

ISSN 1431-5181



IDV

[Nr. 87 • Juni 2015]

magazin

SONDERHEFT

Indien - Pakistan - Nepal - Iran

Deutsch in Südasien



[An die Leserinnen und Leser]

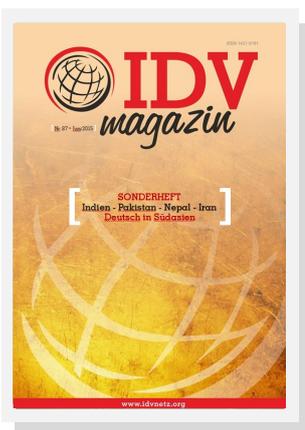
Wir freuen uns sehr, Ihnen die erste Ausgabe des IDV-Magazins im Jahr 2015 vorstellen zu dürfen.

Die vorliegende Ausgabe wird als Sonderheft des IDV-Magazins von Puneet Kaur, der Generalsekretärin des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) und Vizepräsidentin des indischen Deutschlehrerverbands (InDaF), herausgegeben und ist dem Thema Deutsch in Südasien gewidmet. Durch Beiträge von DaF-Lehrer/inne/n und Dozent/inn/en aus Indien, Nepal, Pakistan

und dem Iran wird die Szene der Deutschvermittlung in einer der neuen großen DaF-Regionen exemplarisch dargestellt.

Ein Vorwort durch Puneet Kaur und Prof. Dr. Pramod Talgeri präsentiert die reichhaltigen Beiträge dieses Sonderhefts und führt die Leserinnen und Leser in die traditionsreiche, bedeutungsvolle und ständig neue Vermittlung des Deutschen in der Region Südasien ein.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!



IDV - Der Internationale Deutschlehrerverband

Präsidentin:	Marianne Hepp	hepp@idvnetz.org
Vizepräsidentin:	Alina Dorota Jarzabek	jarzabek@idvnetz.org
Generalsekretärin:	Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeister:	Benjamin Hedzic	hedzic@idvnetz.org
Schriftleiter:	Geraldo de Carvalho	carvalho@idvnetz.org
Experte Deutschland:	Sebastian Vötter	voetter@idvnetz.org
Expertin Österreich:	Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Schweiz:	Joachim Hoefele	hoefele@idvnetz.org
Grafikdesign:	Andréa Vichi	andreavichi@ig.com.br

Herausgeberin: Puneet Kaur

Produktion: Schriftleitung des Internationalen Deutschlehrerverbands

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: carvalho@idvnetz.org

[In dieser Ausgabe]

Vorwort <i>Pramod Talgeri Puneet Kaur</i>	4
Die Germanistik in Indien wird hundert Jahre alt <i>Pramod Talgeri</i>	7
InDaF - der indische Deutschlehrerverband <i>Puneet Kaur</i>	13
Deutsche Institutionen zur Verbreitung der deutschen Sprache im Iran <i>Mahrang Khalatbari Amin Kassai Hamid Mirhadi</i>	17
Deutsche Sprache in Nepal durch das PASCH- Programm <i>Uttam Dhital</i>	21
Deutsch in Pakistan - Zitate von Deutschlernenden und Lehrenden <i>Naureen Ahmed Zaki</i>	23
„Romantisches“ Indien <i>Wolfgang Franz</i>	26
Lehreraus- und -fortbildung in Indien <i>Puneet Kaur</i>	30
Großgruppendidaktik im Deutschunterricht - Ein Beispiel aus Indien <i>Janaki Narkar Waldruff</i>	33
Germanistik an der Universität Mumbai, Indien <i>Vibha Surana Meher Bhoot</i>	36
Überlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung <i>Madhu Sahnii</i>	39

Vorwort

Dieser Sammelband bietet ein breites Spektrum von didaktischen Möglichkeiten der Vermittlung von DaF im südasiatischen Bereich. Die Autoren sind erfahrene Deutschlehrer/-innen sowie Germanisten, die bestrebt sind, innovative Perspektiven des Deutschunterrichts durch ihre Reflexion und Praxis zu erschließen. Das anhaltende Interesse der asiatischen Länder an der deutschen Sprache, Literatur und Kultur hat eine lange Geschichte. Auch das deutsche Interesse an der Kultur und Sprache der asiatischen Länder ist ein fester Bestandteil einer langen reziproken Kulturgeschichte. Die Beiträge von Pramod Talgeri, Meher Bhoot und Madhu Sahni in diesem Band beschreiben den geschichtlichen Werdegang dieser gegenseitigen Rezeption. Der Beitrag von Wolfgang Franz über “‘Romantisches’ Indien” verdeutlicht diesen soziokulturellen Prozess anhand von Beispielen aus der deutschen Romantik. Er stellt fest: “Alle namhaften Denker des 19. Jahrhunderts haben sich mit Indien [...] und seiner Kultur beschäftigt und dies durchweg mit Begeisterung”.

Deutschland hatte immer gute Beziehungen zu Indien und anderen asiatischen Ländern. Der Grund dafür scheint hauptsächlich darin zu liegen, dass es eines der wenigen Länder in Europa war, das kein koloniales Interesse an Indien hegte, sondern eher Bewunderung und Respekt den Kulturnationen Asiens entgegenbrachte. Das kann man bei den Klassikern, Romantikern sowie bei den Gelehrten wie Max Mueller und Schriftstellern wie Guenter Grass, Hermann Hesse, Stephan Zweig feststellen. Indien seinerseits hat auch immer die schöpferische Geisteskraft der deutschsprachigen Länder in Philosophie, Musik, Wissenschaft und Technologie bewundert. Ein Deutschstudium in Indien ist daher kein zufälliges Phänomen, sondern eher historisch begründet. Es

hat seinen Ursprung in der Hochschätzung der altindischen Kultur, des Sanskrit und der Literatur durch die deutschen “Dichter und Denker”, die sonst von den herrschenden britischen Kolonialherren immer gering geschätzt wurden.

Pramod Talgeri betrachtet in seinem Beitrag besonders die Aufnahme der deutschen Literatur in die Lehrpläne der indischen Universität Bombay (heute Mumbai) Anfang des 20. Jahrhunderts als “einen bewussten Versuch einer indirekten Subversion des britischen Kolonialdiskurses”. Dadurch wollten die Gründungsväter zum einen “ein laterales Verständnis der nicht-britischen Kulturen Europas erwerben, was über die britischen Quellen nicht möglich war. Zum anderen, was noch wichtiger war, wollten sie das europäische, nicht-britische Verständnis Indiens erwecken und absichern, um sich eines zunehmend positiven Selbstverständnisses zu vergewissern” (Talgeri,ibid.).

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der indischen Kultur dieser Gelehrten führte im frühen 19. Jahrhundert zur Gründung einer neuen akademischen Disziplin: Indologie.

Der Artikel “Deutsche Institutionen zur Verbreitung der deutschen Sprache im Iran, Deutsche Schule Teheran” der Kollegen Mahrang Khalatbari, Amin Kassai und Hamid Mirhadi gibt einen informativen Überblick über die historische Entwicklung des Deutschunterrichts im Iran. Es ist interessant zu sehen, dass die deutsche Sprache mit Unterbrechungen seit mehr als hundert Jahren im Iran von diversen Institutionen auf verschiedenen Levels unterrichtet wurde. Die Deutsche Schule in Teheran, gegründet 1905, hat zur Verbreitung von DaF beträchtlich beigetragen, obwohl sie wegen der politischen Komplikationen in den 70er Jahren geschlossen werden musste. Aber der Deutschunterricht zusammen mit der

technischen Ausbildung für das technische Personal der iranischen Industrie hat sich durch die 1925 gegründete "Deutsch-Iranische Gewerbeschule" in Teheran fortgesetzt.

