

Mona Noueshi

ÜBERLEGUNGEN ZU LESE- UND HÖRSTRATEGIEN FÜR DAF-LERNER AN DER UNIVERSITÄT

Mit einem praktischen Teil

1. Einleitung

Nicht befriedigend beantwortet ist bisher die Frage der Hör- und Lesestrategien der deutsch-lernenden Ägypter in bezug auf die Linguistik. Aufgedeckt sind bis jetzt Probleme hinsichtlich der Grammatik. Noch stehen zur Stilistik viele Fragen offen. Der vorliegende Beitrag versucht, sich mit diesem Problem näher zu befassen und die Frage zu beantworten: Welche Schwierigkeiten haben Ägypter (bzw. ägyptische Studenten) beim Lesen und Hören von deutschen Texten, und welche Lehr- und Lernziele sind zu erfüllen, damit der ägyptische Lernende im Bereich DaF studienreif wird.

Der Beitrag soll u.a. Ergebnisse eines Versuches vorstellen, den ich 1990/91 an der Kairo Universität (Fakultät für Ökonomie und Politik) durchgeführt habe. Mit neuer, moderner Methode habe ich versucht, Deutsch als zweite Fremdsprache in zwei Studentengruppen des 3. und 4. Studienjahres der Abteilung der politischen Wissenschaften, jeweils 2 Stunden pro Woche, zu lehren. Der Versuch wurde aus verschiedenen Gründen vorgenommen, u.a. zur Einschätzung der Lehr- und Lernmaterialien und der modernen Methoden, da Mängel an der üblichen, traditionellen Methode erkennbar wurden. Aus vielen Materialien, Ergebnissen und neuen Kenntnissen aus Fortbildungsseminaren am Goethe-Institut, an denen ich teilgenommen habe, in Kairo (seit 1989) und in München (1991), habe ich Methoden kennengelernt, von denen ich eine ausgewählt und mit meinen Studentengruppen, die jeweils 8-10 Studenten umfassen, erprobt habe.

Um ein passendes Programm für diese Studentengruppen zu entwickeln, mußte ich zuerst einige Nachfragen und Betrachtungen machen, damit bestimmte Tatsachen für mich klar wurden, wie z.B. Schwierigkeiten und Lücken, die Studenten beim Erlernen der deutschen Sprache behindern, und Methoden, wie sie sie überwinden können.

Obwohl es auch Schwierigkeiten und einige Hindernisse gab, habe ich mit diesen beiden Studentengruppen bessere Ergebnisse bekommen als mit den vorherigen Gruppen. Vielleicht könnte dieser Versuch auch an anderen Instituten und vielleicht sogar an Schulen benutzt werden.

II. Hauptteil

A. Zur Themenwahl

In den folgenden Punkten des Beitrags werde ich hauptsächlich einige Fragen der Lese- und Hörstrategien, Lese- und Hörprobleme der deutschlernenden Studenten an der Universität allgemein und spezifisch anhand meiner eigenen Erfahrung zu beantworten versuchen.

B. Ziele des DaF-Unterrichts in Ägypten

Seit 1987 habe ich neben meinen Fächern an der Germanistischen Abteilung der Philosophischen Fakultät das Fach 'DaF' an anderen Abteilungen unserer Fakultät sowie an anderen Fakultäten der Kairo Universität gelehrt. Das war der Anlaß, mich für den Bereich 'DaF' zu interessieren.

Es ist wichtig, bevor ich meine Beobachtungen in diesem Bereich vorstelle, einen Überblick über die Ziele des Erlernens der deutschen Sprache in Ägypten zu geben. Hauptziel des DaF-Unterrichts ist es, die deutschlernenden Ägypter in die Lage zu versetzen, deutsche Texte sowohl lexikalisch als auch grammatisch zu verstehen. Daher befaßt sich mein Beitrag mit dem "Text"¹ als Hauptbegriff, insbesondere, was die Stilistik, im engeren die Linguostilistik, betrifft. Stilistik untersucht Probleme wie sprachliche Ge-

¹ Vgl. Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch 3. Heidelberg 1980. S. 968ff. Engel, Ulrich: Grundlagen der Germanistik. Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin 1982. S. 273. - Einführung in die Grundlagen der Sprachwissenschaft. Unter Leitung von Wilhelm Bondzio und Erwin Arndt. Leipzig 1980. S. 184. - Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache. Hrsg. von Wolfgang Fleischer u.a. Leipzig 1983. S. 452f.

staltung und Textqualität. Sie steht im Zusammenhang mit der Textlinguistik² und anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Fragen der Sprachverwendung beschäftigen³. Der zentrale Gegenstand der Stilistik sind die gesetzmäßigen Beziehungen zwischen kommunikativer Situation und Sprachwahl des Sprechers oder Schreibers. Gerade diese Bereiche sind auch wichtig für den Fremdsprachenunterricht (= FSU), insbesondere bei der Entwicklung eines Lese- und Hörverständnisses.

Die Ziele der ägyptischen Deutschlernenden unterscheiden sich voneinander. Einige lernen die deutsche Sprache freiwillig, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (einen bestimmten Beruf zu ergreifen, z.B. im Bereich des Tourismus, des Handels usw.). Ein solcher Lerner bemüht sich, vieles, nicht nur Grammatik, zu erlernen. Die Sprache aus der Sicht dieser Gruppe ist ein intersubjektives Verständigungsmittel für das Leben, das im Elternhaus, in der Schule bzw. im Institut und in der Gesellschaft erworben bzw. von der jeweiligen Kultur stark geprägt wurde. Diese Gruppe wünscht drei Ziele, die miteinander verbunden sind, zu erreichen:

- Die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben).
- Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und auch über die Kultur des Volkes, das die Sprache spricht).
- Das Hinarbeiten auf bestimmte Handlungen (der Unvoreingenommenheit, der Aufgeschlossenheit, der Toleranz dem fremden Volk und seiner Sprache gegenüber).⁴

Diese Einstellung steht im Gegensatz zu dem Ziel anderer Lernender, die gezwungen sind, die deutsche Sprache in kurzer Zeit zu lernen, um z.B. ein Stipendium für Deutschland, Österreich oder für die Schweiz bekommen zu können, um dort weiterzustudieren. Diese Lernenden möchten nur das Wichtigste schnell erlernen. Diese beiden Gruppen von Lernenden nehmen

² Vgl. Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch 3. A.a.O. S. 988ff. Engel, Ulrich: Grundlagen der Germanistik. A.a.O. S. 273f.

³ Zur Bedeutung von Textlinguistik und Stilistik für den Fremdsprachenunterricht. S. Hüllen, W.: Didaktische Überlegungen zur Pragmalinguistik. In: Moderner Sprachunterricht. Leipzig 1979. S. 141f. - Moskal'skaja, O.: Die kompositorische Mikrostruktur des Textes. In: Moderner Sprachunterricht. A.a.O. S. 149ff. - Neuner, Gerhard: Einführung zum Werkstattgespräch: Fremdsprachenunterricht und Kommunikation. Über das spezifische Erkenntnisinteresse der Fremdsprachendidaktik an der Kommunikationsforschung. In: New Yorker Werkstattgespräch. München 1980. S. 10f.

⁴ Pauldrach, Andreas: Landeskunde in der Fremdperspektive. In: Zielsprache Deutsch 4/1987. S. 30

am Unterricht privater Institute (wie z.B. dem des Goethe-Instituts) teil und bezahlen dafür, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Die Ziele des Erlernens von Deutsch als Fremdsprache (= DaF) an den Universitäten (z.B. der Kairo Universität) sind andere. Einigen Studenten an der Kairo Universität sowie Schülern an den Oberschulen ist es vorgeschrieben, Deutsch als 2. Fremdsprache kostenlos zu erlernen. Hier haben die meisten Lernenden kein genau definiertes Ziel. Deshalb meinen sie oft: wenn sie keine Gelegenheit haben, nach Deutschland oder in ein anderes deutschsprachiges Land zu fahren, dann brauchen sie nichts anderes zu lernen als Grammatik.

C. Kommunikationsstrategien beim Erlernen einer Fremdsprache

Bevor ich mich mit meinen Beobachtungen zu der neuen Methode, die ich seit 1990/91 im DAF-Unterricht benutzt habe, beschäftige, möchte ich die Kommunikationsstrategien⁵ näher betrachten, die der Zweitsprachenlerner bei der Rezeption bzw. Produktion von Äußerungen anwendet. Ich lege dabei den Schwerpunkt auf die Besprechung von Problemen, die bei der zweisprachigen Rezeption und Produktion auftreten. Der Lernende selbst wird hier als Subjekt seiner eigenen Kultur ernstgenommen, dem sich in der FS eine fremde Kultur präsentiert. Entsprechend hat sich in den letzten Jahren die Diskussion im Bereich DaF immer stärker auf den kulturvergleichenden Aspekt im FSU gerichtet.⁶ Im FSU werden Texte rezipiert, bestimmte Informationen daraus werden gespeichert, und daraufhin werden wieder Äußerungen produziert.

