagen sollen.

Wenn ich Unizul-Studenten frage, weshalb sie an der Universität studieren, bekomme ich oft als Antwort: "*To obtain a certificate.*" Die Inhalte und der Lernstoff (was man lernt) scheinen irrelevant zu sein. Für sie sind die Tests, Examina und das "Zertifikat" das wichtigste am Studium.

Im Zusammenhang mit kritischem Denken und der freien Meinungsäußerung spielen aber auch traditionelle Auffassungen von Person, Mensch, "*ubuntu*" (vgl. Shutte 1993:8 und 5.1.1) und Höflichkeit "*hlonipha*" (vgl. 5.1.2) eine wichtige Rolle. Zulustudenten wollen besonders die 'Vorgesetzten' (in diesem Fall die Lehrenden) nicht 'enttäuschen'. Sie vertreten ungern eine 'eigene' Meinung, weil sie Angst haben, sie könnten die Gefühle und Überzeugungen

der anderen verletzen, oder man könnte wegen der anderen Meinung gegen sie diskriminieren, z.B. bei der Benotung von Arbeiten. Tatsächlich gibt es besonders in den Schulen immer noch zahlreiche Lehrkräfte, die nur ihre eigene Meinung gelten lassen und die es als 'respektlos' empfinden und empört sind, wenn Schüler es wagen, die Autorität und Meinung des Lehrers in Frage zu stellen.

5.2.6 Religiosität

Eine weitere kulturspezifische Eigenart der Schwarzafrikaner, einschließlich der Zulustudenten, die beim Arbeiten mit Texten für einen europäischen Lehrenden von Bedeutung sein könnte, ist der Bereich der Religiosität.

Manche Zulustudenten scheinen immer noch zu glauben, daß nichts von ungefähr oder durch Zufall geschieht. Alles muß seine Ursache in einem "äußeren Urheber haben, sei er Mensch oder Geistwesen" (Mbiti 1974: 274). Auch Unfälle, Krankheiten, Katastrophen und alles, was dem Menschen Leid oder Schmerz bringt, wird von "äußeren Urhebern" wie z.B. Hexen, Zauberern, aber auch Nachbarn oder Verwandten, mit vermeintlich magischen Kräften verursacht. Einige Studenten glauben sogar, daß ein nicht bestandenes Examen einem "äußeren Urheber" zuzuschreiben ist (vgl. hierzu "*amaDlozi*" - 'Ahnengeister' - Krige 1977: 284-293). Aber auch ein bestandenes Examen, könnte einer "*umuthi*" oder "*umbekelo*" (Medizin oder Wundermittel) zugeschrieben werden.

Traditionelle und auch viele sogenannte 'verwestlichte' Schwarzafrikaner erfahren und verstehen das Geschehen in ihrem persönlichen Leben und ihrer Gemeinschaft zutiefst religiös. Die Welt und alles, was der Mensch sich vornimmt und tut, werden vom Religiösen her gesehen und gedeutet. Nach Mbiti (1974: 19) kommt es für die Afrikaner darauf an, daß "die gesamte Existenz ein religiöses Ereignis ist. Der Mensch ist ein religiöses Wesen in einem religiösen Weltall." Er meint, daß weder das Christentum noch der Islam bisher tiefer in die "religiöse Welt des ursprünglichen afrikanischen Lebens eingedrungen" seien. Daher könne auch nur im "relativen Sinne" von einer "Bekehrung" zu einer der beiden Religionen die Rede sein.

Auch der afrikanische Germanist Sadji (1996: 114-146) vertritt die Meinung, daß die "afrikanischen Kulturen bis heute noch tief und fest verwurzelt sind in dem Religiösen." Er plädiert dafür, sich in der Germanistik nicht nur mit "heidnischlinken" Autoren und Werken zu beschäftigen,

[...] sondern auch mit denjenigen, die man religiös nennen kann, wie zum Beispiel Annette von Droste-Hülshof und Elisabeth Langgässer. Den meisten Afrikanern, die im Gegensatz zu vielen modernen Europäern stark religiös geprägt sind, bringen solche Autoren im Rahmen der Inkulturation viel Befruchtenderes.

Der Philosoph Augustine Shutte (1993: 12) sieht die einzige Lösung für die komplexe Situation in Südafrika im religiösen Bereich. Er meint, ein aufrichtiger Dialog zwischen den unterschiedlichen Religionen und Konfessionen müsse beginnen.

A religious dialogue involves a person as a whole; no part of their life or being is left out. Only an encounter of this kind can provide the human medium for the kind of power that is necessary to change our hearts. Without new hearts, no new South Africa.

Im Prinzip wäre dieses eine ähnliche Lösung wie sie Mutwa (vgl. Vorbemerkung) vorschlägt, nämlich eine aufrichtige und ehrliche Kommunikation zwischen allen Bevölkerungsgruppen und Menschen Südafrikas. Nach Shutte muß diese Kommunikation allerdings auf einer religiösen Ebene stattfinden (vgl. hierzu auch das Zitat von Schorlemmer, Kapitel 1.).

Zwei weitere kulturspezifische Eigenarten der Schwarzafrikaner, die sich von denen der Europäer unterscheiden und die beim Arbeiten im Deutschunterricht von Bedeutung sein können, sind ihr Verständnis von Verantwortung und ihr Zeitbegriff. Auf diese beiden Bereiche kann ich hier nicht eingehen; sie werden von Krige (1977: 412) und Mbiti (1974: 18-36, 259-275) ausführlich behandelt.

5.2 LANDESKUNDLICHES VORWISSEN

Im allgemeinen verfügen die Unizul-Studenten über sehr wenig Landeskundkenntnisse über Deutschland und Europa. Tabellen 3 und 4 (Fragen 2 und 3 f) führen einige Aussagen auf, die zeigen, daß einige Zulustudenten nicht erkannten, daß sich die Werbetext-Szene in einer Küche abspielt, z.B. "*Work in a laboratory.*" Hieraus kann man schließen, daß diese Studenten von zu Hause aus wahrscheinlich keine 'westliche' Küche kennen. Das Vorwissen bzw. die

Erfahrung, die für ein 'richtiges' Verständnis nötig wären, fehlte diesen Studenten.

5.3 VORAUSSETZUNGEN, DIE DAS LERNEN BEEINTRÄCHTIGEN

Aus meinen Unterrichtserfahrungen und den Ergebnissen dieser Untersuchung leite ich ab, daß die folgenden soziokulturellen und schulischen Voraussetzungen der Unizul-Studenten den Lernprozeß im Deutschunterricht beeinträchtigen:

- Das patriarchalische Elternhaus und autokratische Bildungssystem, aus denen die Studenten kommen, stehen der 'Offenheit' im Unterricht im Wege.
- Kulturspezifisches Brauchtum, das diese Eigenschaften nicht fördert. Selbst innerhalb einer Gruppe von Zululernern sind die Lerner unterschiedlich stark von den traditionellen Sitten geprägt. Oft sind sie sich auch über sog. traditionelle Sitten nicht einig, und es entsteht innerhalb der Gruppe Uneinigkeit oder Streit.
- Mangelndes Selbstvertrauen und ein negatives Selbstbild.
- Parteipolitische Zugehörigkeit und Unterschiede. Diese verursachen manchmal auch im Unterricht Spannungen und beeinträchtigen die Offenheit des Meinungsaustausches.
- Skepsis europäischen Lehrenden oder einigen Mitstudenten gegenüber.
- Unterschiedliche Studenten und Jahrganggruppen. Was eine Gruppe unproblematisch fand, findet eine andere problematisch und umgekehrt. Jede Gruppe bringt ihre eigenen Voraussetzungen mit, die

- man erst herausfinden und auf die man sich neu einstellen muß.
- Eine Schulausbildung, die im Grunde genommen nicht für ein Universitätsstudium ausreicht. Lerner finden den Übergang von der Schule zur Universität sehr schwer.
 - Eine negative Einstellung dem Lernen gegenüber.
 - Kleine Gruppen, manchmal sogar nur ein bis zwei Studenten, in den Jahrgängen, die auf das erste Studienjahr folgen. Viele Unizul-Studenten fühlen sich in einer Gruppe wohler und äußern sich spontaner, als wenn sie nur allein oder zu zweit mit Lehrenden arbeiten müssen.

5.4 SONSTIGES

Die Tatsache, daß ich in der vorliegenden Arbeit die Unterschiede zwischen Kulturgruppen betone, mag einigen Lesern suspekt erscheinen. Es könnte der Verdacht aufkommen, ich würde die 'Apartheidpolitik' der vorigen Regierung rechtfertigen wollen. Gerade das ist nicht meine Absicht. Gegenseitiges Kennenlernen der einzelnen Kulturgruppen in Südafrika ist ohne die Berücksichtigung der Unterschiede nicht möglich. Für den interkulturellen Kommunikationsprozeß im Unterricht ist es wichtig, daß man die Unterschiede ernst nimmt und die Andersartigkeit respektiert. Trotzdem sollte man diskret mit dem Aufweisen der Unterschiede umgehen. Erst wenn man sich auf einen interkulturellen Kommunikationsprozeß einläßt, erfährt man wirklich, wie viele falsche Vorurteile man voneinander hatte, und man kann sich besser verstehen. Dann lernt man auch, daß wir in erster Linie alle Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen sind und daß wir im Grunde genommen viel mehr

haben, was uns verbindet, als was uns trennt (vgl. auch das Zitat von Schorlemmer am Anfang der Vorbemerkung).