Das deutsche Auswärtige Amt hat in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut ein ehrgeiziges globales Programm „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) entwickelt, infolgedessen ein weltumspannendes Netz von 1700 Partnerschulen weltweit aufgebaut wird. Mit der Unterstützung des Goethe-Instituts wird im Iran Deutsch als zweite Fremdsprache an PASCH-Schulen unterrichtet.

Auch das Königreich Nepal im Himalaya ist ab 2009 ein aktiver Teilnehmer am PASCH-Projekt. Julia Opitz, ehemalige PASCH-Koordinatorin in Nepal, merkt dazu an: "Wie die beiden großen Religionen, Hinduismus und Buddhismus, in Nepal miteinander so gut harmonisiert sind, ist auch die deutsche Sprache in den PASCH-Schulen in Nepal harmonisch integriert und hat somit in Nepal auch eine große Anerkennung gefunden!"

Mit PASCH hat auch Pakistan angefangen, den Deutschunterricht im schulischen Bereich aufzubauen. Frau Naureen Zaki war die treibende Kraft dahinter und vermittelt uns Stimmen von jungen Menschen aus diesem schönen Land.

Die Region Südasien hat bisher nur einen Deutschlehrerverband, der vor sechs Jahren gegründet wurde. Der Werdegang des Verbands wird in einem Artikel von Puneet Kaur geschildert.

Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur im akademischen Bereich wurde u. a. auch durch pragmatische Zweckmäßigkeit vertieft. Die zunehmende Expansion der deutschen Industrie im Iran, Indien und anderen asiatischen Ländern hat bei der Jugend dieser Region ein erneutes Interesse an der deutschen Sprache geweckt. Da-

bei wirkt das PASCH-Programm als effektiver Multiplikator.

Auf der universitären Ebene werden in allen diesen Ländern deutsche Literaturgeschichte, Übersetzung sowie DaF in die Lehrgänge BA, MA und Ph.D. aufgenommen. In diesem Zusammenhang ist die Leistung der Deutsch-Abteilungen der verschiedenen indischen Universitäten besonders beachtenswert. Paradigmatisch kann man in diesem Kontext den Beitrag der Mumbai-Universität erwähnen. Das ganze MA-Curriculum wurde mit der Einführung der indischen ästhetischen Theorie sowie der Philosophie, der europäischen Kulturgeschichte, westlichen Literaturtheorien, der Migrantenliteratur sowie Sprachwissenschaft interkulturell gestaltet. Gleichzeitig wird deutsche, österreichische und schweizerische Literatur in den Lehrplan der Germanistik aufgenommen. „Die akademischen Studiengänge werden so neu konzipiert, dass sie einerseits eine allgemeine Geistesbildung erteilen und zugleich Berufschancen nach dem Abschluss eröffnen“. Neue Kurse wie Filmstudien, Komparative Ästhetik oder Einführung in die Kulturwissenschaft werden Teil des M.A.-Programms im Fach Germanistik. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität werden weiter mit einem Übersetzungsprojekt am Department of German gefördert. Diese breite Auswahl von interdisziplinären Kursen schafft eine solide Grundlage für ein interkulturelles Forschungsprogramm in Germanistik.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre.

Prof. Dr. Pramod Talgeri

Puneet Kaur

Netzwerk

Netzwerk begeistert Lehrende und Lernende gleichermaßen!



- Landeskunde mit Witz und Emotion – aus dem Leben gegriffen
- Klare Lernwege – sicheres Unterrichten
- Gelebte Sprache mit Film und Facebook
- Systematische Vorbereitung auf die wichtigsten Deutschprüfungen
- Digitales Unterrichtspaket A1/A2 und Netzwerk digital B1 ermöglichen eine einfache und schnelle Vorbereitung sowie einen modernen Unterricht

www.klett-sprachen.de/netzwerk

Die Germanistik in Indien wird hundert Jahre alt

PRAMOD TALGERI

Der vorliegende Beitrag will die Entwicklung und den heutigen hermeneutischen Basispfeiler des Studiums der Germanistik in Indien vorstellen und sich mit diesen auseinandersetzen¹.

Vorausgeschickt sei: Das Erlernen einer Fremdsprache ist immer ein Versuch, mit einer fremdkulturellen Sensibilität in Kontakt zu treten. Jedes Studium einer Fremdsprache ist gleichzeitig ein Akt transnationaler oder transkultureller Aneignung. Das Literaturstudium einer monokulturellen fremdsprachigen Gesellschaft beruht dabei immer gleichzeitig auf dem nationalen Paradigma der Ausgangskultur und auch die pädagogische Vermittlung der fremdsprachigen Literatur ist in den jeweils besonderen Rahmen des eigenen nationalen Selbstverständnisses eingebettet. In diesem Sinne ist jede Produktion und Vermittlung jeglicher einheimischer Literatur zuerst einmal eine monokulturelle Beschäftigung.

Nun ist es aber genau der Fremdsprachenunterricht, der diesen monokulturellen Kontext transzendiert und eine hermeneutische Situation schafft, die einen neuen Horizont des interkulturellen Verständnisses eröffnet und damit eine neue Grundlage für die Aneignung der Fremdsprache und deren Literatur im Ausland bildet. Aus einer monokulturellen Beschäftigung mit (literarischen) Texten wird eine interkulturelle.

Auch das Deutschstudium in Indien versteht sich von daher vor allem als eine interkulturelle hermeneutische Beschäftigung. Solch ein Verständnis einer fremdsprachigen Literatur enthält eine eingebaute relativistische Komponente, indem es auf eine eigentümliche Weise sowohl die Fremdkultur als auch die Eigenkultur hinterfragt. Damit stellt es auch den Begriff der Kultur per se in Frage.

Bevor man auf den gegenwärtigen Stand der Germanistik in Indien eingeht ist es unumgänglich, einen raschen Blick auf ihre Vorgeschichte zu werfen: Das indische Interesse an der deutschen Literatur und Kultur hat seine Ursprünge in der indischen Kolonialgeschichte und verdankt sein Entstehen gleichzeitig auch dem besonderen Umstand, dass die deutschen „Dichter und Denker“ eine enorme Bewunderung für die indische Kultur aufbrachten und damit in gewissem Sinne eine verschollene Zivilisation und ihre reiche vergangene Kultur wiederentdeckten, die besonders bei den deutschen Romantikern als eine Quelle der Revitalisierung der europäischen Kultur galt. Diese indophile Einstellung der deutschen Intellektuellen im 18. und 19. Jahrhundert verhalf den Indern, die diffus gewordene indische Kulturidentität wieder herzustellen und Indien als eine „Kulturnation“ zu legitimieren.

Vor diesem historischen Hintergrund ist die Entstehung und Entwicklung des Deutschstudiums in Indien zu betrachten. Die Perspektiven und Paradigmata haben sich im Lauf der hundertjährigen Geschichte der Germanistik in Indien im Hinblick auf akademische Prioritäten im Fremdsprachenunterricht verschoben. Das neuzeitige indische Bildungssystem ist in jeder Hinsicht ein Produkt des britischen Kolonialismus. Die indische Bildungsschicht kam in Berührung mit der europäischen Kultur, als die britische Kolonialverwaltung in Indien im Jahre 1857 die ersten drei Universitäten, Bombay, Kalkutta und Madras gründete. Der Hauptzweck hinter der Gründung der Universitäten lag darin, die indische Mittelschicht, die im Grund aus Priestern, mittleren Angestellten und Geschäftsleuten bestand, an den westlichen Kulturwerten im öffentlichen Umgang zu orientieren, mit der Absicht, die britische Herrschaft in Indien weiterhin zu festigen und durch die Schaffung einer Klasse von Verwaltern

¹ Es handelt sich bei diesem Beitrag um eine gekürzte und umgearbeitete Fassung meines Artikels „Hundert Jahre Germanistik in Indien“, erschienen in der italienischen Fachzeitschrift „Studi Germanici“, 6/2014, S. 355-364, online abrufbar unter <http://rivista.studigermanici.it/index.php/studigermanici>.

die verwaltungstechnischen Aufgaben im Lande durchführen zu lassen.