Die Lernenden verstehen mehr als sie ausdrücken können. Sie verstehen sowohl das Gesagte als auch Nichtgesagtes. D.h. sie verstehen nicht nur syntaktisch, sondern auch semantisch. Beim Verstehen sind die Lernenden mehr mit dem Nichtgesagten, mit "den Präsuppositionen und Implikationen" beschäftigt als mit "dem Gesagten".⁷ Die Theorie der Sprechakte ist dement-

⁵ Vgl. Bausch, K. Richard: Kommunikationsstrategien bei der Sprachrezeption und -produktion. In: New Yorker Werkstattgespräch. A.a.O. S. 80.

⁶ Vgl. Seel, Peter, und Joseph Gerighausen: Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Vorbemerkung. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der Dritten Welt. In: Jahrbuch DaF 10. München 1984. S. 5f.

⁷ Rohrer, Josef: Fremde Sprachen verstehen und sprechen lernen. In: New Yorker

sprechend ohne eine Theorie der Verstehensakte unvollständig. Die Intentionalität, die jedem Sprechakt innewohnt, muß auf den Verstehensakt übertragen werden. Unser Verstehensapparat abstrahiert Informationen, faßt sie zusammen und findet gemeinsame Nenner. Diese sind "zu Benennungen komplexester Sachverhalte geworden, die jeder anders oder gar nicht versteht, und diese werfen wir einander zu und tun so, als verständen wir."⁸ Wir begnügen uns damit, die Hauptmerkmale der Gegenstände oder Sachverhalte in der sprachlichen Kommunikation mitzuteilen, beim Gesprächspartner zu erzeugen, denn wir können auf diese Weise über Dinge, die nicht da sind, reden.

Die Beziehungen zwischen Sprachrezeption und -produktion (zwischen Verstehen und Sprechen) entstehen also aus freier, schöpferischer Gestaltung. Was geschieht bei der Kommunikationsstrategie, die der Zweitsprachenlerner bei der Rezeption bzw. Produktion von Äußerungen anwendet? Was übernimmt der Lerner von dem Gelesenen, Gehörten für sein Produktionsrepertoire?

Der kommunikative Ansatz unterscheidet zwischen dem Verstehen und dem Sichäußern. Input ist nicht gleichzusetzen mit Output.⁹ Im schwarzen Kasten (Grauzone) geschieht folgendes: Verstehen kann sich in Analyse und Einordnen erschöpfen. Der menschliche Geist versteht die Beziehungen sehr schnell, kann sie aber nicht sofort erklären. Das bedeutet allerdings nicht, daß wir keine fremde Sprachen verstehen, sprechen oder lernen können. Z.B. lernt ein Kind eine Menge differenzierter Benennungen verstehen, während es erst nur einige Benennungen verwendet, wie das Wort "Auto", das es für alle Fahrzeuge (Bus, Wagen) benutzt.

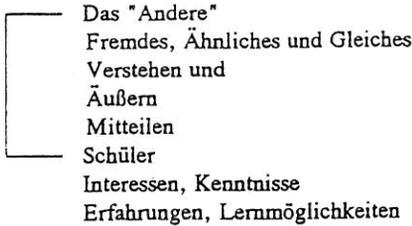
Fremdsprachenlernen ist eine Wechselbeziehung zwischen dem Fremden und Eigenen. So lernt der Studierende, über sich und seine Welt in der Fremdsprache Auskunft zu geben. Er erhält auch über die Fremdsprache Zugang zu Informationen, Sachverhalten und gesellschaftlichen Zusammen-

Werkstattgespräch. A.a.O. S. 186.

⁸ Rohrer, Josef: Fremde Sprachen verstehen und sprechen lernen. A.a.O. S. 187.

⁹ Nach Heid, Manfred: Einführung. In: New Yorker Werkstattgespräch. A.a.O. S. 6.

hängen aus der fremden Gesellschaft, deren Sprache er erlernt.¹⁰ Ein Modell einer kommunikativen Landeskunde könnte wie folgt aussehen:¹¹



Dieses Modell zeigt, daß das "Andere" nicht nur in den fremden sprachlichen Zeichen, sondern auch in dessen Inhalten besteht.

D. Zur Methoden- und Lernplanentwicklung des DaF-Unterrichts

1. Begründung

Ich habe mehrere Gelegenheiten gehabt, an Forschungsseminaren im Goethe-Institut Kairo (seit 1989), dem gemeinsam mit dem Goethe-Institut Kairo veranstalteten Seminar für Fachdeutsch an ägyptischen Universitäten, dem Intensivkurs für deutsche Studierende der Arabistik an der Sprachenfakultät der Ain Shams-Universität sowie 1991 an einem Kurs in München teilzunehmen. Schwerpunkte dieses Forschungslehrgangs für ausländische Deutschlehrer in München waren: Aktualisierung der methodisch-didaktischen Kenntnisse im Fach Deutsch als Fremdsprache, Vermittlung deutschlandkundlicher Inhalte und Erfahrungen, Vorstellung neuer Unterrichtsmaterialien, Hospitation im Unterricht. Der zehnwöchige Lehrgang umfaßte 26 Wochenstunden zu je 45 Minuten.

¹⁰ Seel, Peter C.: Sprache und Kultur. Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der 'dritten Welt': Bedingungen und Grenzen einer "Interkulturellen Kommunikation". In: *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. Hrsg. von Josef Gerighausen und Peter C. Seel. München 1983. S. 12f. - Early, Patrick: *Socio-Cultural Studies and Foreign Language Teaching. An Approach to Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. In: *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Schule und Wissenschaften*. Hrsg. von Huber Eichheim. München 1981. S. 231f. - Hexelschneider, Erhard: *Interkulturelle Verständigung und Fremdsprachenunterricht*. In: *DaF* (1986). H. 1. S. 1ff.

¹¹ Edelhoff, Christoph: *Kommunikative Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Vom Verstehen zum Äußern*. In: *Pariser Werkstattgespräch 1979*. München 1981. S. 21.

Durch diese Fortbildungsveranstaltungen kam ich neuen und modernen Lehrprogrammen, Methoden und Medien, die dem Erlernen von DaF dienen, näher. Die neuen Kenntnisse wollte ich auch zugunsten des DaF-Unterrichts an der Universität nutzen und dort praktisch erproben. Da ich 1991 an der Fakultät für Ökonomie und politische Wissenschaften DaF im 3. und 4. Studienjahr lehren sollte, hatte ich die Möglichkeit, einen neuen Lehrplan mit neuen Methoden zu entwickeln, der den Lernzielen und dem sprachlichen Niveau der Studenten angepaßt sein konnte, weil die fremde Kultur sowie die Persönlichkeit des Lernenden berücksichtigt wurden.

Die Methoden des FSU haben sich in den letzten 50 Jahren schnell entwickelt; dennoch blieb die traditionelle Methode des FSU bis heute bei uns an der Universität maßgebend.

Ziel dieser traditionellen Methode war nicht die Beherrschung der Sprache als mündliches Kommunikationsmittel, sondern die Kenntnis von Wörtern der ZS mit ihren Bedeutungen in der MS sowie die Bildung korrekter Sätze nach Regeln, wobei der Akzent auf der Beherrschung bestimmter Grammatikregeln gelegt wurde. Außerdem werden bis heute an der Kairo Universität sowie an anderen Universitäten in Ägypten die Kenntnis der deutschen Sprache fast nur durch schriftliche Prüfungen festgestellt.

Die traditionelle Methode brachte nicht großen Erfolg hinsichtlich des Erlernens der deutschen Sprache. Diese Methode behielt jedoch in der Universität bis heute ihren zentralen Platz, und das nimmt Rücksicht auf die Tatsache, daß die ägyptischen Studenten gemäß der alten Traditionen bestimmte passive Lerngewohnheiten schon aus ihrer Schulzeit mitbringen.

Nach bestimmten und langen Beobachtungen habe ich folgende Erfahrungen machen können: Das Buch spielt im Unterricht eine sehr wichtige Rolle. D.h. der Student konzentriert sich auf das Lehrwerk¹². Das ist eine

¹² Nach Buhlmann, Rosemarie, und Anneliese Fearn: Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Berlin, München 1987. S. 102f.: Die Lerner wurden wie im folgenden spezialisiert:

Lerner	
auf akademischer Ebene	auf nicht akademischer Ebene
Fachleute	Nichtfachleute

Die Fachkompetenz zur Klassifizierung der 2. Stufe ist sehr wichtig für uns Lehrende. Dann es wird sofort entschieden, ob das Fachwissen, fachliche Denkstrukturen und Arbeitsstrategien als Medium bei der Vermittlung von Sprache eingesetzt werden können oder ob Aufbau von Fachwissen, Ausbau von fachlicher Denkstruktur und Arbeitsstrategien als Lernziele zu betrachten sind. Die Angemessenheit und Wirkungsmöglichkeit eines Kursprogramms ist entscheidend davon

passive Lerngewohnheit, die die meisten Studenten schon aus ihrer Schulzeit mitbringen. Das ist problematisch, besonders bei sprachlichen Lehrwerken, deren Texte sehr schnell veralten können.