6. IMPLIKATIONEN FÜR DEN UNTERRICHT

Die Lernervoraussetzungen, die sich aufgrund der Untersuchungsergebnisse nachweisen lassen, haben für das Fach DaF an der Unizul einige Implikationen, die in diesem Teil der Arbeit erörtert werden sollen.

Die Voraussetzungen der Lerner sind im Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht bedeutsam. Auf der einen Seite wird das Textverständnis des Lerners beträchtlich von ihnen beeinflusst (vgl. Kapitel 3. in dem bereits auf die Bedeutung des Vorwissens der Lerner bei Bild- und Textverständnis hingewiesen wurde). Andererseits ist es für die methodischen und didaktischen Überlegungen, die ein Lehrender bei der Unterrichtsvorbereitung anstellt, wichtig, daß er die soziokulturellen Bedingungen der Lerner kennt und berücksichtigt.

6.1 IMPLIKATIONEN FÜR DIE ARBEIT MIT TEXTEN

Ein Lehrender, der die sozialen und kulturspezifischen Voraussetzungen der Unizul-Lerner nicht kennt, geht in gewisser Hinsicht blind in den Unterricht. Er weiß nicht, über welches Vorwissen die Studenten verfügen bzw. welche Textvorstellungen sie haben. Deshalb halte ich es für meinen Unterricht für besonders wichtig, daß ich den spezifischen Lernervoraussetzungen der Studenten immer genauer auf den Grund komme. Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen, daß Bildtexte einem Lehrenden in dieser Hinsicht eine große Hilfe sein können, weil er sich durch die Aussagen zu Bildtexten relativ schnell eine Vorstellung über das Vorwissen der Lerner machen kann.

Kennt der Lehrende die soziokulturellen Lernervoraussetzungen nicht, kann er kaum einschätzen, ob er mit Texten das beabsichtigte Lernziel erreichen wird. Aber selbst wenn der Unterrichtende mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Lerner einigermaßen vertraut ist, sollte er bedenken, daß manche Zulu-Studenten einen Text auf Grund ihrer starken kulturspezifischen Prägung dennoch anders als erwartet verstehen können.

Mit Hilfe der in dieser Erhebung angeführten Aussagen zu Bildern kann ein Lehrender erkennen, wie Zulu-Lerner die Bildtexte rezipiert haben und der Frage nachgehen, welche soziokulturellen Voraussetzungen dabei eine Rolle gespielt haben mögen. Die Ergebnisse in Tabelle 8 und die entsprechenden Lernervoraussetzungen (vgl. Kapitel 5.1.2) sind hierfür ein Beispiel. Sie zeigen, daß das Verhalten und Handeln innerhalb der Zulugesellschaft bei traditionellen Zulu-Studenten u.a. von ihrem Verständnis von Höflichkeit ("*hlonipha*") bestimmt wird. Hieraus ergibt sich eine wichtige Implikation für den Deutschunterricht. Unterrichtende sollten bedenken, daß bei Themen wie z.B. Gleichberechtigung, Menschenrechte, Autorität und Demokratie kulturspezifische Eigenarten wie "*hlonipha*" und "*ubuntu*" die Rezeption und die Diskussion von Bildtexten beeinflussen werden.

Diese Kenntnisse kann ein Lehrender im eigenen Unterricht mit schwarzafrikanischen Lernern anwenden. Auf Grund der besseren Kenntnis der soziokulturellen Voraussetzungen der Zulu-Lerner kann er selbst ergründen, warum es im Unterricht mit Zulu-Lernern zu dem jeweiligen und zu keinem anderen Textverständnis gekommen ist. Mit Hilfe der Informationen über die spezifischen soziokulturellen Bedingungen der Zulu-Lerner kann er unter Umständen auch bestimmen, wie Zulu-Lerner und andere schwarzafrikanische Lerner einen Text verstehen werden. Je besser er die spezifischen

Voraussetzungen kennt, desto besser kann er das Textverständnis voraussagen, die Lernziele im Unterricht formulieren und die Unterrichtsvorbereitung den Lernern anpassen.

Am interessantesten und aufschlußreichsten für diese Arbeit sind die unterschiedlichen und unerwarteten Aussagen der Zulustudenten zu deutschsprachigen Texten. Das unterschiedliche oder sog. "falsche" Verständnis von Texten sehe ich als etwas Positives und versuche das 'andere' Verständnis bewußt aufzudecken und im Unterricht als eine Strategie des Erschließens und gemeinsamen Lernens zu entwickeln.

Unerwartetes und unterschiedliches Verständnis können auch Lücken im landeskundlichen Wissen verraten. Das ermöglicht es dem Lehrenden, das mangelnde Vorwissen zu ergänzen bzw. Informationen zu vermitteln, die der Lerner zum (aus der Sicht der Zielkultur) 'richtigen' Bildverständnis benötigt (vgl. Kapitel 3.5.2.). Ferner kommt man durch das 'andere' Verständnis an die Lernervoraussetzungen heran und lernt die Studenten, d.h. ihre Emotionen und ihre Seelen (vgl. 1.3), besser kennen. Es regt Diskussionen zwischen den Studenten und dem Lehrenden sowie unter den Studenten an, z.B. zwischen traditionellen und "modernen" Studenten. Ferner gestaltet es den Unterricht interessant und ermöglicht eine aktive und emotionale Beteiligung der Lerner am Lernprozeß. Wesentlich ist, daß alle Beiträge der Lerner akzeptiert werden und daß eine offene Diskussion stattfinden kann.

Oft verraten erst die weiterführenden Fragen und Diskussionen im Zusammenhang mit einem Text, was für "Bilder" die Studenten eigentlich "in ihren Köpfen" haben. Beispielhaft hierfür ist der Student, der sich zu dem Werbetext mit dem Wort "*igobondela*" äußerte, oder die Studenten, die nicht

erkannten, daß es sich beim Werbetext um eine Küche handelte. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch folgendes Ergebnis der Erhebung.

Der Tabelle 4 kann man entnehmen, daß Studenten europäischer Herkunft (Gruppen B und C) den Werbetext recht ähnlich aufnahmen. Alle Aussagen waren unter a) bis f) unterzubringen. Viele Zulustudenten hatten mit dem Verständnis offensichtlich Probleme. Die breite Streuung der Aussagen deutet auf eine nicht klar erkannte Bildaussage hin. Fast die Hälfte der Zulustudenten (Gruppe A) äußerte sich anders (vgl. Aussagen Tab. 4. e und f) als die Studenten europäischer Herkunft (Gruppen B und C; vgl. Kapitel 4.5.2.). Durch weiterführende Fragen und Diskussionen zum Werbetext kann man genauer herausfinden, was die Lerner an dem Text fremd und unverständlich finden.

Lehrende können sich jedoch immer nur teilweise im Unterricht über die Lernervoraussetzungen informieren. Deshalb ist es für sie nötig, sich auch außerhalb des Unterrichts über die Voraussetzungen der Lerner zu informieren. Mein persönliches Wissen über die Lernervoraussetzungen der Zulustudenten stammt neben dem Unterricht aus langjähriger Erfahrung mit Zulus, Gesprächen mit Zulustudenten außerhalb des Unterrichts, Zulukollegen und Kolleginnen, Kennern der Zulukultur und aus Sekundärliteratur. Trotzdem erlebe ich bei der Textrezeption meiner Studenten auch heute noch Überraschungen, weil ich nicht voraussagen kann, welche soziokulturellen Lernervoraussetzungen das Verständnis in welcher Weise beeinflussen werden.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sollte der Lehrende deshalb so weit wie möglich kontrollieren, ob die Lerner einen gegebenen Text auch im Sinne

seiner Bedeutung innerhalb der Zielkultur verstanden haben. Wo Vorwissen fehlt, sollten zusätzliche landeskundliche Informationen vermittelt werden. Bei der Landeskundevermittlung ist jedoch zu bedenken, daß Bilder an sich keine Landeskunde vermitteln. Sie präsentieren nur einen Ausschnitt aus dem Land, in dem sie entstanden. Lerner verstehen die Zeichen von ihrem eigenen Vorwissen her und füllen unbekannte Zeichen in einem Bild mit ihrem eigenen Inhalt. Wenn die abgebildeten Gegenstände (Zeichen) nicht erkannt werden, muß es zwangsläufig zu "Fehldeutungen" kommen. Die Deutung des Bierfasses als Trommel (vgl. 3.5.2) ist hierfür ein Beispiel.

Geringes Vorwissen führt zu Verständnisproblemen, und besonders schriftliche und literarische Texte müssen zunächst 'vorentlastet' werden, bevor man sich intensiver mit den Inhalten auseinandersetzen kann. Lehrende haben hier eine wichtige Mittlerfunktion. Sie werden zum "Mittler zwischen den Kulturen" (vgl. Picht 1991: 54).

Bei der Vermittlung zusätzlicher Informationen können Lehrwerke hilfreich sein, aber auch das beste Lehrwerk kann kein komplettes Deutschlandbild vermitteln. Außerdem wird durch Lehrwerke ein ganz bewußter "Kulturexport" betrieben, der nicht der wirklichen Situation des Ursprungslandes entspricht. Lehrende sollten ein einseitiges Deutschlandbild ergänzen oder korrigieren und aufpassen, daß keine stereotypen 'Bilder' (Auffassungen) entstehen. Durch den Einsatz von zusätzlichen Texten können die Vorstellungen von Land und Leuten ergänzt und korrigiert werden.