Das alles sollte letzten Endes zur Konsolidierung der britischen Herrschaft in Indien beitragen. Lord Macaulay, der britische Gesandte in Indien, der für die Bildungsfragen zuständig war, legte dem britischen Parlament einen bildungsstrategischen Plan vor, nach dem mit der Einführung des britischen Bildungssystems in Indien eine indische Bildungsschicht erzeugt werden sollte, die nur nach Hautfarbe und Blut indisch, nach Geschmack, Gesinnung und Geist dagegen britisch sein sollte. Der britische Verwaltungsapparat in Indien sollte von dieser Bildungsschicht gestützt, ja gar getragen werden: "We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect"².

Dieser Strategie zufolge wurde in den Colleges die zeitgenössische englische Literatur eingeführt. Schon von Beginn des College-Studiums an hat der Syllabus Kurse über die Geschichte der englischen Literatur und Kultur vorgeschrieben. Erstaunlicherweise fand die Einführung in die englische Literatur großen Anklang bei den sozialen Eliten von Kalkutta und Bombay. Besonders die englische romantische Dichtung wurde als der indischen Psyche nahe empfunden. Bei den Gedichten von Wordsworth, Shelley, Keates, Byron, Tennyson spürte man eine gewisse Nähe zur indischen Verherrlichung der Natur, der Mystik, der verinnerlichten Visionen.

Aber langsam führte diese Beschäftigung mit der englischen Literatur zu einer Entfremdung gegenüber der bildungspolitischen Hegemonie der kolonialen Herrschaft. Auch die zunehmende Westlichung der indischen kulturellen Sensibilitäten und geistigen Traditionen führte zur weiteren Entfremdung im öffentlichen Bereich,

was zu einem politischen Erwachen nationaler Gesinnung beitrug.

Die gleiche Dichtung, für die sich die Inder bei ihrer Einführung so begeistert gezeigt hatten, wurde nun als niederdrückend empfunden: Sie stand plötzlich nicht mehr für die Verherrlichung der Natur, vielmehr eher repressiv und repräsentativ für den britischen Kolonialismus, der nicht nur politisch den indischen Boden besetzt, sondern auch auf intellektueller Ebene den indischen Geist versklavt hatte. Andererseits vertrat aber die britische Literatur symbolisch die westlichen intellektuellen Entwicklungsabläufe. Die englische Sprache erschloss den Indern die Welt des liberalen Rationalismus und der europäischen Wissenschaft, obwohl sie auch als ein Instrument der hegemonialen Macht und Unterdrückung angesehen wurde. Aber, was noch wichtiger war, sie eröffnete den Indern auch den Zugang zu weiteren europäischen Kulturen. Unter diesen waren es vor allem Deutschland und Frankreich, die eine besondere Anziehungskraft auf die Inder ausübten.

1914 wurde das erste Department of German, French, Latin und Greek am Fergusson College in der historischen Stadt Poona unter der nationalgesinnten politischen Führung von Lokmanya Tilak und Gopal Ganesh Agarkar gegründet. Die beiden Reformisten Tilak und Agarkar führten dabei bewusst diese vier Sprachen als Studienfächer für den B.A. und M.A. an der Bombay University ein³.

Die deutsche Indien-Begeisterung durch Max Müller und andere Indologen relativierte zu gewissem Grade die indische Euphorie für die britische Kolonialherrschaft. Viele Inder, die in der Regel zu Studienzwecken nach England fuhren, wechselten ihren Studienort nach Berlin, Heidelberg, Bonn, München, Göttingen, Wien, oder an die Pariser Universität Sorbonne. Der indische Dichter und der spätere geistige Gründer von

² Macaulay's *Minute on Indian Education*, 2nd February, 1835.

³ Ich bin meinen Kolleginnen Savita Kelkar und Archana Gogate vom Fergusson College für ihre Bemühungen um diese wertvollen Informationen dankbar.

Pakistan, Sir Mohammed Iqbal, immatrikulierte sich an der Universität München und promovierte dort mit einer Dissertation über "Die Entwicklung der Metaphysik in Persien" (1907). Zakir Husain, der später in den sechziger Jahren Staatsoberhaupt Indiens wurde, ging 1923 nach Berlin und studierte an der Humboldt-Universität griechische Philosophie. Er arbeitete über Ethik und Staatskonzepte, übersetzte Platons „Staat“ ins Urdu und promovierte mit einer Dissertation über Nationalökonomie (1925). R.N. Dandekar, der renommierte Indologe aus Pune, promovierte 1938 in Heidelberg mit dem Dissertationstitel „Der Vedische Mensch. Studien zur Selbstauffassung des Inders in Rg-Veda“. Die Auswahl der Themen der Dissertationen ist symptomatisch, indem diese Abhandlungen den Versuch unternehmen, die Wurzeln des "indischen" Selbstverständnisses über die Wahrnehmungen der deutschen Schriftsteller und Wissenschaftler wiederzuentdecken.

Die Entstehung der Germanistik in Indien muss man vor allem in diesem Zusammenhang beleuchten. Man muss dabei gleichzeitig aber auch einschränkend auf die Tatsache hinweisen, dass dies anfängliche leicht nationalistisch angehauchte Deutschland-Begeisterung der national gesinnten indischen Bildungsbürger während der dreißiger und vierziger Jahre bald abflaute und sich auf eine syllabus-fixierte Routine eines allgemeinen Sprachunterrichts und die Lektüre der deutschen Klassik und Romantik beschränkte.

Es war für die Inder besonders schmeichelhaft, von der deutschen Indien-Begeisterung zu erfahren. Besonders waren sie beeindruckt von deutschen Klassikern wie Herder, Goethe, Schiller, deutschen Romantikern wie den Gebrüdern Schlegel, Novalis, Schopenhauer und den zahlreichen renommierten Indologen, besonders Max Müller (Sohn des romantischen Dichters Wilhelm Müller). Max Müller genießt als Übersetzer und Vermittler der alten Sanskrit-Literatur einen fast ikonenhaften Ruf in Indien. Das Goeth-Institut in Indien ist bekanntlich nach Max Müller umbenannt worden und heißt „Max Mueller Bhavan“. Erst nach der Unabhängigkeit Indiens 1947 wurden die nächsten Versuche unternommen, das Studium der neueren deutschen

Literaturgeschichte mit neuen Impulsen zu versehen. Die Namen, die nun auf den Plan gerufen wurden, schlossen Thomas Mann, Kafka, Rilke und Gottfried Benn mit ein. Die adäquate Aneignung und Beherrschung der deutschen Sprache zum Zweck, das Studium der deutschen Literatur aufnehmen zu können, war die vornehmliche pädagogische Zielstellung des Faches „Studies in German Language and Literature“, sowohl für den Erwerb des B.A., als für denjenigen des M.A.

In den 60er Jahren ging eine Anzahl von indischen Studenten dank eines DAAD-Stipendiums in die Bundesrepublik Deutschland, um dort das germanistische Studium mit einer Promotion abzuschließen. Gleichzeitig wurden an mehreren indischen Universitäten German Departments eingerichtet. Am prominentesten unter ihnen ist das 1970 gegründete Centre for German Studies an der Jawaharlal Nehru University (JNU), New Delhi, das innerhalb der School of

Schon davon gehört?

Die aktuellen Landeskunden sind da: interessant, bunt und dicht an der Realität.