Eine andere passive Lerngewohnheit, die die Studenten in die Universität mitbringen und die dadurch die übliche Methode im DaF-Unterricht bleibt, ist die Konzentration auf den Lehrer. Die Studenten haben schon in der Schule gelernt, daß nur der Lehrer spricht und diktiert, die Lernenden hingegen nur zuhören und auswendiglernen. (Bei meiner alten Gruppe von Studenten habe ich gemerkt, daß das gesamte Unterrichtsgeschehen nur auf den Lehrenden, d.h. auf mich, bezogen wird.) Am Ende des Jahres werden sie dann schriftlich geprüft. Keine anderen Prüfungen oder Tests werden von ihnen verlangt. Sie versuchen, den Stoff, den sie das ganze Jahr vermittelt bekommen haben, am Ende des Jahres kurz vor der Prüfung auswendig zu lernen, um die Prüfung zu bestehen.

Vor allem aber versuchen sie, den Text, der im Unterricht gelesen wird, zuerst wortwörtlich ins Arabische zu übersetzen und dann auswendig zu lernen. Die Studenten zeigen auch keine große Neigung, Aufgaben oder Übungen zu Hause zu lösen. Sie möchten nur das auswendiglernen, was in der Endprüfung vorkommen könnte.

Es geht hierbei also nicht um das Verstehen und Verarbeiten des Lernstoffes, sondern um eine reine Gedächtnisleistung. Der Student ist auch gewohnt, daß im Unterricht meistens die arabische Sprache die Vermittlungssprache ist. Das aber hat seine Nachteile, weil es weniger Diskussions- bzw. Sprechanlässe für die deutsche Sprache gibt. So ist es kein Wunder, daß das Gelernte nach Abschluß des Studienjahres (bzw. des Studiums) völlig vergessen wird. Insgesamt hat der Unterricht nicht das Ergebnis, das wünschenswert wäre.

Die traditionellen Methoden des deutschen Sprachunterrichts, die nur die Grammatik und die Inhalte der Lesetexte in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen und denen es an fachsprachlichen Studienangeboten fehlt, die die Studenten für ihre spätere berufliche Tätigkeit benötigen würden, brachten und bringen bis heute keinen großen Erfolg. So ist es höchste Zeit, modernere Methoden des deutschen Sprachunterrichts mit unseren Studenten zu benutzen. Da stellte ich mir die folgenden Fragen:

Wie könnte mein Unterricht interessanter, spannender sein?
 Welche Lernprogramme (Lehrbücher, Lesetexte) sollten vorgelegt werden?
 Welche Rolle müßte ich als Lehrer haben?

2. Zur Zielbestimmung des DaF-Unterrichts

Um die notwendigen Lerninhalte und Programme für meinen Sprachunterricht bestimmen zu können, sollte ich einen Überblick haben über die Bedingungen, Lernvoraussetzungen und Ziele des DAFU an der Fakultät für Ökonomie und politische Wissenschaften im allgemeinen und insbesondere für die Studentengruppen des 3. und 4. Studienjahres, die ich übernommen hatte und mit denen ich die neue Methode anwenden wollte. Zu analysieren hatte ich:

- a) Lernziele des DAF-Unterrichts an der Fakultät wie Berufschancen der Absolventen,
- b) Klassifizierung der Studentengruppen,
- c) Lese- und Hörstrategien der Studentengruppen.

Zu a) Durch Abfragen und Gespräche, die ich mit den Verantwortlichen für die Studentenangelegenheiten an der Fakultät für Ökonomie und politische Wissenschaften (Verwaltungsleuten und dem Vizedekan der Fakultät) führte, konnte ich entsprechenden Informationen bekommen. Der Lehrplan des DAFU an dieser Fakultät sah wie folgt aus:

Studienjahr	Dauer	Lernmaterial	Wortschatz	Ablauf	Prüfung
1. Studienjahr	20 Wo. 2 WS	allgemein- sprachl. 10 Lekt.	allgemein- sprachl. Wörter	1 Lekt./ Woche	schriftl. Abschluß- prüfung
2. Studienjahr	20 Wo. 2 WS	allgemein- sprachl. 10 Lekt.	allgemein- sprachl. Wörter	1 Lekt./ Woche	schriftl. Abschluß- prüfung
3. Studienjahr	20 Wo. 2 WS	allgemein- u. fachspr. 10 Lektionen	allgemein- u. fach- sprachl. Wörter u. Fachtexte	1 Lekt./ Woche	schriftl. Abschluß- prüfung
4. Studienjahr	20 Wo. 2 WS	allgemein- u. fachspr. 10 Lektionen	allgemein- u. fachspr. Wörter u. Fachtexte	1 Lekt./ Woche	schriftl. Abschluß- prüfung

Die deutsche Sprache wird - wie das Englische und Französische - an der Fakultät vom ersten bis vierten Studienjahr in den beiden Abteilungen gelehrt. Neben allgemeinen Sprachfertigkeiten sollten die Studenten auch fachsprachliche Kenntnisse erwerben. Sie sollten sich in den Alltagssituationen der beruflichen Umwelt zurechtfinden können. Das heißt, sie sollen lesen, schreiben und wenn möglich sprechen können.

Der DAF-Unterricht im 3. und 4. Studienjahr (bzw. aller Studienjahre) schließt mit einer Leistungskontrolle, das heißt mit einer schriftlichen Abschlußprüfung. Diese Prüfung stellt auch für die Studenten eine Art Kontrolle dar, was sie innerhalb des Studienjahres gelernt haben. Die Abschlußprüfung hat andererseits den Zweck festzustellen, ob der Student die Lernziele des ganzen Jahres erreicht hat. Die Prüfung umfaßt Leseverständnis und Grammatik. Der Student soll zeigen, daß er in der Lage ist, einen geschriebenen Text zu verstehen. Er soll auch zeigen, daß er den Wortschatz und die grammatischen Strukturen beherrscht. In dieser Prüfung können maximal 20 Punkte erreicht werden, von denen 5 Punkte für eine Jahresarbeit gegeben werden; dann bleiben 15 Punkte: je 7,5 Punkte für Leseverständnis und Grammatik.

Nach Umfragen bei Absolventen der Fakultät und den Verantwortlichen für Studentenangelegenheiten habe ich herausgefunden, daß sie die gleichen Berufschancen wie die Absolventen aller anderen Fakultäten haben können. Die deutsche Sprache können sie z.B. an Banken benutzen; wenn sie aus beruflichen Gründen sich in deutschsprachige Länder begeben oder Kontakt dazu haben, so sollten sie sich in der fremden Kultur und Gesellschaft zurechtfinden und als Individuum behaupten können. Sie sollten auch in der Lage sein, auf Äußerungen in Situationen aus dem alltäglichen Bereich mit kurzen Mitteilungen sowie auf Meinungsäußerungen zu reagieren, sich verständlich zu machen und vielleicht auch Bedürfnisse, Wünsche versprachlichen zu können. Vielleicht sollten sie auch Äußerungen aus dem Alltagsleben (Informationen aus Radio- oder Fernsehsendungen) inhaltlich erfassen sowie die richtige Aussprache beherrschen.

Zu b) Die Zahl der Teilnehmer in meiner Studentengruppe des 3. Studienjahres betrug 13 und die im 4. der beiden Abteilungen (Ökonomie und politische Wissenschaften) betrug 14 Studenten. Ihr Alter lag zwischen 20 und 22 Jahren. Die Studenten der Abteilung für politische Wissenschaften

lernen Deutsch als 2. Fremdsprache und die an der Abteilung für Ökonomie als 1. Fremdsprache.¹³

Uns interessieren hier die Studentengruppen des 3. und 4. Studienjahres der Abteilung für politischen Wissenschaften, die schon die deutsche Sprache als 2. Fremdsprache an der Oberschule gelernt haben und die mein Versuch betrifft. Diese möchten ihre deutschen Sprachkenntnisse an der Universität weiter vertiefen.

Da die anderen Studentengruppen in der Abteilung für Ökonomie Absolventen der deutschen Schulen sind, die kein großes Problem mit dem Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache haben, werden sie aus meinem Versuch ausgeklammert. Die Auswahl des 3. Studienjahres umfaßte zehn und die des 4. acht Studenten.

Zu c) Um die sprachlichen Lücken und Schwierigkeiten, die die beiden Studentengruppen des 3. und 4. Studienjahres (z.B. hinsichtlich des Lese- und Hörverständnisses) haben, zu überwinden, mußte ich sie zuerst an Hand eines Tests (schriftlich und mündlich) vor Beginn des neuen Lehrprogramms bestimmen. Der schriftliche Test umfaßte folgende Teiltests: Leseverständnis - Grammatik. Der mündliche Test bestand aus: Lesen - Hörverstehen (Hörtext) - Wortschatz.

Der Test des 4. Studienjahres umfaßte folgende Teile: einen schriftlichen Test, in dem zwei Hauptfragen gestellt wurden:

I. Texterfassung: zum Textinhalt 'Ausländer in Deutschland' wurden 3 Fragen gestellt.

II. Grammatik: Drei Grammatikkapitel wurden geprüft:

- Verb-Endungen
- Infinitiv mit 'zu'
- Wortstellung (weil-Sätze, daß-Sätze)

Der mündliche Test bestand aus einem Dialogtext 'Ausländischer Praktikant', der von mir präsentiert wurde. Die Studenten hörten zu; als Hilfe zum besseren Verstehen habe ich die Schlüsselwörter angegeben.