Im Gegensatz zu literarischen Texten, die Fremdsprachenkenntnisse voraussetzen, können sich Studenten zu Bildtexten spontan in ihrer Muttersprache oder - im Fall der Unizul-Studenten - auf Englisch äußern. Der Einsatz von Bildern eignet sich besonders im Anfängerunterricht sehr gut, weil das Arbeiten mit Bildern keine Fremdsprachenkenntnisse voraussetzt. Bilder kennen die Studenten aus ihrer eigenen Erfahrungswelt. Ferner kann man mit Bildern in allen Lernstufen, lehrbuchunabhängig und im Sprach- und Literaturunterricht arbeiten. Das Element des Bekannten hilft den Studenten, die anfängliche Angst vor der fremden Sprache und die Scheu, mit der einige Unizul-Studenten zur Universität kommen, zu überwinden. Das spielerische Arbeiten und das Prinzip, keine 'falschen' Antworten geben zu können, fördert die eigene Meinungsäußerung und selbständiges Arbeiten. Durch die Erfolgserlebnisse, die Lerner beim Umgang mit Bildtexten bereits in der ersten Unterrichtsstunde erleben können, wird das Selbstvertrauen gefördert, werden die Kommunikationsbereitschaft und die Motivationsebene der Lerner gesteigert und kulturelle Hemmschwellen abgebaut.

Die Lernenden sollten sich gelegentlich auch in der Muttersprache ausdrücken dürfen, weil ihr Mitteilungsbedürfnis oft sehr groß ist und es demotivierende Folgen für den Kommunikationsprozeß haben kann, wenn Emotionen nicht zum Ausdruck gebracht werden. Dies ist allerdings nur dann nützlich, wenn der Lehrende die Muttersprache der Lerner versteht. Für Unterrichtende an der Unizul ist es in diesem Zusammenhang von Hilfe, wenn sie Zulu verstehen.

Durch die Äußerungen, die Lerner in der Muttersprache - oder in einer dem Lehrenden verständlichen Sprache - machen, kann der Lehrende oft mehr über die gesellschaftlichen Lernervoraussetzungen erfahren als durch die Fremdsprache. Wenn ich in meinem Unterricht mehr über das Vorwissen

meiner Studenten erfahren will, lasse ich sie gelegentlich auf Englisch oder Zulu antworten und diskutieren.

Unizul-Studenten fühlen sich von einem Bildtext weniger 'bedroht' als von einem Schrifttext, vorausgesetzt, daß er nicht gegen Tabus verstößt. Bildtexte aus dem Ausland (z. B. Deutschland) haben gegenüber Texten aus dem eigenen Land den Vorteil, daß sie zunächst als 'neutral' und 'unbedrohlich' erfahren werden. Studenten meinen, der Bildtext gehe sie zunächst (anscheinend) nicht viel an, da die Information aus einem weit entfernten Land stamme. Deshalb reagieren die Studenten auch meist spontan auf solche Texte, was seinerseits spontane Diskussionen und Äußerungen ermöglicht. Schließt man den Diskussionen dann Vergleiche und Parallelen zum eigenen Land oder zur eigenen Situation an, steigert sich die Motivationsebene, und die Diskussion wird sehr viel persönlicher und nicht selten kontrovers, aber dafür auch um so lebhafter und ergiebiger.

Da Bilder etwas Reales aus der fremden Welt widerspiegeln, wirken sie auf die Studenten wie ein Fenster, durch das sie einen Blick in die deutsche Welt werfen können. Das Neue und Exotische weckt Interesse, und motiviert die Studenten zur aktiven Mitarbeit im Unterricht.

6.2 IMPLIKATIONEN FÜR KOMMUNIKATIVES UND INTERKULTURELLES LERNEN

Die wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Arbeiten im Deutschunterricht an der Unizul sind u.a., kritisches Denkvermögen, Offenheit, Bereitschaft zur Mitarbeit und zum Äußern der eigenen Meinung, gegenseitiges

Vertrauen und selbständiges Arbeiten. Wie ich bereits im Schlußteil des vorigen Kapitels (5.3) erwähnte, sind aber gerade diese Voraussetzungen oft nicht gegeben.

Lehrende sollten es sich deshalb zur Aufgabe machen, Wege und Methoden zu finden, die beeinträchtigenden Voraussetzungen zu verändern und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Meines Erachtens eignen sich zur Förderung dieses Lehrziels u.a. ein kommunikativ und interkulturell ausgerichteter Unterricht mit audio-visuellen und authentischen Materialien und das Arbeiten mit Texten.

Bezieht man die Erwartungen, Erfahrungen und Kenntnisse der Unizul-Studenten in den Kommunikationsprozeß ein, kann man im Unterricht Aufregendes erleben. Gerade das unterschiedliche Textverständnis und ein Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden können fruchtbringende Diskussionen und interkulturelle Kommunikationsprozesse veranlassen. Lehrende und Lernende können voneinander lernen, und Unterschiede zwischen Land, Leuten und Kulturen können aufgezeigt werden.

Durch die Fragen, die Lerner an die eigene und an die fremde Welt stellen, werden die eigenen Meinungen relativiert, und der 'Relativierungsprozeß' kann dazu beitragen, daß sich das Selbstbild und die Einstellung zu kulturspezifischen Eigenarten ändern. Durch diesen interkulturellen Kommunikationsprozeß erweitert sich ihr Horizont und der Prozeß trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Die Lernpsychologie sagt uns, daß die Aufnahme neuer Wissens- und Erfahrungselemente nur dann möglich ist, wenn sie auf bereits

vorhandene und eigenkulturell geprägte Wissens- und Erfahrungsstrukturen bezogen und in diese eingebettet werden können - nur solche Lernprozesse tragen letztlich zur "Horizontenerweiterung" - und zur Persönlichkeitsentwicklung - des Schülers bei (Neuner, Hunfeld 1993:113).

Nach den Prinzipien der interkulturellen Pädagogik kann der Mensch über die Auseinandersetzung und Erfahrung mit dem Fremden zu sich selbst finden und Identität entwickeln.

Durch den interkulturellen Lernprozeß verändern sich die Lerner (vgl. Kußler 1992: 204). Das bedeutet, sie

- revidieren ihre Meinungen und Vorurteile,
- kommen zu neuen Einsichten,
- erkennen neue Handlungsmöglichkeiten und
- lernen verantwortliches Handeln.

Obwohl Lerner durch den Deutschunterricht zu neuen Einsichten kommen können, sollte man bedenken, daß Vorurteile und stereotype Bilder vom fremden Land "bei aller Bemühung um Differenzierung und Reflexion" (Mog, Althaus 1994: 29) nicht einfach beseitigt werden können. Alte Vorurteile können bestätigt werden, oder an die Stelle von alten können neue treten.

Aus einem Vorurteil kann auch ein Urteil werden. Ein Student der zum Beispiel meinte, daß Deutsche sich in der Regel respektlos verhalten, sah dieses Vorurteil im Verhalten des Sohnes auf dem Werbetext bestätigt und bezog es nun auf alle Deutschen und meinte "die Deutschen seien arrogant." Damit kein

einseitiges Bild über Deutschland entsteht, sollte man deshalb im Unterricht mit unterschiedlichen Texten zu einem Thema arbeiten.

Alle die oben angeführten Ideale sowie Lehr- und Lernziele lassen sich nicht ohne die Bereitschaft der Lerner zur freien Meinungsäußerung und zu kritischem Denken realisieren. Obwohl viele Unizul-Studenten auf Grund ihrer schulischen und soziokulturellen Bedingungen diese Voraussetzungen nicht mitbringen (vgl. Tabellen 15, 16 und 17), zeigen die Aussagen, daß sie sich die Förderung der freien Meinungsäußerung wünschen (vgl. Tab. 18). Diese Bereitschaft zum Umdenken ist für mich ein bedeutendes Ergebnis dieser Untersuchung, weil ich daraus schließe, daß Unizul-Studenten kritisches Denken lernen und fördern wollen. Folglich sollten sie im Prinzip damit auch bereit sein, sich im Unterricht frei zu äußern. Lehrende sollten diese Bereitschaft zu selbständigem Denken nutzen und u.a. solche Diskussionen im Unterricht anregen, die diese Fähigkeiten fördern.

Lernervoraussetzungen, die das Wahrnehmen und das Verständnis des Eigenen und des Fremden beeinflussen, sind nicht statisch. In dem Augenblick, in dem sie sich ändern, lernt der Lerner hinzu. Durch das Arbeiten mit Texten aus einer fremden Kultur kann der Lerner zu neuen Handlungsmöglichkeiten angeregt werden und neue Lösungen für Probleme in der eigenen Gesellschaft finden. Unizul-Studenten kann es helfen, neue Wege zu finden, sich in dem komplizierten Transformationsprozeß, in dem sie sich zur Zeit befinden, zurechtzufinden.

Die Studentin zum Beispiel, die mit ihrer Rolle innerhalb ihrer Gesellschaft nicht zufrieden ist, sieht, daß in anderen Kulturen die Frau eine andere Rolle

spielt als in der eigenen. Sie fängt nun an, ihre eigene Rolle zu hinterfragen und sucht Möglichkeiten, ihre eigene Situation zu verändern.