Landeskunde Deutschland 2015 informiert zuverlässig über Deutschland heute. Mit den „Aktuellen Wörtern“ auf www.deutsch-verlag.com.

Landeskunde aktuell hilft allen, die sich im täglichen Leben in Deutschland orientieren müssen. Mit Interviews und Hörtexten auf www.landeskundeaktiv.com.

Landeskunde Deutschland 2015 B2-C2
ISBN 978-3-19-001741-6



Landeskunde aktiv ab A2
ISBN 978-3-19-181741-1

Mit Lehrerhandbuch und Audio-CD

Bestellungen über die
Huber Auftragsbearbeitung
Tel.: +49 (0)89 9602 9602
Fax: +49 (0)89 9602-328

E-Mail: orders@hueber.de
kundenservice@hueber.de

Weitere Infos und Probeseiten
auf www.deutsch-verlag.com

VERLAG für DEUTSCH
Renate Lüscher

Language, Literature and Culture Studies der Universität ein neuorientiertes Studienprogramm der Germanistik vorlegte. Schon die revidierte Nomenklatur der Fakultät weist auf eine neue Orientierung hin, die das Studium der fremdsprachigen Literatur in den soziokulturellen Kontext situiert. Das akademische Anliegen dieser "Studies" äußert sich in der Aneignung "einer Weltperspektive und internationalen Verständigung"⁴. Von Anfang an wurde daher der Akzent der Curriculum-Planung auf einen integrierenden Ansatz gelegt, der das Studium der Sprache, Literatur, Übersetzung, Kultur und Zivilisation (Landeskunde) in die sozialen und historischen Kontexte einbettet. Die akademische Intention hinter dieser Integration war, die "German Studies" in interdisziplinären Kontexten zu entwickeln, die Literatur- bzw. Übersetzungstheorie, Sprachdidaktik, Komparatistik, Sozialgeschichte, kontrastive Linguistik und komparative Kulturstudien einschließen. Inzwischen haben andere Departments of German in Indien (u.a. in Pune, Bombay, Benares, Hyderabad, Karnatak, Kerala, Rajasthan, Banasthali, Himachal, Kashmir) ihre Lehrpläne entsprechend umstrukturiert. Die deutsche Abteilung der Hydrabader Fremdsprachenuniversität, Central Institute of English and Foreign Languages (CIEFL, Gründungsjahr 1972/73) wurde vom Bildungsministerium der DDR unterstützt.

Bis zum letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erschöpfte sich die institutionelle Verantwortung des Fremdsprachenunterrichts auf der Universitätsebene normalerweise ausschließlich in der Vermittlung der klassischen Literaturkenntnisse der Sprache, die in der Regel um literarisch orientierte Texte kreiste. Der Hauptzweck der Vermittlung der Fremdsprachen und -literaturen bestand darin, sich die essentiellen Kenntnisse einer bestimmten Fremdkultur anzueignen. Lernen der Fremdsprache durch ihre repräsentative klassische Nationalliteratur war die hervorgehobene methodologische Notwendigkeit. Daher wurde die fremdsprachige Nationalliteratur als die wichtigste, ja fast die einzige Quelle für den Sprachunterricht akzeptiert und als das relevante

Unterrichtsmaterial zur Sprachvermittlung anerkannt, das alleine Einblick in den typischen Charakter der Fremdkultur zu gewähren vermochte. Daher beeinflussten die nationalliterarischen Kanons der Fremdsprache auch die Auswahl der Texte für den Syllabus des Fremdsprachenunterrichts beträchtlich.

Aber auch die Aufnahme der literarischen Texte der Fremdsprachen bereitete manchmal ernsthafte Probleme bei der Widerspiegelung der kulturellen oder nationalen Identität. Dies war der Fall, wenn sie kontroverse politische oder ideologische Konflikte in sich bargen, und zwar besonders solche, die mit den Angelegenheiten aus der geschichtlichen Vergangenheit zusammenhingen, wie z.B. in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts.

Außerdem war die Auswahl der literarischen Texte und der kulturellen Information mitbedingt durch die Perspektive der dominierenden einheimischen Kultur. Jedwede politische Meinungsverschiedenheit, ideologische Präferenz oder politische Differenz innerhalb der Fremdkultur wurde auch im Syllabus reflektiert. In diesem Zusammenhang ging der deutsche Literaturunterricht an den indischen Universitäten in den 70er Jahren auch durch ein spannungsreiches, eigenartiges Dilemma bezüglich der Auswahl der deutschen Literatur-Texte. Die German Departments an den indischen Universitäten waren damals gänzlich von der westdeutschen Version der literarisch-kulturellen Vergangenheit und Gegenwart dominiert, während die DDR-Version der gleichen Kulturgeschichte nicht oder höchstens minimalst zur Kenntnis genommen wurde. Böll, Grass, Dürrenmatt, Frisch, Handke, Bernhard wurden gern zitiert, während Erwin Strittmatter, Stefan Heym, Havemann, Hermann Kant ignoriert wurden. Ausnahmen machten nur Biermann, Sarah Kirsch, Uwe Johnson und Christa Wolff. Erst nachdem die diplomatische Anerkennung der DDR als separate, eigenständige politische Einheit auch durch die Bundesrepublik erfolgt war, wurde der DDR-Literatur Einlass in die Syllabi der indischen Universitäten gewährt.

⁴ Zitiert in deutscher Übersetzung nach der Präambel der JNU-Statuten 1969.

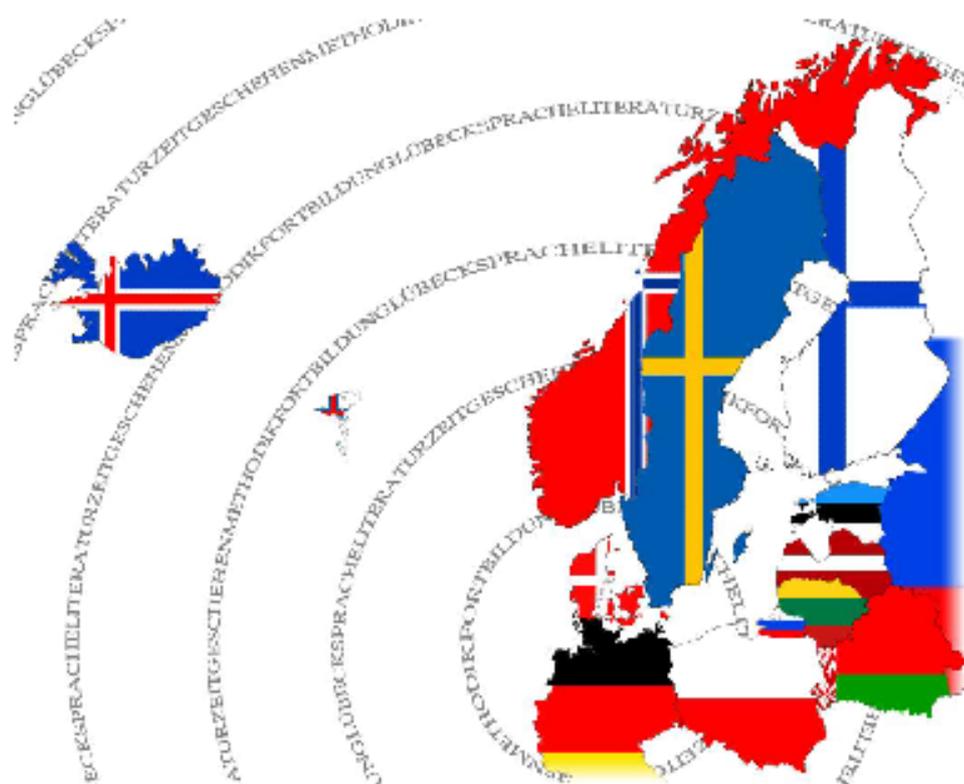
In den letzten Jahren sind Versuche unternommen worden, die gegenwärtigen Trends der theoretischen Überlegungen in die Bereiche der Literatur und Übersetzung mit einzubeziehen. Diese schließen Diskurse über den Feminismus, Orientalismus, die Postmoderne, Medienkritik, interkulturelle Hermeneutik und Begriffsgeschichte Europas mit speziellem Bezug zur deutschen Geistesgeschichte ein. So sind beispielsweise gegenwärtig einige Kollegen mit einem Forschungsprojekt beschäftigt, das den hierfür aussagekräftigen Titel trägt: „Becoming of Europe: Philosophical and Hermeneutic Foundations of the Idea of Europe“.