Der Test des 3. Studienjahres umfaßte - wie der des 4. Studienjahres - zwei Teile:

I. Texterfassung: 'Studium in Ägypten' danach sollten 3 Fragen beantwortet werden.

II. Grammatik: Drei Grammatikkapitel wurden geprüft.

¹³ Raasch, Albert: Arbeit mit Lehrbüchern im Französischunterricht. In: Arbeitshilfe zur Erwachsenenbildung. Bonn, Frankfurt/M. 1974. S. 250ff. - Buhlmann, Rosemarie, und Anneliese Fearns: Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. A.a.O. S. 103.

- Nomen
- Endungen
- Präpositionen

Der mündliche Test bestand aus einem kurzen Gespräch, das ich mit den Studenten über ihre Lieblingsfächer, Hobbies und Berufschancen nach ihrer Abschlußprüfung geführt habe.

Bei der Bewertung der Testergebnisse wurden die inhaltliche Seite und die Richtigkeit und Struktur der Grammatik bewertet. Die Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen wurden in der Klasse verglichen. Der Test sollte auch als Kontrolle dienen, was die Studenten innerhalb der letzten Studienjahre gelernt hatten.

Die meisten Fehler des schriftlichen Testes des 3. bzw. 4. Studienjahres waren grammatikalische, orthographische (die hier ausgeklammert werden) und Ausdrucksfehler. Einige Studenten der beiden Gruppen hatten sogar den Text inhaltlich nicht verstanden.

Bezüglich des mündlichen Tests waren die meisten Fehler phonetische und Ausdrucksfehler und Mängel des Wortschatzes.

a₁) Lesefertigkeiten und Lesegewohnheiten der Studentengruppen

Darüber hinaus habe ich durch eigene Beobachtungen der Verhaltensweisen der Studenten im Unterricht besondere Lern- und Lesestrategien erkennen können: Nicht nur Lerngewohnheiten werden aus der Schulzeit mitgebracht, sondern auch passive Lesegewohnheiten. Die Leseproblematik bezieht sich in der arabischen Sprache hauptsächlich auf den Schulunterricht, und besonders auf Schüler der Grundschule. Das Lesen findet bei den Studenten nur fächerabhängig statt. D.h. viele von ihnen lesen privat nur sehr wenig. Es geht bei den Studenten in erster Linie um Lesen mit dem Ziel der Informationsentnahme, d.h. der Lernende liest einen Artikel, Aufsatz etc., um Informationen über ein bestimmtes Thema zu bekommen.

Bei meiner Befragung habe ich festgestellt, daß sie zu Hause meistens neben dem Koran nur religiöse Bücher lesen. Zeitungen und Zeitschriften werden an der zweiten Stelle gelesen, da die Zeitungssprache leicht ist. Darüber hinaus sind sie die billigsten Informationsquellen. Am meisten interessieren sich die Jugendlichen für Modenachrichten, für Schauspieler, Sportreportagen, zuletzt für Politik. An dritter Stelle stehen belletristische Bü-

cher, und zwar in der Reihenfolge: Romane, dann folgen Novellen und Erzählungen. Offensichtlich ist es so, daß die Jugendlichen der heutigen Zeit lieber Radio hören oder fernsehen als lesen. Sie finden das leichter, was wohl auch durch alte vergangene Gewohnheiten geprägt ist: Vor der Verbreitung des Radios verbrachten die Männer die Freizeit in Cafés und saßen in einer Runde, um den 'Rawi' (Rezitator) mit dem Musikinstrument 'Rababa' zu hören.

Die meisten Studenten sind offensichtlich damit beschäftigt, neben dem Studium etwas Neues zu erlernen, wie z.B. an einem Computerkurs teilzunehmen oder eine neue Fremdsprache zu erlernen. Ich habe auch festgestellt, daß die Mädchen mehr Zeit haben, zu Hause zu lesen, während die Jungen die freie Zeit außerhalb des Hauses, z.B. im Club mit Freunden, verbringen. Diese geschlechtsspezifischen Gewohnheiten betreffen offensichtlich nicht nur die Jugendlichen in Ägypten, sondern auch die in Frankreich. Die Zeitung "Al-Ahram" vom 8. November 1991 meldete, daß die französische Zeitung "Le Monde" ungefähr 1000 Jugendliche nach ihren Lesegewohnheiten befragt hat. Ergebnis: 66% der Mädchen im Alter von 18 lesen pro Woche mindestens einen Roman, während 61% der Jungen das nicht tun. Jetzt gibt es in Ägypten viele Versuche und Bemühungen, diese Lesegewohnheiten anders auszurichten.

Noch geringer ist die Anzahl der ägyptischen Studenten, die deutsche Bücher lesen. Meine Umfrage ergab, daß Leseschwierigkeiten in der deutschen Fremdsprache nicht nur von der deutschen Sprache abhängen, sondern auch von den Lesegewohnheiten und -fertigkeiten in der Muttersprache. Da stoßen wir auf grundsätzliche Leseschwierigkeiten.¹⁴

Bevor wir uns der Leseproblematik zuwenden, wollen wir kurz umreißen, was unter Lesen in der ZS zu verstehen ist. Lesen in der ZS ist eine Form von Kommunikation, die unter Entnahme von Information aus geschriebenen Texten stattfindet.

¹⁴ Chung, T.Z.: Sozio-kulturell bezogenen Lernschwierigkeiten ausländischer Studenten. In: Materialien DaF. Bd. 4. Mainz 1975. S. 4.

Das Lesen ist eine Funktion des Zusammenwirkens von Merkmalen der Textstruktur und deren Beziehungen, der Speicherung im Gedächtnis, der Antizipation von Äußerungsteilen.¹⁵

Jeder Student hat in der Muttersprache Lesestrategien erworben, die sich auf verschiedene Lesestile beziehen. Diese Lesestrategien werden im Idealfall auf das Lesen in der ZS übertragen, sonst müssen sie ausgebaut werden. Bei diesen Lesestrategien handelt es sich um Strategien zur Bedeutungserschließung auf Wort-, Satz- und Textebene.¹⁶ Es gibt Unterschiede, ob man in der Fremdsprache oder Muttersprache liest, obwohl es sich um denselben Prozeß handelt.

a₂) Schwierigkeiten beim Leseverstehen

Der ägyptische Student steht beim Lesen eines deutschen Textes vor keiner einfachen Aufgabe. Er erhält beim Lesen weder eine aktive Interpretation noch eine Verständnishilfe. Er kann nicht rückfragen, wie in einer mündlichen Kommunikationssituation. Die Schwierigkeit, die den Kommunikationsprozeß beim Lesen allgemein kennzeichnet, wird beim Lesen deutscher Texte (literarische Texte, Berichte über andere Länder, Zeitungsbeiträge u.a.) noch erheblich verstärkt, etwa durch morphologisch-syntaktische Schwierigkeiten wie z.B. Komposita, Modalverben, trennbare Verben, das Attribut u.a. Die grammatischen Probleme werden in diesem Beitrag ausklammert.

Semantische Schwierigkeiten machen vor allem die Partikeln, die in der deutschen Sprache in der Alltagsrede eine große Rolle spielen. Eine große Anzahl der Partikeln haben im Arabischen keine direkte Entsprechung, z.B.: 'mal', 'wohl', die auch im Wörterbuch nicht wiedergegeben sind. Das Fehlen der erforderlichen Redemittel in der deutschen Sprache führt zu semantischen Mißverständnissen beim Lesen deutscher Texte.¹⁷

¹⁵ Buhlmann, Rosemarie, und Anneliese Fearn: Handbuch des Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 235.

¹⁶ Buhlmann, Rosemarie, und Anneliese Fearn: Handbuch des Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 236.

¹⁷ Coulmas, Florian: Diskursive Routine im Fremdsprachenunterricht. In: Routine im Fremdspracherwerb. Hrsg. Goethe-Institut. München 1986. S. 8ff. - 'Lesen' und 'Verstehen' im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Pariser Werkstattgespräch 1978. München 1980. S. 100ff. - Reichstein, A.D. Zur Gestaltung des Systems landeskundlich orientierter

Mißverständnisse könnten sich im lexikalisch-idiomatischen Bereich ergeben. Sprachliche Bilder und Idiome bilden eine Schwierigkeit für den deutschlernenden Ägypter. Viele Texte bedienen sich solcher Mittel, die eine bestimmte normativ-expressive Funktion im Text erfüllen und die zu Mißverständnissen und Blockaden führen könnten, da der Bildzusammenhang nicht erfaßt werden kann. Die sprachliche Ausbildung des Lernenden reicht nicht dazu aus, Idiome, besonders die unmotivierten, zu verstehen, wie z.B. 'auf der Bärenhaut liegen'. Solche festen Redewendungen sind nicht an die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Lerner angeschlossen.

Weitere semantische Schwierigkeiten werden durch interkulturelle Unterschiede verursacht: neben sprachlichen sind solche der Kultur, Mentalität, Erziehung, Religion und Gewohnheiten.¹⁸

Mangelhafte Kenntnisse der Studenten hinsichtlich der Politik und Wirtschaft des fremden Landes, bezüglich der Gebräuche, Gewohnheiten oder Sitten führt zu Fehlinterpretationen, Enttäuschungen, Verwunderung und Mißverständnissen. Das heißt, daß beim Lesen in der deutschen Sprache weniger Kenntnisse aus eigenem Besitz zur Verfügung stehen als beim Lesen in der arabischen Sprache. Ein Verstoß gegen solche Normen ist für die Erreichung des Kommunikationsziels schwieriger als ein Verstoß gegen grammatische Regeln.