Der Vergleich des Eigenen und des Fremden zwingt die Studenten dazu, Stellung zu beziehen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Die in dem Werbetext dargestellte Situation (Männer beim Abwasch) hat die Deutschstudenten der Unizul zum Nachdenken gebracht. Sie mußten einen Standpunkt einnehmen und sich entscheiden, zunächst jeder für sich selbst, ob sie mit der Situation einverstanden waren oder nicht. Während der Diskussion, die der Betrachtung folgte, sollten sie ihre Argumente begründen. Alle Studenten fanden die Situation fremd (vgl. hierzu auch die Aussagen in Tabelle 10). Die Situation stellte plötzlich den eigenen Brauch (Abwasch ist Frauensache) in Frage. Was vorher unproblematisch war, wurde für einige Studenten nun zu einem Problem. Vor allem die Männer, aber auch einige Frauen, fanden die Situation nicht akzeptabel, weil die Männer auf dem Bild sich nach ihrem Kulturverständnis 'falsch' verhielten. Einige Frauen fanden das Bild gut, denn sie wünschten sich die Hilfe der Männer im Haushalt. Es machte ihnen Mut, Strategien zu erdenken, wie auch sie ihre Männer dazu anregen könnten, beim Abwasch zu helfen.

Die Arbeit an dem Werbetext veranlaßte alle Studenten dazu, das Verständnis des Fremden (die Situation auf dem Bild) und die eigene Situation zu sensibilisieren und zu relativieren. Alle kamen zu neuen Einsichten und mußten sich entscheiden, ob sie in Zukunft den Status quo handhaben oder ändern wollten. Interkulturelles Lernen fand statt, und die gesellschaftlichen Lernervoraussetzungen änderten sich. Das gilt auch für diejenigen, die ihre Rolle nicht ändern wollten; denn die Rolle, die sie vorher 'unbewußt' und

selbstverständlich ausübten, üben sie nun bewußt aus. Sie haben sich neu dazu entschlossen, und auch sie haben damit etwas dazugelernt.

Für den Unterricht mit schwarzafrikanischen Lernern eignen sich besonders Texte, die mit ihrer Erfahrungswelt korrelieren, die aktuelle Themen ansprechen und die innergesellschaftliche Erfahrungen möglichst deutlich darstellen (vgl. Bodenstein 1996: 163).

Zum Beispiel: Die Diskussion mit Unizul-Studenten über den Werbetext hatte direkt mit ihrer Erfahrungswelt zu tun. Das Thema "Gleichberechtigung" ist u.a. durch die neue Verfassung Südafrikas relevant geworden und interessiert die Studenten. Durch das Arbeiten mit dem Werbetext, einschließlich der Diskussion, hatte der Unterricht nun direkten Bezug zu ihrem persönlichen Leben. Der Unterricht wurde für die Lerner relevant, und sie lernten nun nicht mehr nur für das "Zertifikat", sondern für ihr eigenes Leben, bewußt oder unbewußt.

Selbst wenn man die kulturspezifischen Lernervoraussetzungen einigermaßen einzuschätzen vermag, kann es vorkommen, daß Lehrende Texte im Unterricht einsetzen, deren Inhalte ungewollt gegen Tabus der Lerner verstoßen. Das läßt sich nie ganz vermeiden, und in solchen Fällen sollte der Lehrende sich bei den Lernern entschuldigen und ihnen erklären, daß man ihre Gefühle nicht verletzen wollte. So wird es möglich, über Themen, auch Tabuthemen, zu sprechen, über die sie sonst nicht so ausführlich sprechen würden oder nur mit der für sie so typischen Antwort "*angazi*" (ich weiß nicht) reagieren, was nach Zuluverständnis noch längst nicht bedeutet, daß man es wirklich nicht weiß.

Während der Diskussion mit Unizul-Studenten über den Werbetext waren einige Studenten zum Beispiel über das Verhalten des Sohnes empört, und sie wollten sich zunächst nicht über das Bild äußern. Vielleicht hatten sie Angst, meine Gefühle zu verletzen, oder sie wußten nicht, was meine Intentionen waren, und scheuten sich deshalb, ihre Meinung offen zu bekunden. Erst nachdem sie merkten, daß ich alle Äußerungen akzeptierte und respektierte, trauten sie sich, offener und freier über das Bild zu sprechen. Ohne diese Offenheit wäre es vielleicht auch nicht so leicht zu der "*igobondela*"- Aussage gekommen.

Eine offene Diskussion setzt aber auch voraus, daß eine Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden besteht. Nach Buttjes (1991: 119) "kann die Fremdsprache nur dann die Orientierung in der Welt erweitern, wenn [...] die Identität der Lernenden ebenso respektiert wird wie die Fremdheit der anderen Kultur." Wirklich ergiebige Diskussionen, in denen Studenten auch ihre überzeugte Meinung äußern, hängen sehr von der Haltung und Einstellung der Lehrenden den Lernern gegenüber ab. Eine gegenseitige Vertrauensbasis, die für eine offene und freie Diskussion notwendig ist, beruht deshalb u.a. auf Gleichberechtigung, Toleranz gegenüber anderen Meinungen, vorurteilsloser Akzeptanz und auf der Bereitschaft, Kritik zu üben und zu ertragen.

Lehrende sollten die Äußerungen und die kulturspezifischen Besonderheiten der Studenten respektieren. Nur wenn die Lerner als gleichberechtigte Mitmenschen akzeptiert und als einzelne Personen ernst genommen werden, können die Lerner die Hemmungen, sich frei zu äußern, überwinden und an offenen Diskussionen teilnehmen. Gegenseitiger Respekt ist für den interkulturellen Kommunikationsprozeß äußerst wichtig. Aus der Untersuchung wurde zum Beispiel deutlich, daß das Verhalten des Sohnes dem Vater

gegenüber, so wie es in dem Werbetext gezeigt wird, für viele Zulustudenten als ein Verstoß gegen ihre traditionellen Sitten empfunden wird. Über diese Auffassung kann und sollte man offen diskutieren, aber sie sollte respektiert werden, auch wenn man selbst anders darüber denkt.

Die Schlußfolgerungen, zu denen die Lerner kommen, sollte man ihnen selbst überlassen. Es gehört nicht zu den Aufgaben der Lehrenden, Werturteile zu fällen oder die Lerner zu überreden, erst recht nicht unter Druck zu setzen, die Meinung des Lehrenden zu übernehmen.

Ergiebige Diskussionen setzen u.a. eine für die Studenten akzeptable 'sichere' Atmosphäre voraus, in der sie sich frei und unbedroht äußern können. Lerner müssen sicher sein, daß Lehrende nicht auf Grund ihrer Aussagen gegen sie diskriminieren und daß Mitstudenten keine 'Racheaktionen' unternehmen werden, wenn z.B. eine politische Aussage gemacht wird, mit der andere Mitstudenten nicht übereinstimmen.

Die Deutschabteilung der Universität Zululand versucht, im 'Deutschen Seminarraum' solch einen 'freien und neutralen Raum' zu schaffen. Weil die meisten Studenten - auf Grund ihrer Erfahrungswelt - Studenten anderer Überzeugungen und Vorgesetzten gegenüber mißtrauisch sind, gelingt es leider nicht immer, eine Vertrauensbasis zu schaffen, die eine 'freie' Meinungsäußerung ermöglicht. Z.B. ist in Zeiten politischer Studentenunruhen eine 'freie und offene' Diskussion oft unmöglich.

Für die Unterrichtssituation sollten Lehrende sich ferner der Tatsache bewußt sein, daß das 'Fremde' von den Lernern entweder als eine Bereicherung oder als eine Bedrohung empfunden werden kann (vgl. Mog und Althaus 1994: 21).

Nicht alle Bilder wecken beim Lerner Neugier. Einige Bilder können auch auf Abwehr stoßen. Der Werbetext hatte zum Beispiel beide Reaktionen bei den Lernern der Unizul ausgelöst. Die negativen Reaktionen waren allerdings nicht so stark, daß sie das Arbeiten mit dem Text verhinderten, im Gegenteil, es hat die Beteiligung an der Diskussion sogar gefördert. In solchen Fällen versuche ich jedoch, die Aussagen und Emotionen etwas zu steuern, damit es bei einer fruchtbringenden Diskussion bleibt und die Emotionen nicht in Streit ausufern.

6.2.1 Authentische Texte und Materialien

Authentische Materialien eignen sich vorzüglich für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, weil sie eine echte Situation aus dem fremden Land widerspiegeln und den Lerner direkt ansprechen. Mit ihnen können im Unterricht relativ leicht Erfolgserlebnisse erzielt werden. Sie wirken motivierend, wecken Neugier und können zum Nach- und Umdenken Anlaß geben.

Die Bezeichnung 'authentisch' wird häufig synonym mit 'dokumentarisch', 'real' und 'echt' verwendet (vgl. Edelhoff 1985: 7). Viele Bilder, wie z.B. Fotos, Abbilder, Werbung, Bilder aus Zeitungen, Illustrierten, Reisebroschüren (einschließlich graphischer und gezeichneter Bilder) usw. sind authentische Texte. 'Authentisch' sind Texte, denen man in der Lebenswirklichkeit begegnen könnte - im Gegensatz zu didaktischen oder sekundären Texten, die eigens für das Lernen verfaßt wurden (z.B. Lehrwerktexte).

Nicht jeder Text ist geeignet, nur weil er authentisch ist. Nach Neuner und Hunfeld (1993: 119) erfüllen authentische Texte "in ihrem eigenkulturellen

Kontext ganz bestimmte Aufgaben. Löst man sie aus diesem Kontext und stellt sie in den fremdsprachigen Deutschunterricht, kann sich ihre Funktion und Wirkung stark verändern."