Heute wird eine breite Palette von Themen und Forschungsbereichen an indischen Universitäten angeboten. Als Beispiele könnte man die Themen-

kreise „Deutschsprachige Literatur im 19. und 20. Jahrhundert“, „Rezeption der deutschsprachigen Literatur im indischen Kontext mit speziellem Bezug zu Problemen der Übersetzung“, „Deutsch-indische Kulturbegegnung“, „Angewandte Germanistische Linguistik“, „Fremdsprachenpädagogik“ angeben⁵.

Auf diese Weise ist die lange Tradition der „Studies in German Language and Literature“ mit der zunehmend lebhaften internationalen Diskussion über die Perspektiven und Ziele der Germanistik als fremdsprachlicher Philologie verbunden und integriert worden. Abschließend kann man feststellen, dass eine gewisse produktive Aneignung nationaler Erfahrung und internationaler Diskussion die Basis für die Entwicklung der Germanistik in Indien bildet. 

⁵ Vgl. Studien-Prospekt „Course Content“ des Centre of German Studies, JNU 2008.



Zeichnung des im Logo verwendeten Lübecker Holstentors: Tuula Bauersachs

Gestaltung der „Landkarten-Graphik“: Leif Bonorden

Unterrichten Sie hier Deutsch?

Die Deutsche Auslandsgesellschaft e. V. (DAG) mit Sitz in Lübeck ist eine der offiziellen Mittlerorganisationen des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland und bietet Deutschlehrkräften aus Nord- und Nordosteuropa **Fortbildung in aktueller Landeskunde** an – sowohl in Deutschland als auch bei Ihnen zu Hause. Darüber hinaus sammeln und bieten wir **Tipps für die Gestaltung von DaF-Unterricht weltweit**. Wir freuen uns auf Ihren konkreten und/oder virtuellen Besuch!

--- Info-Start über www.deutausges.de ---

InDaF - der indische Deutschlehrerverband

PUNEET KAUR

Der indische Deutschlehrerverband InDaF wurde 2008 gegründet. Es war ein Versuch, alle Deutschlehrer/-innen in Indien unter einen Hut zu bringen. Bis dahin gab es keine gemeinsame Plattform für die Deutschlehrer/innen, sich zu treffen oder auszutauschen. 2005 bis 2008 waren auch die Jahre, in denen die DaF-Landschaft in Indien einen Aufwind spürte und das Interesse an der deutschen Sprache sowohl quantitativ als auch qualitativ stieg. Vor diesem Hintergrund war es ein opportuner Moment, einen Verband zu gründen.

2008 nahmen beim ersten Gründungskongress in Neu Delhi renommierte Referenten aus der DaF-Welt wie Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm von der Uni Wien, Prof. Dr. Pramod Talgeri von der Jawaharlal-Nehru-Universität, Neu Delhi, und Prof. Dr. Ludwig Eichinger vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, aktiv teil. Es gab auch indische Kollegen, die zum ersten Mal über die Situation der deutschen Sprache in Indien referiert haben. Das ist auch das Ethos des InDaF bis heute, Experten aus Deutschland mit Referenten aus den eigenen Kreisen zusammen zu bringen.

2008 fing der InDaF mit 100 Mitgliedern an und die Zahl ist 2014 auf 800 gestiegen, als die indische DaF-Community 100 Jahre Deutschunterricht in Indien feierte.

Diese 800 Kollegen unterrichten Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Schulen, Colleges und Instituten in ganz Indien. Seit seiner Gründung 2008 hat sich der Verband bemüht, das große Netzwerk von Lehrern bzw. Lehrerinnen zu festigen, das sich durch den InDaF im ganzen Land gebildet hat, um den Mitgliedern nicht nur zu ermöglichen, persönlich miteinander in Kontakt zu treten und sich kennenzulernen, sondern auch von den Erfahrungen der Kollegen und

Kolleginnen zu lernen. Das mit dem Ziel, die eigene Lehre zu verbessern, in einem Umfeld, das die Idee der kontinuierlichen Entwicklung unterstützt.

Seit 2009 ist der InDaF Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV).

VIELLEICHT IST ES INTERESSANT ZU SEHEN, VOR WELCHEM HINTERGRUND DER DEUTSCHLEHRERVERBAND IN INDIEN GEGRÜNDET WURDE

DaF war in Indien bis 2000 eine Randerscheinung. Wenn man Deutsch lernen wollte, ging man entweder zur Uni oder zum Goethe-Institut. Es gab wenige Schulen, mit Ausnahme derer von Pune und Delhi, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde. Sehr wenige Colleges haben auch Deutsch angeboten.

Bis 1985 boten sehr viele Universitäten gut besuchte Deutschkurse an, weil für Studenten der Naturwissenschaften Deutsch Pflichtfach war. Es galt als die Sprache der Naturwissenschaften und Technik. Aber Mitte der achtziger Jahre hat man sich von dieser Auffassung getrennt und das Pflichtfach Deutsch abgeschafft. Das führte zu einer Abschaffung der Deutschkurse an zahlreichen Universitäten im Land.

Zu diesem Zeitpunkt entdeckten die Sekundarschulen in Indien die Fremdsprachen. Man versprach sich eine bessere Zukunft mit Fremdsprachenkenntnissen. Aber es blieb ein exotisches Fach, das nur an ein paar Eliteschulen angeboten wurde.

Die Liberalisierung der indischen Wirtschaft um 1990 änderte einiges. Sehr viele ausländische Firmen, darunter auch deutsche Unternehmen, haben in Indien investiert. Noch wichtiger für den Arbeitsmarkt war das „Outsourcing“. Große und



kleine Unternehmen haben ihre Arbeitsprozesse nach Indien verlagert und in Großstädten wie Bangalore und Delhi fanden Tausende von jungen Leuten Arbeit mit Fremdsprachen. Wo konnten sie aber ihre Deutschkenntnisse erwerben? Das Goethe-Institut war eine Möglichkeit, aber das GI konnte nur eine begrenzte Zahl von Studierenden aufnehmen. Außerdem fehlten dem GI auch qualifizierte Lehrer/-innen.

Liberalisierung bedeutete auch, dass eine wachsende Mittelschicht durch die neu entstandene Kaufkraft ins Ausland reiste, auf Urlaub, für Geschäftsreisen oder zum Studium. Auf diesen Reisen erkannte man, wie wichtig Fremdsprachen sind. Mit Englisch konnte man nicht jede Situation meistern.

So fing die Zahl der Schulen und Schüler/-innen an zu steigen, die sich für Deutsch entschieden. Der wachsende Bedarf nach Deutsch musste durch qualifizierte Lehrer/-innen befriedigt werden. Aber wegen der fehlenden Fremdsprachenausbildung an indischen Universitäten gingen die meisten Lehrer/-innen ohne besondere Qualifikation ins Klassenzimmer, ein Manko, das bis heute gegeben ist.