Für das Leseverhalten der ägyptischen Studenten in der deutschen Sprache ist das Wort-für-Wort-Lesen und der Gebrauch der Wörterbücher zum Verstehen der Wortbedeutungen charakteristisch, das zum Verlieren der Textsemantik und des Spaßes am Lesen selbst führen könnte.

a₃) Schwierigkeiten des Hörverstehens

Hinsichtlich der Hörstrategien in der deutschen Sprache sind folgende Schwierigkeiten zusammenzufassen: Diese Studentengruppen stehen beim Hörverständnis vor einem noch schwierigeren Problem. In diesem Zusam-

sprachpraktischer Lehr- und Lernmittel in der germanistischen Ausbildung. In: DaF. 2/1985. S. 79f.

18 Haddad, Najm: Kultur und Sprache. Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen. Frankfurt/M. 1986. [= Phil. Diss.] S. 39ff. - Müller, Bernd D.: Probleme des Fremdsprachenverstehens. "Interkulturelle Kommunikation" in der Konzeption von DaF-Unterricht. In: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. A.a.O. S. 262ff.

menhang ist darauf hinzuweisen, daß Hören ein aktiver und kein passiver Prozeß ist. Der Hörverstehensprozeß¹⁹ kann in drei Phasen aufgeteilt werden:

1. Das Wahrnehmen und Segmentieren
2. Identifizieren und Verstehen
3. Das Behalten

Wenn alle drei Phasen gelingen, dann ist das Hörverstehen erfolgreich. Der Student kann die gesprochene Sprache hörend verstehen, entweder als:²⁰

- interaktiver Teilnehmer in einem Dialog oder
- passiver Teilnehmer oder
- als Zuhörer (bzw. Zuschauer) bei den Massenmedien, von Schallplatten und Kassetten, im Kino oder Theater.

Es sind beim Prozeß des Hörverstehens vier Komponenten zu unterscheiden: Das Wortlautverstehen, das Wortsinnverstehen, das Bestimmungserfassen, assimilative Prozesse²¹. Die wichtigsten Probleme, die meine Studentengruppen beim Verstehen der gesprochenen Sprache erlebt haben und die beim Vorlesen des deutschen Textes festgestellt werden konnten, lassen sich auf Mängel in der Disposition für das Gehörte und in der Verarbeitung des Gehörten zurückführen.

Die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit kann dadurch reduziert sein, daß entweder keine inhaltliche Erwartungshaltung besteht oder diese durch Defizite im Kenntnis- oder Interessenbereich oder auch durch kulturelle Barrieren [...] gestört ist.²²

Ein Grund für Mängel in der Verarbeitung ist, daß das Gehörte unvollständig und zu langsam aufgenommen wird. Die fehlende Fähigkeit, in

19 Beile, Werner: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. - Lernziele und Korpusstellung. In: Lehr- und Lernmaterialentwicklung zur gesprochenen Sprache für DaF-Lehrerstudenten. München 1979. S. 68.

20 Beile, Werner: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 65.

21 Slimáková, A.: Texte zur Entwicklung des verstehenden Hörens. In: Moderner Sprachunterricht. Hrsg. E. Arndt u.a. Leipzig 1979. S. 326.

22 Buttjes, D.: Untersuchungen und Übungen zum audiovisuellen Hörverstehen bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern. In: Lehr- und Lernmaterialentwicklung zur gesprochenen Sprache für DaF-Lehrerstudenten. A.a.O. S. 162.

größeren Abschnitten und Zusammenhängen zu verstehen, wird durch geringe Gedächtnisleistungen verstärkt. So hat der Lernende keine Zeit für das Erschließen von unbekanntem oder unvollständigen Informationen und Ergänzungen. Akustische Störungen und Verzerrungen vergrößern die Probleme des Hörverstehens und führen zur Unverständlichkeit.²³ Die Störung einer Silbe beim Vorlesen kann zum Mißverständnis einiger Wörter, sogar einiger Sätze führen. Dieses Problem vergrößert sich außerhalb des Unterrichtsraums, z.B. beim Hören einer Kassette oder einer Sendung; es kann zu Überschneidungen kommen, wenn zwei oder mehrere Personen in einer spielerischen Szene oder in einem Dialog gleichzeitig sprechen. Unvollständige Sätze, in denen der Sprecher mitten in einem Satz von einer Struktur zur anderen überwechselt, stimmungsbedingtes Sprechen wie Schreien, unterschiedliches Tempo oder Flüstern, das alles kann Probleme ergeben.

Bei unbekanntem Stimmen auf einer Kassette muß das Ohr sich an die besondere Realisierung der Phoneme durch den Sprecher gewöhnen; dagegen bieten die Nachrichtensendungen stark formalisierten, vorgelesenen Pressejargon statt spontan gesprochener Sprache. Diese Sendungen machen dem Lernenden bestimmte Schwierigkeiten beim Hörverstehen, da keine Mimik und Artikulationsbewegung stattfinden.

Das Fehlen des Phonems "P" in der arabischen Sprache führt zu einigen Verwechslungen, typisch z.B. 'Bein' statt 'Pein' oder 'bohren' statt 'Poren'. Hier tritt das "b" ersatzweise für das "p" ein, was oft zu einer semantischen Verwirrung beim Hören und Verstehen Anlaß gibt.²⁴ Daran zeigt sich, wie wichtig es ist, neue Konzepte zu entwickeln und neues Material zu erarbeiten.

E. Versuch, die Schwierigkeiten beim Lesen und Hören der deutschen Sprache zu überwinden

Nach meiner eigenen Erfahrung ist es nicht schwer, jemandem zu helfen, die deutsche Sprache lesend²⁵ und hörend schnell und gut zu verstehen

²³ Beile, Werner: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 67.

²⁴ Vgl. Ramadan, Hassan: Deutsch als Fachsprache in Ägypten. Begründung eines fachsprachlichen Curriculums (DaF) an der Al Azhar-Universität Kairo. Heidelberg 1992. S. 81.

²⁵ Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München 1987. S. 181f.

und ihn durch intensives Lesen und Hören²⁶ zu befähigen, seine Ausdrucksfähigkeit ohne bewußte Anstrengung zu verbessern. Von meinen Studenten habe ich verlangt, sich beim Lesen und Hören fremdsprachiger Texte nicht zugleich auf die sprachliche Form, das Gesagte oder Geschriebene, *und* das Gemeinte zu konzentrieren. Denn dadurch strapazieren sie ihre Verstehensfähigkeit und ihr Gedächtnis. Es gibt andere Möglichkeiten, Lese- und Hörtexte zu verstehen, die ich selbst in meinem Unterricht mit den Studentengruppen des 3. und 4. Studienjahres benutzt habe.

1. Ausbildung von Lösungen hinsichtlich der Lesestrategien in der deutschen Sprache: Vor meinen Augen hatte ich das Ziel: Am Ende des 4. Studienjahres muß der Student in der Lage sein, unbekannte Texte aus dem allgemeinen bzw. dem fachlichen Bereich, die nicht zuvor im Unterricht behandelt wurden, in ihren Einzelinhalten oder in der Gesamtaussage zu verstehen. Das Hauptziel des Lehr- und Lernprozesses hier ist nicht der während der Unterrichtsstunde verwendete Text und sein Inhalt, sondern die zu übende Lesestrategie. Der Text soll nur ein Mittel zum Zweck sein. Die Studenten sollen an einem Text lernen, Strategien zu entwickeln, die auf das Lesen anderer Texte übertragen werden können. Neben den angestrebten Fertigkeiten beim Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen wird die angestrebte kulturelle Kompetenz definiert.

Das Ziel ist nicht mehr die bloße Präsentation einer fremden Wirklichkeit, sondern ihre Entschlüsselung vom Boden der eigenen Welt aus.²⁷

Strategien und Techniken des Leseverstehens sollten entwickelt werden²⁸, um dieses Leseverständnis bei diesen Studentengruppen auszubilden. Aber wichtig ist, jedem Lehrer die Programm- und Methodenauswahl zu überlassen.

²⁶ Eggers, D.: Zur Problematik des Hörverstehens in Sprachveranstaltungen. DaF für Fortgeschrittene. In: Lehr- und Lernmaterialentwicklung zur gesprochenen Sprache für DaF-Lehrer-Studenten. A.a.O. S. 171f.

²⁷ Osterloh, Karl-Heinz: Eigene Erfahrung - fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der dritten Welt. In: Unterrichtspraxis 3. München, Berlin 1978. S. 195. - Vgl. ferner Krusche, Dietrich: Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. A.a.O. S. 361ff.

²⁸ Texte zur Landeskunde im Unterricht, Schule und Freizeit. Hrsg. Goethe-Institut. Vorwort. München 1982.