Nach Edelhoff (1985: 5) sollen authentische Texte die "Attraktivität der Inhalte" fördern und "produktive Begegnung" und interkulturellen Austausch herbeiführen. Die Absicht dabei ist, Klischees und Vorurteile abzubauen und "Urteilsfähigkeit" aufzubauen.

Auch die Verfechter neuerer Lerntheorien plädieren u.a. für den Einsatz von authentischen Materialien im Unterricht. Einer dieser Autoren ist z.B. Wolff (1996: 541-561), der sich auf 'Kognitivismus und Konstruktivismus' beruft. Die neuere Lernpsychologie betont besonders die Lernerzentriertheit und autonomes Lernen (vgl. Meyer 1997: 413-417). In der Regel arbeiten die Unizul-Studenten gern mit authentischen Bildern und Materialien. Sie können sie sehen, anfassen, fühlen und sich mit ihnen 'assimilieren', wenn sie es wollen.

Setzt man die Texte und Materialien im Unterricht so ein, daß sie die Lernerautonomie fördern, ändert sich automatisch auch die Sozialform und die traditionelle Rolle der Lehrenden. Das hat für den Unterricht positive Auswirkungen. Der Lehrende muß auf Frontalunterricht verzichten und wird zu einem "facilitator" (Vermittler) zwischen dem Lernstoff und den Lernern. Die Betonung liegt nun nicht mehr auf dem, was der Lehrende sagt, sondern auf dem, was die Lerner zu sagen haben. Gleichzeitig können Gruppenarbeit und Klassengespräche gefördert werden. Der Lernstoff wird so für die Lerner interessanter und relevanter. Für Lehrende und Lerner kann das bedeuten, daß sie bekannte Lehr- und Lerngewohnheiten aufgeben müssen. Lehrende

sollten bereit sein, ihre Rolle und ihr Verhalten im Unterricht zu überprüfen. Das autonome Lernen verlangt vom Lehrenden, daß er mehr in den Hintergrund treten muß. Diese Aspekte sind besonders im Hinblick auf den neuen "outcomes based" Lehrplan 2005 wichtig.

6.3 IMPLIKATIONEN FÜR DEN NEUEN LEHRPLAN "Curriculum 2005"

Das Arbeiten mit Texten (besonders authentischen) im Deutschunterricht eignet sich gut zur Realisierung einiger Grundsätze, die im neuen "Curriculum 2005" vorgeschrieben werden. Einige der Grundprinzipien des neuen Curriculums sind:

- Der Schwerpunkt der Erziehung verlagert sich von einem inhaltsgerichteten ("content-based") zu einem zielbestimmten ("outcome-based") Unterricht.
- Erziehung und Ausbildung werden integriert. Betont werden Grundfertigkeiten wie:
Kommunikationsfertigkeiten, Gruppenarbeit, kritisches Denken, Lernstrategien erkennen und selbständig anwenden zu können und autonomes Lernen. Lehrer werden zu "facilitators", und der Lehrplan soll den spezifischen Bedürfnissen der Gemeinschaften ("communities") angepaßt werden.

Den oben angeführten Implikationen für den Fremdsprachenunterricht ist zu entnehmen, daß entsprechendes Arbeiten mit Texten die Bedingungen des "Curriculum 2005" erfüllt. Zum Beispiel: Die sich verändernde Rolle der Lehrenden, Förderung von Lernerautonomie, kritisches Denken,

Gruppenarbeit, kreatives Arbeiten usw. Für die Erstellung eines neuen Lehrplans für DaF ist es wichtig, daß diese Aspekte stärker als bisher berücksichtigt werden und daß die Bedeutung von authentischen Materialien und Bildtexten neu durchdacht wird.

Empfehlungen für einen kommunikativeren DaF-Unterricht und den Einsatz von authentischen Texten unterbreitete eine Untersuchungskommission des damaligen Natal Education Departments bereits im Jahre 1992. In ihrem Bericht *An Investigation into the Position of French and German in the Republic of South Africa* (Struckmann 1992: 71) empfiehlt die Kommission im Hinblick auf den Lehrplan u.a. folgendes:

A radical revision of the syllabus is required. Such revision should take into account the following factors: [...]

- b) the demand for a communicative approach ;
- c) the need to read a wide variety of relevant and authentic texts without formal examining;
- d) the need for more oral communication.

7. SCHLUSS

Die Kommunikation und das interkulturelle Lernen, die u.a. durch das unterschiedliche und unerwartete Verständnis von Texten ausgelöst werden, sind nicht nur für das Verständnis von Texten und den Erwerb der Fremdsprache bedeutend. Durch den eigenen Beitrag, den Lerner aus ihrem persönlichen Leben beim Vergleichen des Eigenen und des Fremden im Unterricht leisten, wird der Unterricht für sie interessant und relevant. In einem interkulturell und kommunikativ ausgerichteten Unterricht werden die Lerner als gleichberechtigte Menschen ernstgenommen, und sie kommen zu neuen Einsichten, die sie in ihrem persönlichen Leben anwenden können. Dadurch gewinnt das Fach 'Deutsch als Fremdsprache' an Bedeutung.

Der gegenwärtige Trend, das Fach Deutsch an Schulen und Universitäten aus Rationalisierungsgründen abzuschaffen, ist sehr zu bedauern. Gerade in den letzten Jahren, nach der ersten freien und demokratischen Wahl, hat das Erlernen der deutschen Sprache eine wichtige Funktion bekommen. Deutsch ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner wichtig. Es ist eine der wichtigsten international anerkannten Sprachen und u.a. für den internationalen Handel und die Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Ländern auf allen Ebenen von großer Bedeutung.

In der oben erwähnten *Investigation* (Struckmann 1992: 65) wird auf die Rolle der Fremdsprachen Französisch und Deutsch im Zusammenhang mit der Wirtschaft hingewiesen. Dort heißt es in der Einleitung zu den Schlußfolgerungen u.a.:

If one accepts that one of the prime purposes of education is to provide pupils with the skills that labour market and the economy of the country demand, then South Africa is left with only two choices: either to accept the present decline of the economy - in which case foreign language learning has no role to play - or to revise the role of foreign language learning and in doing so provide the necessary skills for a successful outward-looking, producer-orientated economic policy.

Für die heutige Zeit ist die Fähigkeit, international mitwirken und kommunizieren zu können, entscheidend. Aber nicht nur international, sondern vor allem auch in Südafrika spielt Kommunikation eine wichtige Rolle. Diese Untersuchung hat gezeigt, daß durch den Unterricht DaF interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen gefördert werden können. Die Andersartigkeit der anderen, die leider in unserer Gesellschaft allzuoft zu Spannungen, Irritation, Frustration und Auseinandersetzungen führt, kann positiv genutzt werden. Statt zu einer Trennung oder Konfrontation kann der Lernprozeß zu einer Begegnung, zum besseren Verständnis, zu toleranterem Verhalten und zum friedlichen Zusammenleben beitragen. All diese Ideale können wir jedoch nicht ohne die Bereitschaft zum Umdenken erreichen.

Eine bedeutende Einsicht, die sich für mich aus dieser Untersuchung ergibt, ist, daß die meisten Unizul-Studenten zum Umdenken bereit sind, da sie die Entwicklung einer freien Meinung - zumindest im schulischen Bereich (vgl. Tab. 18) - befürworten. Die Tatsache, daß auch alle anderen Probanden der Gruppen B und C sich für die Entwicklung einer eigenen Meinung aussprachen, macht mir Hoffnung! Es beweist, daß bis auf einen Zuluprobanden, der übrigens eine unzutreffende Antwort gegeben hatte, alle

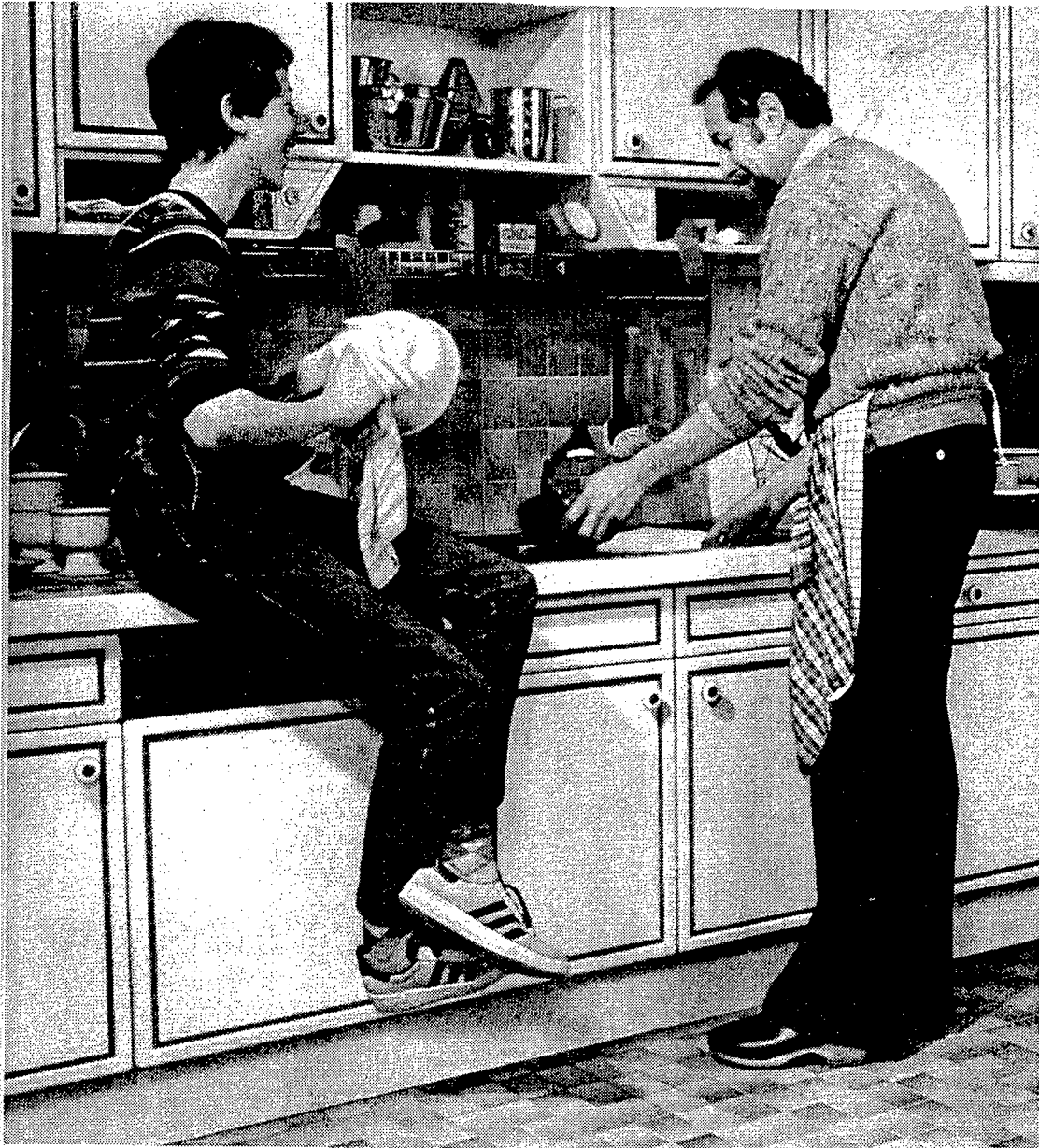
Probanden für ein offenes, freies und demokratisches System sind. Demokratisches und tolerantes Verhalten müssen in Südafrika aber erst gelernt werden.