In dieser Situation wurde der indische Deutschlehrerverband geboren. Das Ziel des Verbands war, eine einzigartige Plattform für seine Mitglieder zur Verfügung zu stellen, um sie darin zu unterstützen, die deutsche Sprache durch kommunikative und interaktive Unterrichtsmethoden zu

vermitteln. Die Programme des Verbands konnten eine eigentliche Deutschlehrausbildung zwar nicht ersetzen, aber durch zahlreiche Seminare, Workshops und Vorträge wurde der Versuch unternommen, den Lehrenden Inputs zur Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts zu vermitteln. Mit Hilfe verschiedener Experten, bekannter und angesehener Institute wurden die Lehrenden miteinander vernetzt.

INDAF-NETZWERK

Der InDaF scheut keine Mühen, die Bedingungen der Deutschlehrenden in Indien zu verbessern: Den Lehrern und Lehrerinnen wird ein einfacher Zugang zu neuen Büchern ermöglicht, es werden ihnen zahlreiche Gelegenheiten angeboten, ihre sprachlichen und methodisch-didaktischen Kenntnisse auszubauen. Die Lehrer/-innen werden online oder telefonisch durch erfahrene Lehrer unterstützt und Kollegen helfen sich gegenseitig bei Problemen und Schwierigkeiten, die beim Unterrichten auftauchen.

Informationen über Veranstaltungen, die für DaF-Lehrende interessant sein könnten, werden sowohl über die Facebook-Seite als auch über die Webseite (www.indaf.in) verbreitet.

Die Web-Seite stellt den Lehrkräften auch Ressourcen in Form von Links, pdf-Dokumenten und

Bildergalerien zur Verfügung. Eine Job-Börse ist auch auf der Web-Seite zugänglich und sie wird aktiv auch von Kolleginnen und Kollegen genutzt. Zu den Aktivitäten des InDaF gehören die Deutscholympiade, deren Gewinner alle zwei Jahre an der IDO teilnehmen, ein Quiz für Deutschlehrer sowie verschiedene Konferenzen, Seminare und Workshops.

Diese Aspekte der Vernetzung sollte man in Indien nicht unterschätzen. Persönliche Kontakte sind das A und O der Netzworkebildung in Indien. Diese neuen Netzwerke, die gebildet wurden, schafften Verbindungen zwischen Schul- und Hochschullehrern und -lehrerinnen. Außerdem lernen sich so auch Unterrichtende aus verschiedenen Teilen Indiens kennen. Bisher wusste eine Lehrerin oder ein Lehrer aus Delhi sehr wenig über die Arbeit ihrer Kollegen bzw. Kolleginnen in Pune oder Chennai. Die Gründung des InDaF änderte das. Viele lernten sich bei InDaF-Konferenzen kennen und der dort hergestellte Kontakt führte zu einem Erfahrungsaustausch unter Lehrenden aus Ost, West, Nord und Süd.

INDAF-VERANSTALTUNGEN

Die Asien-Konferenz, die vom InDaF in Neu Delhi geleitet wurde und bei der 400 Teilnehmende aus Indien und dem Ausland zusammen kamen, war der Höhepunkt der Verbandsaktivitäten in Indien. Die Konferenz wurde vom Vorstand des IDV begleitet und unterstützt. Sie wurde von allen Anwesenden für das umfangreiche und weite Spektrum von Themen gelobt. Während drei Tagen teilten Experten aus den verschiedenen Bereichen von Deutsch als Fremdsprache ihr reiches Wissen und ihre Erfahrung mit den Teilnehmenden. Neben der Asien-Konferenz hat der InDaF in den letzten Jahren andere regionale Konferenzen in Chandigarh, Pune, Kolkata, Lucknow, Jaipur und Trivandrum organisiert.

2014 standen die Feierlichkeiten zu „100 Jahre Deutsch in Indien“ im Mittelpunkt der InDaF-Aktivitäten. Vor 100 Jahren begann der Deutschunterricht in Indien in Pune. Dort begannen im Februar 2014 auch die Feierlichkeiten. Der InDaF hat zu diesem Anlass verschiedene



Deutschlehrrtage und -symposien organisiert. Die ersten Deutschlehrrtage fanden im März 2014 in Jaipur mit 130 Lehrern aus ganz Nordindien statt. Im September desselben Jahres hat der InDaF mit der Jawaharlal-Nehru-Universität eine Konferenz zu Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts organisiert.

Im November 2014 fanden noch zwei Konferenzen statt, und zwar im Süden und Westen des Landes.

INDAF UND DACHL

Der InDaF versucht bei all seinen Veranstaltungen und Programmen das DACHL-Konzept miteinzubeziehen. Denn der Verband arbeitet mit allen drei Botschaften der deutschsprachigen Länder zusammen. Der InDaF hat öfters Lesungen von Autoren aus diesen Ländern organisiert und die Schweizer Botschaft hat schon einmal auf dem Botschaftsgelände „Schweizer Tage“ für InDaF Mitglieder angeboten. Außerdem hat der InDaF an einer interaktiven DVD für Unterrichtende mitgearbeitet, wo Texte zur Schweizer Landeskunde didaktisiert wurden.

Wir versuchen unseren Mitgliedern auch nahe-zulegen, in ihrem Unterricht nicht nur sachliche Informationen zu den deutschsprachigen Ländern zu vermitteln. Sie sollen auch dahingehend wirken, die Länder des deutschsprachigen Raums in Sachen sprachlicher Eigenarten und kultureller Besonderheiten als individuelle, voneinander abgegrenzte Sprach- und Kulturräume zu sehen, ohne dass es dabei zu einer Simplifizierung oder Verallgemeinerung kommt. Natürlich wird trotz all dieser Unterschiede auch auf die linguistische und kulturelle Einheit im deutschsprachigen Raum verwiesen. ■

GOYAL Publishers & Distributors Pvt. Ltd.

Making language learning books affordable for the Indian subcontinent!

Learn
a new
language

Discover
a new
world!

www.goyalpublisher.com



GOYAL
Foreign Language Books

GOYAL Publishers & Distributors Pvt. Ltd.
86, UB, Jawahar Nagar, Kamla Nagar, Delhi - 110007 (INDIA)
Ph.: +91 11 23852986/23858362, +91 9650597000
Fax: +91 11 23850961 e-mail: goyal@goyalsaab.com;
website: www.goyalsaab.com

GOYAL Foreign Language Bookshop (New Delhi)
16, Ansari Road (GF), Daryaganj, New Delhi-110002 (INDIA)
Ph.: +91 9650597000, +91 9811018971
e-mail: goyal@goyalsaab.com; website: www.goyalsaab.com

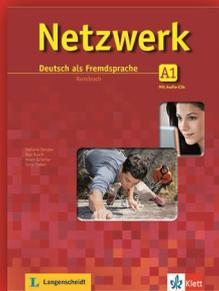
GOYAL Foreign Language Bookshop (Chennai)
142, Nungammakkam High Road, Chennai-600034
Ph.: +91 9842624989

Der Buchladen at Max Mueller Bhawan
Chandigarh • Delhi • Pune • Trivandrum

GOYAL French Book Centre
at Alliance Francaise - Ahmedabad, Hyderabad

How to Order:

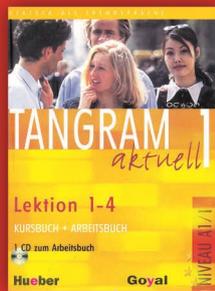
- Books can be ordered directly by calling us on any of our numbers or through email at goyalpublishers@gmail.com
- Books will be delivered via courier at your door step on receipt of full payment through DD or MO drawn in favour of GOYAL Publishers & Distributors Pvt. Ltd. or can be deposited to our **ICICI Bank Account No. 038705000217**.
- If the order is less than Rs.500 then please add courier charge Rs.70/-more. Free delivery in India on orders worth Rs.500/- and more.