Ich habe mir folgende Fragen gestellt: Was braucht mein Student, um dieses Ziel zu erreichen? Ist die Auswahl des Korpus in bezug auf die gesprochene oder geschriebene Sprache getroffen? Welche Textsorten sollen herangezogen werden (literarische, fachsprachliche)?

a) Themenwahl

Die Themen, die in den deutschen Texten meinen Studenten gegenübertraten, wurden nicht nur unter linguistischen Gesichtspunkten, sondern auch nach pädagogisch-gesellschaftlichen Kriterien beurteilt.

Die Inhalte und Gegenstände spielten im Unterricht eine wesentliche Rolle. Deshalb hatte ich für meine Studentengruppen bei der Themenauswahl bestimmte Problemfelder als Faktoren berücksichtigt (Umwelt, bestimmte Interessen und die kommunikativen Bedürfnisse).

Im folgenden werden einige Beispiele vorgestellt, die ich mit meinen beiden Studentengruppen (des 3. und 4. Studienjahres) im Unterricht bearbeitet habe: Texte, die landeskundliche Informationen anbieten. Landeskundliche Informationen sollten nicht den Aufbau einer dem Studenten fernstehenden Realität zum Ziel haben, sondern im steten Bezug zu seinen Erfahrungen vor Ort stehen.²⁹ Die integrierte Landeskunde sollte objektiv die gegenwärtige Wirklichkeit Deutschlands auf vielen Gebieten in Texten wiedergeben.³⁰

Exkurs

Bevor einige Beispiele vorgestellt werden, möchte ich den Begriff 'Landeskunde' näher betrachten. Landeskunde³¹ ist nicht nur Wissen. Sie richtet sich an Menschen und

²⁹ Nach Osterloh, K.H.: Eigene Erfahrung - fremde Erfahrung. A.a.O. S. 195f. - Grewer, Ulrich: Behandlung von Texten. In: Pariser Werkstattgespräch 1978. A.a.O. S. 195.

³⁰ Lothar, Jung: Das Deutschlandbild in einigen Lehrwerken für DaF. Kritische Anmerkungen. In: Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Hrsg. von W. Kühlwein und G. Radden. Tübingen 1978. S. 243f. Hühn, Peter: Landeskunde im Lehrbuch. Aspekte der Analyse, Kritik und korrekativen Behandlung. In: Sprache und Kultur. S. 263ff. - Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich. In: Jb DaF 6. Leipzig 1980. S. 152f. - Neumann, Angelika: Fremdsprachenunterricht und Völkerverständigung. Ein Kolloquiumsbericht. In: DaF 2. Leipzig 1988. S. 117f. - Wenzel, Johannes: Aktuelle Probleme der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. V. Internationales Lehrbuchautorensymposium. In: DaF 2/1988. A.a.O. S. 118ff.

³¹ Seidmann, G.: Landeskunde, Sprachunterricht und Erziehung. In: Moderner Sprachunterricht.

schen, vergleichend zu denen bei den Ägyptern; Wohnen und Wohnung in Deutschland im Vergleich zu Ägypten. Texte, die allgemeine landeskundliche Informationen umfassen, besonders aus der Wirtschaft und Politik, die für beiden Studentengruppen spezifisch und von großer Wichtigkeit sind, habe ich neueren deutschen Zeitungen entnommen.³⁵

Die landeskundlichen Informationen, die diese Texte bieten, sind nicht Selbstzweck, sondern sie sollen dazu dienen, den Fremdspracherwerb zu erleichtern. Ihre Aufgabe besteht darin, einen engen Bezug zu den intendierten sprachlichen Kompetenzen herzustellen, sich der Interessenlage der Lernenden zu nähern und Konfliktrichtigkeit zu überwinden.

Texte aus der deutschen Literatur und aus der ins Deutsche übersetzten arabischen Literatur:

Da es nicht immer möglich ist, die zielsprachliche Realität ins fremdsprachliche Klassenzimmer hereinzuholen, habe ich solche Texte gewählt, die den Studenten so ansprechen, daß er sich mit Phantasie in sie hineinversetzen kann.

Literarische Texte besitzen oft diese Qualität, deshalb sind sie meistens die passenden Texte des Fremdsprachenunterrichts.³⁶ Von Anfang an habe ich zwei literarische Texte als Lektionstexte ausgewählt, und zwar ist einer davon ein ins Deutsche aus dem Arabischen übersetzter Text, damit sich die Studenten auch mit der muttersprachlichen Literatur vertraut ma-

35 Beispiele aus der Süddeutschen Zeitung: Nr. 249 vom 29.10.1990, Nr. 135 vom 14.06.1991.

36 Kozłowski, Alexander: Literarischer Text im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene. In: DaF 6/1988. A.a.O. S. 370f. - Kast, Bernd: Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 132ff. - Krusche, Dietrich: Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht - und danach? In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 444ff. - Hungfeld, H. von: Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Berlin, München 1990. S. 18ff. - Dahrendorf, Malte: Die Verwendung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur im FU. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 155ff. - Ebersbach, Margrit: Literatur im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Ein Kolloquiumsbericht. A.a.O. S. 367f. - Löschnann, M., und G. Schröder: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: DaF 2/1985. Leipzig. S. 124. - Butzkamm, Wolfgang: Literarische Texte als Sprachlernertexte. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 114ff. - Bredella, Lothar: The Theory of Action and Understanding Literature in Foreign Language Instruction. In: Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Schule und Wissenschaften. A.a.O. S. 207.

chen. So können die Studenten eine Brücke schaffen zwischen Mutter- und Zielsprache.

b. Lernschritte in den Sprachveranstaltungen

Dann kommen wir zur Frage: Wie wurden diese Texte im Unterricht bearbeitet? Das Ziel des Lesetextes ist, meine Studenten mit einigen Regeln der Lesetechnik vertraut zu machen, die sie dann von diesem Textbeispiel abstrahieren und auf vergleichbare Texte anwenden können. Es war meine Aufgabe, meine Studenten in die Lage zu versetzen, Fachtexte ohne Hilfsmittel zu verstehen. Ich habe immer im Auge gehabt, daß die Studenten nach dem Studienabschluß ohne Lehrbuch, ohne Lehrer lesen. Darum wollte ich ihnen einige Instrumente in die Hand geben, die funktionieren. Der Student soll ausgebildet werden, so daß er sich nicht vor Rätseln fürchtet. Er soll imstande sein, aus den Spuren, die er erkennt, rasch das Ganze einer Botschaft herauslesen zu können, d.h. mit wenigen Schlüsseln die entscheidenden Türen aufzuschließen. Das Ziel muß sein:

An einem Text zu lernen, Strategien zu entwickeln, die auf das Lesen anderer Texte übertragen werden können.³⁷

Anhand von Texten sollen die Studenten lernen, Probleme selbst zu lösen. Denn durch das allzugenaue Zerhacken eines Textes können sich falsche Lesegewohnheiten entwickeln oder verstärkt werden. Meine Rolle als Lehrer soll sich auf die eines Helfers beschränken. Wenn etwa ein Student nach der Bedeutung eines Wortes fragte, so bat ich ihn gewöhnlich, sie selbst zu finden, und gab ihm nicht nur einfach die Lösung.

Im folgenden werden die wichtigsten Lernschritte genannt, die in meinen Sprachveranstaltungen mit den beiden Studentengruppen vollzogen wurden: Zu Beginn der Stunde wurde der Text verteilt, Vokabeln gegeben. Während des Vorarbeitens zur Lektüre haben wir im Unterricht kurz versucht, Faktoren zu erkennen, wie z.B. Autor, Thematik, wann und für wen der Text geschrieben wurde, um die Erwartungen an den Text genau formulieren zu können. Im nächsten Schritt wurde der Text abschnittsweise von mir vorgelesen, und dabei wurden Verständnisfragen der Studenten geklärt.

³⁷ Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. A.a.O. S. 182.

Dann sollten die Studenten selbst den Text abschnittsweise lesen, und ich korrigierte. Danach wurden Synonyme der unbekanntenen Wörter genannt, oder sie wurden erläutert.

Durch das zweite Lesen wurde versucht, aus dem Zusammenhang unbekannte Ausdrücke zu verstehen, d.h. die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen und die entstandenen Lücken durch lexikalische Vermutungen zu überbrücken. Dann folgte eine mündliche Besprechung des Textes.

Der Text sollte nicht bis in alle Einzelheiten verstanden werden. Meine Aufgabe war hier, die Studenten dazu zu bringen, durch Arbeit mit dem Text zu lernen, wie sie andere Texte mit dem größten Nutzeffekt lesen können. Sie sollten auch lernen, Probleme selbst zu lösen.³⁸ Ihnen wurde nur geholfen, die Bedeutung der Texte zu finden.

In der nächsten Stunde sollten die Studenten imstande sein, durch einen Lückentest angeben zu können, welche Wörter weggelassen wurden. So konnte der Student zugleich seine Lesefertigkeit üben. Die fehlenden Wörter sollten sinngemäß ergänzt werden, d.h. es wurden auch Alternativen akzeptiert. Es ging darum, den ursprünglichen Text zu rekonstruieren.