Die Einsicht in die Meinungen der Probanden habe ich erst durch die Arbeit mit dem Werbetext und den damit zusammenhängenden weiterführenden Fragen in dieser Erhebung bekommen. Als Lehrender habe ich Neues über die soziokulturellen Lernervoraussetzungen gelernt und neue Einsichten gewonnen.

Neues Handeln kann und sollte man an Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten lernen. Hier liegt die große Aufgabe und Herausforderung aller Pädagogen. Südafrika und die ganze Welt brauchen für ein friedliches Zusammenleben neues Handeln. Nach Schorlemmer wächst neues Handeln aus "kommunikativer Erfahrung" (vgl. Vorbemerkung). Die "kommunikative Erfahrung", interkulturelles Lernen und die 'offene Kommunikation', von der Mutwa (1986: 177) spricht, können und sollten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zum Beispiel durch das Arbeiten mit Bildtexten gefördert werden. Dadurch kann der Deutschunterricht zum Abbauen von Vorurteilen und zur Versöhnung zwischen Kulturgruppen und Völkern beitragen, und das Fach Deutsch kann seine Existenz rechtfertigen.

8. ANHANG

8.1. WERBETEXT (A) der Firma Leicht: Erhebungsfassung (vgl. Lohfert 1983: 6.5)



LEICHT hat Markenküchen mit vier neuen Zentren für funktionelleres Arbeiten und Aufbewahren entwickelt. Eines davon, das Spülzentrum, sehen Sie im Bild.

Wir informieren Sie gerne über die gesamte Küchenkonzeption von LEICHT. Fordern Sie die neuen Prospekte an. Markenküchen von LEICHT sind ein Begriff in ganz Europa.

LEICHT Einbauküchen GmbH
Postfach 1580 B
D-7070 Schwäbisch Gmünd
Tel. 0 71 71/402-1 <402-0>
Telex 7 248 832

LEICHT[®]
Die Markenküche

8.2 WERBETEXT (B) der Firma Leicht - Originalfassung



LEICHT hat Markenküchen mit vier neuen Zentren für funktionelleres Arbeiten und Aufbewahren entwickelt. Eines davon, das Spülzentrum, sehen Sie im Bild.

Wir informieren Sie gerne über die gesamte Küchenkonzeption von LEICHT. Fordern Sie die neuen Prospekte an. Markenküchen von LEICHT sind ein Begriff in ganz Europa.

LEICHT Einbauküchen GmbH
Postfach 1580 8
D-7070 Schwäbisch Gmünd
Tel. 0 71 71/402-1 <402-0>
Telex 7 248 832

LEICHT[®]
Die Markenküche

8.3 ERHEBUNGSBOGEN A (Deutsche Fassung)

A. Einige allgemeine Angaben:

Studienfächer/Beruf: _____

Alter: _____ Geschlecht: (M/W) _____

Muttersprache: _____ Geburtsort und Land: _____

Größe der Familie: Brüder: _____ Schwestern: _____ Gesamtzahl: _____

B. Bitte sehen Sie sich das Bild an, und beantworten Sie dann die folgenden Fragen so genau wie möglich. Schreiben Sie Ihre eigene Meinung:

1) In welchem Land könnte dieses Bild gemacht worden sein? _____

Nennen Sie einige Gründe: _____

2) Beschreiben Sie die Situation kurz: _____

3) Was soll das Bild aussagen? _____

4) Worüber könnten sich die beiden unterhalten? _____

5) Wen würde das Bild am meisten ansprechen?

a) Männer b) Frauen c) Kinder

Geben Sie einige Gründe: _____

6) Was für ein Verhältnis besteht zwischen den beiden (Vater und Sohn) ? : _____

7) Wäre solch eine Beziehung in Ihrer Gesellschaft/Kultur die Regel? _____

8) Wo könnte die Mutter sein? _____

9) Beschäftigen Männer in Ihrer Gesellschaft/Kultur sich in der Regel mit solch einer Aktivität? _____ Falls "nein", bitte kommentieren: _____

10) Wer führt in Ihrer Familie den Haushalt? _____

11) Die folgenden Fragen beziehen sich speziell auf Ihren Kulturhintergrund.

a) Womit beschäftigen sich Männer, wenn sie zu Hause sind? _____

b) Welche Arbeiten sollten Kinder zu Hause übernehmen? _____

c) Was geschieht, wenn Kinder ihren Eltern nicht gehorchen? _____

d) Durften Sie als Kind Ihre eigene Meinung Ihren Eltern gegenüber äußern? _____

e) Dürfen Kinder mit ihren Eltern streiten? _____

Geben Sie Gründe: _____

f) Werden Kinder dazu angeregt, ihre eigene Meinung zu entwickeln? _____

g) Sollten Schüler/Studenten ermutigt werden (dazu angeregt werden), ihre eigene Meinung zu entwickeln? _____ Gründe: _____

h) Wer hat zu Hause das letzte Wort? _____

12) Was gefällt Ihnen/gefällt Ihnen nicht an dem Bild? _____

13) Weitere Kommentare zum Bild: _____

14) Fanden Sie irgendeine der Fragen schwer zu beantworten? _____

Wenn "ja", welche? _____ Bitte begründen: _____

Ich danke für Ihre Zusammenarbeit!

8.4 ERHEBUNGSBOGEN B (Englische Fassung)

Study course/occupation: _____

Age: _____ Sex: _____

Marital Status: _____ Place of birth: _____

Home language: _____

Size of family: brothers: _____ sisters: _____ Total: _____

Please look at the picture and then answer the following questions as truthfully as possible - give your own opinion:

1) In which country could this picture have been taken? _____

Give some reasons: _____

2) Describe the situation briefly: _____

3) What is the purpose of this picture? _____

4) What could the two be talking about? _____

5) Who would this picture mostly appeal to?

a) men b) women c) children

Please give reasons: _____

6) What sort of a relationship exists between this father and his son? _____

7) Would such a relationship be common in your community? _____

Please elaborate: _____

8) Where is the mother? _____

9) Are men commonly doing this type of activity in your community? _____

If "no", please comment: _____

10) Who does the house-work in your family? _____

11) The following questions apply to your community.

a) What are men doing, when they are at home? _____

b) What work is expected from children at home? _____

c) What happens, if children disobey their parents? _____

d) Were you (as a young child) allowed to express your own opinion to your parents? ___

e) Are children allowed to argue with their parents? _____

Please motivate your answer: _____

f) Are children encouraged to develop their own opinion? _____

g) Should pupils/students be encouraged to develop their own opinions? _____

Please elaborate: _____

h) Who has the final say in the home? _____

12) What do you like or dislike about the picture? _____

13) Please interpret the picture briefly: _____

14) Did you find any of the questions difficult to answer? _____

If so, which ones? (Please elaborate): _____

Thank you!