3 Book Set ₹ 750



3 Book Set ₹ 785



₹ 250



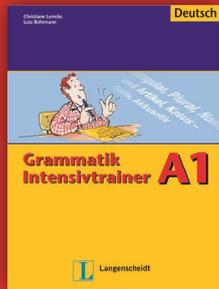
₹ 130



₹ 195



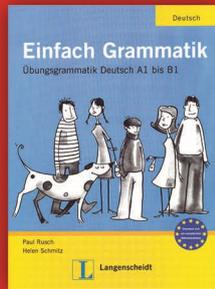
₹ 195



₹ 195



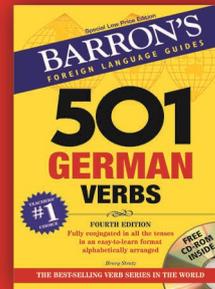
₹ 295



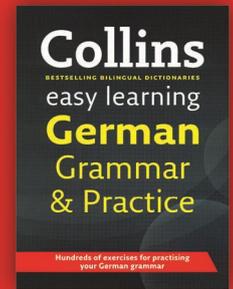
₹ 295



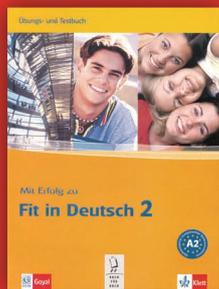
₹ 195



₹ 350



₹ 295



₹ 200



₹ 250



₹ 250



₹ 295



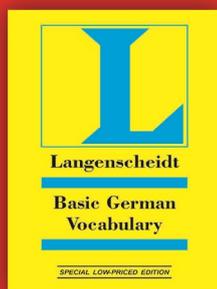
₹ 345



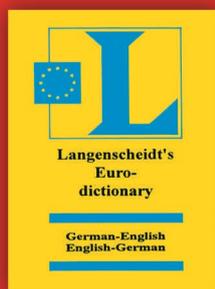
₹ 250



₹ 125



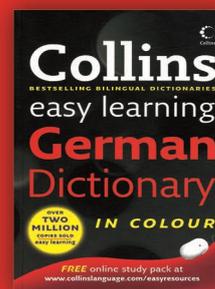
₹ 125



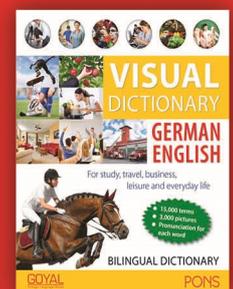
₹ 225



₹ 795



₹ 399



₹ 495

You can now buy online at www.goyalsaab.com or www.goyalpublisher.com

Deutsche Institutionen zur Verbreitung der deutschen Sprache im Iran

MAHRANG KHALATBARI

AMIN KASSAI

HAMID MIRHADI

DEUTSCHE SCHULE TEHERAN

Die erste deutsche Schule in Teheran wurde im Jahre 1905 im Rahmen eines Abkommens zwischen den Regierungen der beiden Länder gegründet. Das Lehrpersonal bestand aus acht deutschen und acht persischen Lehrern. Der Betrieb dieser Schule wurde finanziell von beiden Regierungen unterstützt.

Nach einer kurzen Unterbrechung wegen des Zweiten Weltkriegs wurde sie 1955 wiedereröffnet, und zwar wegen der steigenden Anzahl der deutschen Familien, die aufgrund der sich entwickelnden Wirtschaftsbeziehungen zwischen den beiden Ländern in den Iran zogen. Die Schule begann ihren Betrieb mit etwa 100 Schülern und wuchs sehr schnell zu einem renommierten Schulkomplex.

Die Deutsche Schule Teheran war als eine so genannte additive Gesamtschule organisiert. Sie zählte im Jahre 1976 etwa 2.000 Schüler. Die Zahl setzte sich zusammen aus 300 Kindern im Kindergarten, etwa 550 in der Grundschule (Klasse 1 bis 4), ca. 170 Real- und Hauptschülern und 950 Gymnasiasten.

Der fast 25-jährige Betrieb der Deutschen Schule Teheran hatte eine große Wirkung: Eine Vielzahl der Iraner, die heute die deutsche Sprache beherrschen, haben die Fremdsprache ursprünglich in der Deutschen Schule Teheran gelernt.

Die Schule hat Anfang der 80er Jahre ihren Betrieb eingestellt, weil die neuen Regelungen nach der Revolution im Jahre 1979 die Tätigkeit der ausländischen Schulen im Iran nicht mehr zuließen. Man fürchtete eine Infiltration

mit fremdem, vor allem mit nicht-islamischem Gedankengut.

IRANISCH-DEUTSCHE SCHULE

Im Jahre 1975 wurde in Teheran die Iranisch-Deutsche Schule gegründet. Der Grund für die Einrichtung dieser Schule lag in der Notsituation der so genannten „Rückkehrer-Kinder“. Bei der Gründung waren es 300 Schüler. Die Schüler sollten nach Abschluss der Schule das Abitur erhalten, das sie berechtigte, sowohl im Iran als auch nach Ablegen eines einjährigen Studienkollegs für Ausländer in Deutschland studieren zu können. Der Betrieb der Schule wurde nach dem Umbruch im Iran Anfang der 80er Jahre eingestellt.

DEUTSCH-IRANISCHE GWERBESCHULE IN TEHERAN

Die verstärkte Präsenz der deutschen Unternehmen machte es im Iran nach dem Ersten Weltkrieg notwendig, entsprechende Fachkräfte nach deutschen Maßstäben auszubilden. Diese Notwendigkeit führte im Jahre 1925 zur Gründung und Eröffnung der Deutsch-Iranischen Gewerbeschule in Teheran, die Techniker, Facharbeiter und Meister für die iranische Industrie ausbildete. Diese Gewerbeschule hieß auf persisch „Honarestane Sanati“, sie war die Grundlage und das Vorbild für die Entstehung weiterer Gewerbeschulen in den iranischen Provinzen. So wurde ein Teil des Systems der deutschen Berufsausbildung im Iran eingeführt.

DEUTSCHE BOTSCHAFTSSCHULE

Entsprechend einem Erlass des hohen Rates der Bildung und Erziehung der Islamischen Republik



Iran vom 30. Mai 1985 wurde erlaubt, die Deutsche Botschaftsschule zu gründen. In diese Schule werden nur nicht-iranische Staatsangehörige aufgenommen. Gegenwärtig zählt diese Schule etwa 110 Schüler, die hauptsächlich aus den Familien deutscher Diplomaten und Unternehmer stammen. Weil die Aufnahme von Iranern in die Deutsche Botschaftsschule nicht erlaubt ist, kann diese Schule nicht als ein Instrument der Verbreitung der deutschen Sprache unter den Iranern betrachtet werden.

GOETHE-INSTITUT

Im Jahre 1958 nahm das Goethe-Institut seine Tätigkeit im Iran auf und erweiterte später seine Aktivität in Form von Zweigstellen in Isfahan und Shiraz. Bedingt durch Turbulenzen zwischen Iran und Deutschland wurde das Goethe-Institut im Jahre 1987 geschlossen.

DEUTSCHES SPRACHINSTITUT TEHERAN (DSIT)

Bis 1995 gab es keine deutsche Institution im Iran, die sich für die Pflege und Verbreitung der deutschen Sprache einsetzte. Am 1. März 1995 wurde auf Initiative des Kulturattachés der deutschen Botschaft in Teheran und einigen Unternehmensvertretern der deutschen Wirtschaft in Teheran und mit deren Zusage zur finanziellen

Unterstützung ein Förderkreis zur Verbreitung der deutschen Sprache im Iran gegründet.