Da es keine Anlässe gibt, außerhalb des Unterrichts in deutscher Sprache zu kommunizieren, ist es sinnvoll, die Arbeitsform 'Projektarbeit' einzuführen.³⁹ Deshalb habe ich versucht, den Studenten Projektaufgaben schmackhaft zu machen, so daß sich der Klassenraum ab und zu in eine experimentierfreudige Werkstatt verwandelte. Wir haben viele Formen des Austauschs, des Wettewifers, der Zusammenarbeit gefunden.

Es war nötig, jede Lerngruppe in zwei Kleingruppen zu teilen, damit die Studenten sich an die Kooperation mit ihren Mitstudenten gewöhnen konnten, d.h. sie sollten in der Lage sein, sich auf Partner- oder Gruppenarbeit einzulassen. Sie mußten dem Mitlernenden zuhören und sich zu ihm und mit ihm verhalten. Diese Kooperation herzustellen war meine Aufgabe als Lehrer.

Dialoge wurden im Unterricht geschrieben, dann von zwei Personen im Plenum vorgespielt. Wie z.B.:

38 Ebd.

39 Melde, Wilma: Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1987. S. 217ff.

Ihr Chef schickt Sie zur Firma. Unterwegs treffen Sie eine(n) Bekannte(n). Sie unterhalten sich, gehen etwas essen ... Als Sie zurückkommen, ist Ihr Chef böse ...

Diese Übungen dienen der Unterhaltung durch Theaterspielen. Das wurde folgendermaßen im Unterricht eingeführt: Ich stellte die Situation her und führte die wichtigsten Wörter und Sprechmuster ein, gab auch einige Satzteile oder Antworten vor. Dann sollte jede Kleingruppe einen Dialog zusammensetzen und ihn dann vorlesen, manchmal auch vorspielen. Die Gruppe, die den besten Dialog verfaßt hatte, wurde Sieger. So haben die Studenten gelernt, laut zu denken, und auch solche Teilnehmer wurden zu Äußerungen angeregt, die in Gesprächen sonst eher zurückhaltend waren.

Fragen zu einem bestimmten Thema (bzw. einem Lesetext) wurden offen diskutiert, z.B. einfache politische Fragen. Die Studenten versuchten im Plenum, Antworten in kurzen Sätzen zu finden. Oder: Kleine Aufsätze über einige Probleme wurden in Gruppenarbeit verteilt, so etwa das Problem der Umweltverschmutzung. Meinungsäußerungen und Stellungnahmen mit Argumenten wurden verlangt. Die Studenten sollten die schon geübten Wörter und Ausdrücke benutzen. Die Ergebnisse wurden vorgetragen und anschließend diskutiert.⁴⁰ Diese Gespräche sollten nicht zu lange dauern, da sonst Langeweile aufkommen kann. Sehr wichtig waren auch die Korrekturen.

Es lohnte sich manchmal, den Studenten folgende Tips zu geben:

- Lies und sprich die Wörter korrekt.
- Achte auf den Zusammenhang zwischen den Absätzen. In einem Absatz können in bezug auf einen anderen Indizien stehen.
- Versuche, den Überblick über das Ganze zu behalten.
- Wenn du dir bei einem Absatz nichts ausdenken kannst, dann mache bitte mit dem nächsten weiter.
- Wenn du dabei auf Wörter stößt, die du nicht kennst, solltest du dich zunächst fragen, ob das schlimm ist oder ob du auch ohne das Wort den Text gut verstehst. Wenn es notwendig ist, dann solltest du versuchen, das Wort zu erraten, so wie du das mit dem Lückentext gelernt hast.

Häufiges Lesen wird gefordert, da dem Lesen eine besondere Bedeutung zukommt, denn schriftliche Informationsquellen sind unseren Studenten am leichtesten zugänglich. Andere Kommunikationsmittel stehen schon

durch die Entfernung zwischen Ägypten und Deutschland kaum zur Verfügung.

Soweit gekommen, soll der Student imstande sein, den Text ruhig durchzulesen, und zwar fast so schnell wie in der arabischen Sprache.

2. Ausbildung des Hörverständnisses bei den Studenten im Unterricht

Das Hinführen zum richtigen Hörverstehen geschieht durch Hören einer Auswahl typischer Texte, typischer Situationen aus dem Alltag in Form von Übungen oder Dialogen.⁴¹

Ich gehe davon aus, daß meine Studentengruppen ein Niveau erreicht haben, das ihnen das Verständnis kürzerer Hörtexte ermöglicht. Lernziel ist hier: Die Studenten des 4. Studienjahres sollen am Ende des Jahres in der Lage sein, Alltagsgespräche und fachsprachliche Inhalte (für das 3. Studienjahr genügen einige fachsprachliche Ausdrücke) verstehen zu können.

Als wichtige Übung zur Ausbildung und Schulung des Hörverständnisses, der authentisch gesprochenen Sprache und des Entwickelns eines vollständigen und natürlichen Dialogs oder Textes wurden kurze Dialoge eingesetzt, die sich in Sprechsituationen sprachlich bewähren mußten. Die Studenten sollten hören, verstehen und reagieren. Die wichtigsten Vokabeln und Wendungen waren den Studenten schon bekannt. Als Hilfe zum Verstehen wurden beim zweiten Vorlesen Schlüsselwörter angegeben. Somit waren inhaltliche Schwierigkeiten abgebaut, und beim Anhören des Dialogs mußte sich der Student mit anderen Schwierigkeiten auseinandersetzen, z.B. mit unvollständigen Sätzen etc. Das Kontrollieren des Dialogverständnisses wurde durch Fragen erreicht.

Bilder wurden als Sprechanaß verwendet. Ein Bild (bzw. Bilder) wurde im Unterricht gezeigt.⁴² Dann wurde die Frage gestellt: Was fällt Ihnen zu dem Bild ein? Äußern Sie sich möglichst in ganzen Sätzen!

Die Studenten sollten (durch die Technik der Aufgabenstellung) lernen, aus einem gehörten Text die wesentlichen Informationen herauszu-

⁴¹ Beile, W. u. A.: Modelle für den audiolinguale Unterricht. A.a.O. S. 2, 12ff.

⁴² Peck, Antony: Leistungen und Aufgaben des Bildes im Fremdsprachenunterricht. In: Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Goethe-Institut München 1971. S. 58. - Montani, Klara: Die Funktion des Bildes in der audiovisuellen struktural-globalen Methode. In: Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht. A.a.O. S. 37ff.

filtern. Das wurde durch Hören der von mir vorgelesenen Texte erreicht.⁴³ Die Studenten hörten den (vorgelesenen) Text und sahen sich die Bilder an. Sie hatten also hier die Aufgabe, den gehörten Text (bzw. Dialog), der die situationsspezifischen Vokabeln, Strukturen und Sinnzusammenhänge vorstellt, zu verstehen und wichtige Details und Sinnzusammenhänge zu erkennen. Anschließend machten sich die Studenten Notizen. Dann wurden Fragen gestellt, auf die individuelle Antworten erfolgten.

Diese Übungen bringen Studenten in eine Situation, in der sie so schnell wie möglich feststellen müssen, welche Informationen relevant sind und welche nicht. Meine Erfahrungen zeigen, daß gerade diese Art des Hörens besonders tief eingedrungen ist und größeren Erfolg gebracht hat, da sie die Studenten Hören üben ließ und sie aufnahmebereit machte für eine tiefere Wirkung der gehörten Sprache. Informationen von praktischer (bzw. landeskundlicher) Relevanz wurden durch die Dialoge wie auch durch reproduzierte Realität angeboten.

Ich blieb so oft wie möglich im Hintergrund, um eine menschliche, ungekünstelte Atmosphäre und Vertrauen zu geben.⁴⁴ Das Bild, als Mittel der Veranschaulichung von Stoff und Handlungen, hatte im Unterricht das Ziel, sprachliche Benennungen zu klären bzw. zu verdinglichen. Die gesprochene Sprache und die unterrichtliche Zielsetzung von Hörverständnis und Sprechfertigkeiten spielt in der audio-lingualen Methode eine entscheidende Rolle.⁴⁵

Als eine hervorragende Übung in meinem Unterricht auf der Ebene des Hörverstehens erwies sich das Diktat. Dieses war nicht nur Übung auf der Ebene des Hörverstehens, sondern auch des Verstehens syntaktischer Zusammenhänge und der Orthographie, die eine wichtige Technik im Dienst der Kommunikation war (aber die Orthographie interessiert uns hier weniger).

43 Zur Arbeit mit Medien vgl. Otto, Völker: *Zur Arbeit mit Medien in der Erwachsenenbildung*. In: *Arbeitshilfe zur Erwachsenenbildung*. A.a.O. S. 15.

44 Zur Lehrerrolle vgl. Buhlmann, Rosemarie, und Anneliese Fearn: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. A.a.O. S. 116f.

45 S. Faber, Helm V.: *Die Visualisierung im Fremdsprachenunterricht. Störfaktor - Hilfsfunktion - Leitmedium?* In: *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht*. A.a.O. S. 8.

Bei der Auswahl der Texte zum verstehenden Hören habe ich immer das vorgegebene Unterrichtsziel berücksichtigt. Die Texte enthielten das lexikalische, phonetische und grammatische Material nach dem Lehrplan für diese Klassengruppe.