8.5 ERGEBNISSE NACH TABELLEN

GRUPPEN	Probanden
A = Studenten der Universität Zululand	45
B = Studenten der Universitäten Natal/Durban und Stellenbosch	45
C = Studenten der Universität Kassel (Deutschland)	44

NB! In der Regel erfolgen alle Angaben aufgewertet in Prozent (%) je Gruppe

TEIL A: PERSÖNLICHE ANGABEN**TABELLE 1**

STUDIENFÄCHER/BERUF (Angaben in Prozent [%] je Gruppe)	A	B	C
a) Sprachen/Geisteswissenschaften (<i>Arts/Humanities</i>)	25	32	33
b) Wirtschaft/Naturwissenschaften (<i>Bus./Science/Engineering</i>)	0	66	27
c) Pädagogik (<i>Education</i>)	76	0	30
d) keine Angaben (<i>not stated</i>)	0	2	0
Durchschnittsalter der jeweiligen Gruppen (Angaben in Jahren)	24,5	21,6	24,9
GESCHLECHT			
Männlich	51	56	41
Weiblich	49	44	59

MUTTERSPRACHE

Deutsch	0	0	86
Zulu	96	0	0
Englisch	0	62	5
Afrikaans	0	36	0
weitere Sprachen	4	2	9

FAMILIENSTAND (Nur Gruppen A und B - keine Angaben für Gruppe C. Die Frage war in Kassel kontrovers.)

verheiratet	16	0	0
ledig/geschieden/alleinstehend	84	100	0

GEBURTSORT (Angaben nur für Gruppen A und B.

Unterschiede ließen sich in Deutschland nicht klar erkennen.)

Stadt ("urban")	25	49	0
Land ("rural")	34	12	0
halb-ländlich ("semi-rural"), kleine ländliche Dorfgemeinschaft	33	18	0
keine Angaben ("not stated")	8	21	0

GEBURTSLAND

Südafrika	100	95	0
Deutschland	0	0	89
andere Länder	0	5	11

Größe der FAMILIE (nur die Anzahl der Geschwister)	4,7	2,7	2,2
--	-----	-----	-----

ABTEILUNG B: AUSSAGEN ZUM WERBETEXT/BILD**TABELLE 2**

Frage 1: In welchem Land könnte dieses Bild gemacht worden sein?	A	B	C
a) Deutschland	63	46	55
b) West-Europa (z.B. Niederlande, Skandinavien, USA, England,)	30	48	45
c) Südafrika	7	6	0
Nennen Sie einige Gründe.			
a) deutscher Text/Schrift/Sprache	40	30	4
b) Kücheneinrichtung (z.B. typisch deutsch)	4	20	30
c) Aussehen/Kleider der Personen	15	29	12
d) Verhalten der Personen/emanzipierte Familie/'moderne Männer'	41	17	50
e) harmonische Familienbeziehungen	0	3	0
f) weitere Gründe	0	1	0

TABELLE 3

Frage 2: Beschreiben Sie die Situation kurz.	A	B	C
a) Vater und Sohn arbeiten/helfen im Haushalt, in der Küche	38	44	53
b) Männer/Personen beim Abwasch	16	12	10
c) harmonische Atmosphäre/Familie	22	22	22
d) freundschaftliches, gutes Verhältnis	1	15	9
e) Mutter/Frau ist nicht zu Hause	10	4	1
f) Weitere Angaben (nur bei Zulustudenten)	14	3	3

*Z.B. "Work in a laboratory; Man preparing food;
 Father teaches son to wash dishes;
 Preparing food for the hostel;
 Foreign situation for South Africa."*

TABELLE 4

Frage 3: Was soll das Bild aussagen?	A	B	C
a) propagiert emanzipierte Familie/Männer	31	30	31
b) Abwasch/Hausarbeit macht Spaß/ist leicht	1	7	19
c) moderne Küche erleichtert Arbeit (Werbetext) ²	2	29	27
d) zeigt harmonische Familienverhältnisse/Kommunikation	19	35	23
e) "men can do what females can do"	12	0	0
f) weitere Aussagen der Zulustudenten:	35	0	0

*Z.B. "To brainstorm minds; to show women that men can
 do any work; to show that cultures are different;
 teach independence; a man can live without a woman;*

only women are supposed to be in a kitchen;
not a shame to work in the kitchen (even men do the work);
to show a laboratory setup; evaluate sons work at house work;
shows a situation in a hostel; shows that Germans are diligent;
shows that Germans can also do womens work;
there is no woman in this family."

TABELLE 5

Frage 4: Worüber könnten sich die beiden unterhalten?	A	B	C
a) Sport/Hobby/Freizeitaktivitäten	7	14	24
b) Familie/Erlebnisse/Freunde	13	16	28
c) Schule/Studium/Arbeit/Beruf	8	17	15
d) Witze	7	9	2
e) Essen	19	1	2
f) Frauen	5	8	5
g) Mutter, die nicht zu Hause ist	6	10	0
h) Arbeit in der Küche	22	10	0
i) weitere allgemeine Angaben	14	25	19

TABELLE 6

Frage 5: Wen würde das Bild am meisten ansprechen?	A	B	C
a) Männer	48	27	9
b) Frauen	40	60	80
c) Kinder	12	9	2
d) Männer und Frauen	0	4	9
i. Gründe, warum es Männer ansprechen könnte:			
a) Wunschbild: gute Familienbeziehungen	6	18	0
b) spornt Männer an, im Haushalt zu helfen	25	10	0
c) beweist Unabhängigkeit der Männer	5	0	0
d) zeigt Frauen, wohin sie gehören	3	0	0
e) Rollenidentifikation	0	0	5
f) Neugierde (Männer in unüblicher Situation)	9	0	3
ii. Warum es Frauen ansprechen könnte:			
a) Wunschbild: Männer helfen in der Küche	17	50	78
b) Wunschbild: gute Familienbeziehungen	0	6	0
c) Rollenidentifikation	23	4	2
iii. Warum es Kinder ansprechen könnte:			
a) Neugierde/Spaß (" <i>Would be exciting to see fathers do this</i> ")	8	0	2
b) fördert gute Familienbeziehungen	0	6	0
c) spornt Kinder an in der Küche zu helfen	5	4	0

iv. Männer und Frauen werden in gleicher Weise angesprochen:

a) Rollenidentifikation	0	0	9
b) gute Familienbeziehungen als Wunsch	0	3	0

TABELLE 7

Frage 6: Was für ein Verhältnis besteht zwischen Vater und Sohn?	A	B	C
a) freundlich/gut/harmonisch	76	100	68
b) partnerschaftlich/frei/offen/locker	17	0	25
c) ungewiß	8	0	7

TABELLE 8

Frage 7: Wäre solch eine Beziehung in Ihrer Gesellschaft die Regel?	A	B	C
a) JA	14	45	43
b) NEIN	70	47	41
c) manchmal/selten	16	9	16

i. Erläuterungen zu 'JA':

a) kommt auf die Gesellschaft an	0	0	39
b) bei der jungen Generation, "ja"	2	0	17
c) nur wenn es keine Mutter gibt (geschieden/verstorben usw.)	4	2	6
d) Väter sind emanzipiert/helfen grundsätzlich	11	19	0
e) es gibt Väter, die mit ihren Kindern reden	5	0	0
f) gutes Verhältnis ist die Regel	0	27	0

ii. Erläuterungen zu 'Nein':

a) Väter befassen sich nicht (selten) mit Kindern	32	16	0
b) Kinder dürfen sich nicht so respektlos verhalten	21	3	0
c) Situation ist undenkbar	12	0	0
d) Arbeitsbereich der Frau	7	11	0
e) nicht die Regel, aber denkbar (konservative Gesellschaft)	0	13	39
f) Kinder sind rebellisch	7	5	0
g) beim Spülen hat man keinen Spaß	0	5	0

Einige Beispiele der Aussagen aus Gruppen A und B:

"Fathers would never surrender authority like this.

Our customs don't allow this behaviour.

Men have nothing to do with children.

Men despise house work.

Fathers would make their children do the work.

Children may not reveal such disrespect.

Fathers don't teach boys domestic work.

The picture is incredible."

TABELLE 9

Frage 8: Wo könnte die Mutter sein?	A	B	C
a) Einkaufen/Beruf (Arbeit)/außer Hauses	55	22	36
b) verstorben/lebt getrennt/krank/erwartet ein Kind	21	25	14
c) Urlaub/verreist/besucht	1	1	24
d) schläft/ruht sich aus	8	42	20
e) tätig mit anderer Arbeit im Haus	15	10	6

TABELLE 10

Frage 9: Beschäftigen Männer in Ihrer Gesellschaft/Kultur sich in der Regel mit solch einer Aktivität?	A	B	C
a) NEIN	96	68	41
b) JA	0	23	30
c) teilweise/manchmal/selten	4	9	29
Kommentare zu 'NEIN':			
a) traditionelle Rolle: Abwasch ist Frauensache	92	90	76
b) Männer sind nicht emanzipiert/(noch) konservativ	0	2	8
c) jüngere Generation denkt anders	0	8	16
d) unwürdige Arbeit für Männer	9	0	0

TABELLE 11

Frage 10: Wer führt in Ihrer Familie den Haushalt?	A	B	C
a) Mutter/Frau	41	52	58
b) Vater	0	3	5
c) Eltern zusammen	0	3	13
d) Mutter und Kinder (Mädchen)	35	5	5
e) Kinder	8	5	5
f) alle zusammen	2	11	13
g) Hilfskraft/Hausangestellte	15	21	0

TABELLE 12

11 A: Womit beschäftigen Männer sich, wenn sie zu Hause sind?	A	B	C
a) Arbeit/Reparaturen: Haus, Garten, Auto, Vieh	30	36	30
b) Fernsehen	14	17	18
c) lesen Zeitung (Bücher - nur in Gruppe C)	12	7	13
d) entspannen/schlafen/besuchen Freunde (" <i>gambling</i> " - Gr. A)	27	15	4
e) studieren/Verwaltungsarbeit	3	5	4
f) trinken (zu Hause oder mit Freunden)	13	4	0
g) helfen im Haushalt	0	7	11
h) Zeit mit der Familie/Haustieren	0	3	7
i) Hobby/Sport	1	8	12

TABELLE 13

11 B: Welche Arbeit sollten Kinder zu Hause übernehmen?	A	B	C
a) im Haushalt helfen (Abwasch, Aufräumen, Einkaufen ...)	51	56	95
b) helfen draußen (z.B. Garten, Vieh usw.)	46	22	5
e) studieren	1	7	0
f) nicht viel/ruhen/entspannen/spielen	2	15	0

TABELLE 14

11 C: Was geschieht, wenn Kinder ihren Eltern nicht gehorchen?	A	B	C
a) sie werden bestraft (Methode nicht erwähnt)	49	23	17
b) körperliche Strafe	25	20	6
c) verbale Auseinandersetzung (Tadel/Zurechtweisung/Streit usw.)	13	34	40
d) sie laufen weg/werden verstoßen oder vernachlässigt	11	0	0
e) Sanktionen (Taschengeldentzug, Hausarrest usw.)	2	16	7
f) nichts/nicht viel (leere Drohungen)	0	8	30

TABELLE 15

11 D: Durften Sie als Kind Ihre eigene Meinung Ihren Eltern gegenüber äußern?	A	B	C
a) JA	19	73	79
b) NEIN	74	15	0
c) gelegentlich	7	12	12
d) habe es einfach getan	0	0	7

TABELLE 16

11 E: Dürfen Kinder mit Eltern streiten?	A	B	C
a) JA	2	63	98
b) NEIN	98	38	0
c) selten	0	0	2
i. Gründe für 'Nein':			
a) nicht gestattet: = respektlos, unverschämt	99	0	0
b) autoritäre/konservative Gesellschaft	0	38	2
ii. Gründe für 'ja':			
a) fördert freie Meinungsäußerung/selbständiges Denken/allg. üblich	0	43	94
b) hängt von der Situation ab	0	14	2
c) nur auf einer respektvollen Weise/Kinder haben manchmal recht	1	6	2

TABELLE 17

11 F: Werden Kinder dazu angeregt ihre eigene Meinung zu entwickeln?	A	B	C
a) JA	31	47	50
b) NEIN	56	37	15
c) gelegentlich	13	17	35

TABELLE 18

11 G: Sollten Schüler/Studenten entmutigt werden ihre eigene Meinung zu entwickeln?	A	B	C
a) JA	96	100	100
b) NEIN (Grund: Kinder müssen immer auf Eltern hören.)	2	0	0
c) gelegentlich	2	0	0
i. Gründe für 'ja':			
a) entwickelt selbst. Denken, Toleranz, Demokratie, Persönlichkeit	58	80	80
b) mündige Bürger für die Zukunft des Landes	15	20	20
c) Sitten/Bräuche ändern sich/bessere Kommunikation	26	0	0

TABELLE 19

11 H: Wer hat zu Hause das letzte Wort?	A	B	C
a) Vater	77	52	13
b) Mutter	0	10	13
c) Eltern	21	25	13
d) Kinder/'ich'	0	2	15
e) unterschiedlich/alle gemeinsam	2	12	41
f) keiner	0	0	5

Tabelle 20

Frage 12 A: Was gefällt Ihnen am Bild?	A	B	C
a) harmonische Atmosphäre/intakte Familienbeziehung	43	55	29
b) alle helfen/emanzipierte Familie	0	7	5
c) Männer beim Abwasch	19	18	12
d) Küche/Möbel	2	2	0
B: Was gefällt Ihnen nicht?			
a) Männer beim Abwasch	8	2	0
b) respektlose Haltung des Jungen - (sitzt auf dem Tisch!)	25	0	5
c) Schuhe des älteren Mannes	1	4	0
d) unrealistische, gestellte Situation	0	9	38
e) Küche	0	3	2
f) Werbetext	0	0	10
g) Aussehen der Personen	2	0	0

9. LITERATURVERZEICHNIS

BECKER Peter 1974. *Tribe to Township*, Frogmore: Granada Publishing Limited.

BODENSTEIN Eckhard 1991. "Erschließung und Einsatz von authentischen Texten als Mittel zum interkulturellen Kommunikationsprozeß im DaF-Unterricht an der Universität Zululand." In: *DUSA* 22, 2: 8-24.

BODENSTEIN Eckhard 1996. "Mauern abbauen: Literarische Texte zu Landeskundlichen Themen." In: *ACTA GERMANICA* 22: 151-162 .

BUTTJES Dieter 1989. "Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum." In: BAUSCH/CHRIST/HÜLLEN/KRUMM (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (2., unveränderte Auflage) Tübingen: Francke 1991: 112-119.

DOKE C.M., MALCOLM D.M., SIKAKANE J.M.A., VILAKAZI B.W. 1990. *English-Zulu-Zulu-English Dictionary*, Johannesburg: Witwatersrand University Press.

DUNCAN Hall, GOURLAY N., HUDSON W. 1973. *A Study of Pictorial Perception among Bantu and White Primary School Children in South Africa*, Johannesburg: Witwatersrand University Press.

EDELHOFF Christoff 1985. "Authentizität im Fremdsprachenunterricht." In: EDELHOFF (Hg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht*, München: Max Hueber 1985:7-30.

HEUERMANN Hartmut, HÜHN Peter, RÖTTGER Brigitte 1975. "Modell einer rezeptionsanalytischen Literaturdidaktik." In: HEUERMANN/HÜHN/RÖTTGER (Hg.) *Literarische Rezeption. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung*. Paderborn: Schöning [= Information zur Sprach- und Literaturdidaktik 4]: 89-112.

HOSCH Wolfram und MACAIRE Dominique 1991. "Landeskunde mit Bildern." In: *Fremd-sprache Deutsch* 5: 20-27.

KRIGE Eileen 1977. *The social system of the Zulus*, Pietermaritzburg: Shuter & Shuter.

KRUMM Hans-Jürgen 1990. "Vom Lesen fremder Texte". In: *Fremdsprache Deutsch* 2: 20-23.

KRUMM Hans-Jürgen 1992. "Bilder im Kopf." In: *Fremdsprache Deutsch* 6: 16-19.

KUSSLER Rainer 1992. "Interkulturelles Lernen in Uwe Timms 'Morenga'." In: *ACTA GERMANICA* 21: 201-227.

LOHFERT Walter 1983. *Texte zur Landeskunde im Unterricht - "Werbung und Anzeigen"*, 1. München: Gotteswinter.

MANGANYI Noel 1973. *Being-Black-in-the-World*, Johannesburg: Ravan Press.

MACAIRE Dominique und HOSCH Wolfram 1996. *Bilder in der Landeskunde*, München: Langenscheidt.

MBITI John 1974. *Afrikanische Religion und Weltanschauung*, Berlin: Walter de Gruyter.

MEYER Meinert 1997. "Erziehender Unterricht - von Johann Friedrich Herbart's 'Zucht' zur 'Lernerautonomie'." In: *Fremdsprachenunterricht* 6: 411-417.

MOG Paul und ALTHAUS Hans-Jürgen 1994. *Die Deutschen in ihrer Welt*, Berlin: Langenscheidt.

MUTWA Credo 1986. *Let not my country die*, Pretoria: United Publishers International.

NEUNER Gerhard und HUNFELD Hans 1993. (Hg.) "Der interkulturelle Ansatz", in: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.* Kassel: Langenscheidt 1993: 106-127.

NEUNER Gerd, DESMARETS Peter, FUNK Hermann, KRÜGER Michael, SCHERLING Theo 1985. *Deutsch konkret - Ein Lehrwerk für Jugendliche*, Berlin: Langenscheidt.

NDABA Joseph 1993. "The relationship between subjectivity and objectivity in the sciences with special reference to the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer." In: A Dissertation for the Degree of Master of Arts in the Faculty of Arts of the University of Fort Hare [masch.].

PAULDRACH Andreas 1992. "Eine unendliche Geschichte - Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren." In: *Fremdsprache Deutsch* 6: 16-19.

PICHT Robert 1989. "Kultur und Landeswissenschaft." In: BAUSCH/ CHRIST/ HÜLLEN/KRUMM (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (2., unveränderte Auflage) Tübingen. Francke 1991: 54-60.

SADJI Amadou 1996. "Afrikanische Germanistik und Afrikanische Inkulturation." In: *ACTA GERMANICA* 24: 143-146 .

SCHÄPERS Roland, LUSCHER Renate, GLÜCK Manfred 1991. *Grundkurs deutsch - Lehrbuch*, München: Verlag für Deutsch.

SCHERLING Theo und SCHUCKALL Hans-Friedrich 1992. *Mit Bildern lernen.* Berlin: Langenscheidt.

SCHORLEMMER Friedrich 1993. *Freiheit als Einsicht - Bausteine für die Einheit.* München: Knauer.

SHUTTE Augustine 1993. *Philosophy for Africa.* Rondebosch: UCT Press.

STRUCKMANN Elkmar (Hg.) 1992. *An Investigation into the Position of French and German in the Republic of South Africa*, Department of Education and Culture, House of Assembly 1992.

STURM Dietrich 1991. "Das Bild im Deutschunterricht." In: *Fremdsprache Deutsch 5*: 4-11.

WEIDENMANN Bernd 1991. "Bilder für Lerner." In: *Fremdsprache Deutsch 5*: 12-17.

WIERLACHER Alois 1994. "Einleitung." In: *Das Fremde und das Eigene - Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Bayreuth: GIG 1994: X.

WOLFF Dieter 1996. "Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik". In: *Info DaF 23*: 541-560.