Da die Abschlußprüfungen nur aus einem schriftlichen Teil bestehen, habe ich von den beiden Studentengruppen Tests machen lassen, die folgende Teiltests umfassen: Leseverständnis, schriftlicher Ausdruck, Hörverstehen, Struktur/Wortschatz. Die Ergebnisse dieser Tests wurden am Ende des Jahres als Bewertung der Mitarbeit der Studenten betrachtet und zu den Endergebnissen gezählt (5 Punkte von 20).

Dieses sind einige Methoden und Möglichkeiten, die ich im Unterricht DaF eingesetzt habe.

3. Ergebnisse des Versuchs

Bevor ich über die Ergebnisse dieses Versuches berichte, möchte ich noch vorausschicken, daß meine Erwartungen nicht sehr hoch waren. (Aber immerhin hatte ich bessere Ergebnisse als in den vorigen Unterrichtsjahren). Dafür gab es verschiedene Gründe:

- Für die Studenten bedeutete dieses Programm eine erhebliche Veränderung ihrer manchmal schon sehr lange gewohnten Arbeitsweise.
- Es handelte sich um Lernziele, deren Erreichen meistens einen langsam verlaufenden und verhältnismäßig langen Lernprozeß erfordern. Es war notwendig, das Lernprogramm in einer beschränkten Zeit durchzuführen (= 36 Stunden).

Aber erstaunlich war es, daß trotz dieser Umstände die Ergebnisse meines Versuches die Erwartungen zu bestätigen schienen. Zusammenfassend kann ich folgende wichtigen Ergebnisse feststellen:

- Eine Steigerung des Kenntnisniveaus bzw. des Fachwissens.
- Die beschriebene Methodik fordert von Studenten ein Unterrichtsverhalten, das in wesentlichen Punkten von dem abweicht, was sie seit vielen Jahren gewohnt sind.
- Die Studenten haben gelernt, anhand von Texten Probleme selbst zu lösen. (Meine Rolle als Lehrer beschränkt sich auf die eines Organisators und Helfers.) Geübt wurde das Erraten des Textinhalts ohne genaues Lesen oder das Erraten einzelner Wörter aus dem Zusammenhang, d.h. das Verstehen eines Textes ohne die Kenntnis einzelner Wörter. Diese Art des Lesens gibt den Studenten Selbstvertrauen.

Es öffneten sich Freiräume und Leerstellen für die Studenten, in denen sie ungezwungener, unkontrollierter waren als im herkömmlichen

Unterricht, aber auch, vorbereiteter und insofern mit besseren Argumenten ausgestattet, die je eigene Welt- und Dingsicht einbringen konnten.

Somit wurde im Unterricht versucht, die Mißverständnisse der deutschlernenden Ägypter, also die Kluft und die Schwierigkeiten (interkulturelle, regionale, soziale, religiöse Unterschiede), die dem Studenten begegnen, zu überwinden.

Als Erfolg der Kleingruppenarbeit fühlten sich die Studenten freier, sie durften sich bewegen und auch lachen. Es gelang ihnen, ins Klassenzimmer mehr Unmittelbarkeit und Lebensnähe zu bringen.

Es war wichtig, daß ich in kurzen Abständen, am besten am Ende jeder Unterrichtseinheit, mich durch einen Test darüber informierte, wieweit meine Studenten den Lernstoff bewältigt hatten. Dadurch konnte ich die Ergebnisse als Grundlage für meine weiteren Planungen und Maßnahmen zur Lernsteuerung benutzen.

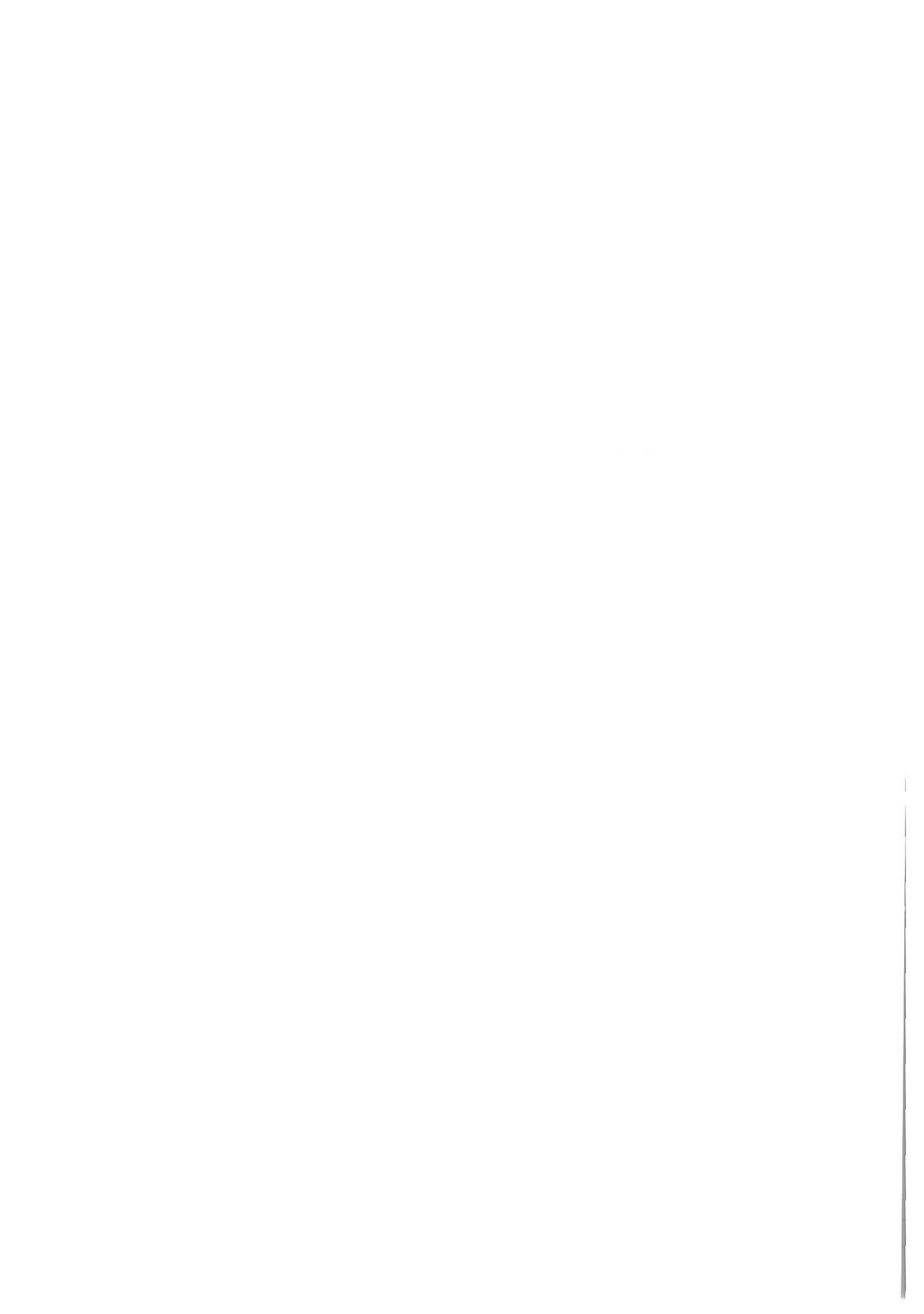
III. Schluß

Da die traditionelle Methode, bei der das Lehrwerk, die Grammatik und der Lehrer die wichtigste Rolle während des Unterrichts spielen, keine so guten Ergebnisse hatte und so das Ziel des Erlernens der deutschen Sprache an der Fakultät nicht erreicht wurde, meinte ich, es sei höchste Zeit, mit neuen Methoden und Materialien zu arbeiten.

Um ein neues Lernprogramm einzuführen, war es notwendig, einen Überblick zu haben über Lernziel des DAFU innerhalb der Fakultät für Ökonomie und politische Wissenschaft, Anzahl und Alter der beiden von mir übernommenen Studentengruppen und Schwierigkeiten, die sie beim Erlernen der deutschen Sprache erleben. Diesen Überblick erreichte ich durch Nachfragen, bestimmte Beobachtungen und eigene Erfahrung.

Anhand eines schriftlichen und mündlichen Tests konnte ich bezüglich der Lese- und Hörstrategien einige Lücken erkennen. Als Lehrerin habe ich versucht, dabei wirksam zu helfen, und zwar hinsichtlich

a) des Leseverständnisses, indem eine neue Auswahl von Lesetexten angeboten wurde, die allgemeine, landeskundliche und politische Informationen umfassen.



Als Hilfe zur Ausbildung des richtigen Lese- und Hörverstehens habe ich den Studenten empfohlen, den deutschen Hörfunkprogrammen zu folgen und Bibliotheken (wie z.B. unsere Abteilungsbibliothek, die Bibliothek des Goethe-Instituts u.a.) zu besuchen, wo neben Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Kassetten auch Video-Kassetten zur Verfügung stehen.

Mit den Ergebnissen meines Versuches hoffe ich einige Hinweise bei der Unterrichtsplanung und Lehrbucherstellung für DaF an Universitäten, Instituten, vielleicht auch Schulen geben zu haben. Dieser Versuch könnte vielleicht auch an anderen Universitäten oder an Schulen ausprobiert werden, bei denen ähnliche Motivationen und Probleme auftauchen.