Das DSIT ist heute das wichtigste Institut für das Erlernen der deutschen Sprache in Teheran. Es bietet allgemeine Sprachkurse für Erwachsene und Jugendliche, Prüfungsvorbereitungskurse, Spezialkurse zur Vorbereitung auf das Studium bzw. auf Praktika in Deutschland und Spezialkurse für Unternehmen an. Das Deutsche Sprachinstitut Teheran arbeitet eng mit dem Goethe-Institut zusammen, wobei das Unterrichtsprogramm dem Programm des Goethe-Instituts entspricht. Es werden sowohl Normalkurse als auch Intensivkurse und Superintensivkurse mit 72 Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten angeboten.

Das Kursstufensystem (A1-A2-B1-B2-C1-C2) entspricht den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Das Deutsche Sprachinstitut Teheran ist zur Abnahme der Prüfungen von A1, A2, B1, B2, C1, C2 und Test-DaF + TestAs-Prüfungen autorisiert.

DAS ÖSTERREICHISCHE KULTURFORUM ÖKF

Seit 1959 besteht das Österreichische Kulturforum, zuvor: Österreichisches Kulturinstitut Teheran. Das ÖKFT ist heute eine Plattform

kulturellen, wissenschaftlichen und künstlerischen Austausches zwischen Österreich und dem Iran. Das ÖKFT veranstaltet das ganze Jahr hindurch Deutschkurse: in zwei Normalsemestern und einem Sommer-Intensivprogramm. Die ÖKFT-Bibliothek ist mit über 5.000 Werken die größte deutschsprachige Bibliothek im Iran. Das Prüfungsangebot und das Kurssystem entsprechen den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

IRANISCHE INSTITUTIONEN ZUR VERBREITUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IM IRAN

IRAN LANGUAGE INSTITUT (ILI)

Das Iran Language Institute (ILI) ist die Nachfolgeinstitution der Iran America Society (IAS). Anfang 1995 begann ILI neben den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Arabisch erstmalig auch Deutsch anzubieten. Heute bietet ILI an den Standorten Teheran, Karadj, Isfahan, Mashad, Shiraz und Täbriz Deutschkurse an.

KISCH-SPRACHINSTITUT

Das Kish-Institut hat 1988 seine Arbeit damit eingeleitet, Englishkurse anzubieten. Die Deutsche Abteilung des Instituts wurde im Jahr 1996 gegründet. Heute bietet das Kish-Institut neben Englisch und Deutsch auch andere Sprachen an.

Es gibt auch weitere Privatanbieter für den Deutschunterricht im Iran, die sowohl in Teheran als auch in den Provinzen tätig sind.

DEUTSCHUNTERRICHT IM IRANISCHEN SCHULSYSTEM

Nach der islamischen Revolution im Iran im Jahre 1979 wurde das Schulsystem einer grundlegenden Reform unterzogen. Im Rahmen dieser Reform arbeitete das Ministerium für Bildung und Erziehung im Jahre 1983 einen Plan aus, in dem vorgesehen war, die nichtenglischen Fremdsprachen in den Oberschulen und Gymnasien auszubauen. Durch den entsprechenden Erlass wurde es den Schülern freigestellt, entweder Englisch oder Deutsch, Französisch, Russisch oder Italienisch als Fremdsprache zu wählen und darin eine Prüfung abzulegen.

DEUTSCHUNTERRICHT AN PASCH-SCHULEN, DIE INITIATIVE „SCHULEN: PARTNER DER ZUKUNFT“

Im Februar 2008 rief das Auswärtige Amt in Kooperation mit dem Goethe-Institut die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) ins Leben. Die Initiative stärkt und verbindet ein weltumspannendes Netz von rund 1.500 Partnerschulen mit besonderer Deutschlandbindung. Bei jungen Menschen soll damit nachhaltiges Interesse und Begeisterung für das



moderne Deutschland und die deutsche Sprache geweckt werden. In diesem Rahmen besteht nun schon seit zwei Jahren die Zusammenarbeit zwischen fünf iranischen Eliteschulen und dem Goethe-Institut. Unter Aufsicht und mit der Unterstützung des Goethe-Instituts wird Deutsch als zweite Fremdsprache an diesen Schulen in den Grundstufen A1 und A2 für die Jahrgangsstufen „Rahnamayee“ und „Dabirestan“ angeboten.

DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN IRANISCHEN UNIVERSITÄTEN

DIE STAATLICHEN UNIVERSITÄTEN

Die älteste staatliche Universität im Iran ist die Teheraner Universität, die im Jahre 1934 gegründet wurde. Im Jahre 1988 wurde die Fakultät für Fremdsprachen an der Teheraner Universität

mit verschiedenen Fachrichtungen, unter anderem Deutsch als Fremdsprache, ins Leben gerufen. Heute werden an drei staatlichen Universitäten, der Teheraner Universität, der Beheshti Universität und der Isfahaner Universität in den Fachrichtungen „DaF“, „Deutsche Literatur“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“ Studenten in BA-, MA- und PhD-Studiengängen aufgenommen und ausgebildet

DIE NICHTSTAATLICHEN UNIVERSITÄTEN

Seit 1982 sind nichtstaatliche Universitäten in Iran tätig. Die Azad-Universität ist die aktivste nichtstaatliche Universität im Bereich des Studiums der deutschen Sprache und bietet BA-, MA- und PhD-Studiengänge für „DaF“ und „Übersetzen der deutschen Sprache“ an. 



Deutsche Sprache in Nepal durch das PASCH- Programm

UTTAM DHITAL

Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“, kurz: PASCH-Schulen starteten im Jahr 2009 in Nepal, wobei zwei Schulen nach langer Suche sich bereit erklärten, den Traum von Frank Walter Steinmeier, dem ehemaligen deutschen Außenminister, auch in Nepal in Erfüllung gehen zu lassen. Die neuen PASCH-Schulen heißen „DAV Sushil Kedia Vishwa Bharati Higer Secondary School, Lalitpur“ und „Nobel Academy Higher Secondary School, Kathmandu“. Dank der Anstellung von Frau Julia Opitz, der ehemaligen PASCH-Koordinatorin in Nepal, war PASCH in Nepal geboren worden.

DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN SCHULEN

Nach der Unterzeichnung des MoU „Memorandum of Understanding“ am 19. September 2009 zwischen dem Goethe-Zentrum in Kathmandu, vertreten durch den Direktor Michael Chand, und den beiden o.g. Schulen, vertreten durch die Schulleiter, begann dann die Geschichte von PASCH im Himalaja-Staat Nepal. Dabei muss auch der Beitrag zur Einführung des PASCH-Programms in Nepal von Eberhard Weller, dem Ehemaligen RSL des MMB, New Delhi, und Evelyn Singh anerkennend erwähnt werden.

Tabellarisch sind folgende PASCH-Schulen in Nepal aufzulisten:

a. Nobel Academy:
 Schülerzahl: 2500
 Deutschunterricht (Stufe 6,7,8 und 9): 410
 Lehrkräfte: Sriya Amatya Shrestha, Suman Neupane, Asha Khatri und Sanjay Lama
 Tendenz: steigend

b. DAV School:
 Schülerzahl: 3000
 Deutschunterricht (Stufe 6, 7, 8 und 9): 400
 Lehrkraft: Sabin Shakya
 Tendenz: steigend



Angesichts der zunehmenden Tendenz des Deutschunterrichts in den beiden Schulen bietet das PASCH-Programm in Nepal den Schülkindern eine gute Möglichkeit, Deutsch am Goethe-Zentrum in Kathmandu weiter zu lernen (siehe Fotos). So besteht auch ein enger Kontakt mit den beiden PASCH-Schulen und dem Goethe-Zentrum Kathmandu.

In einem Land wie Nepal, wo alles so langsam läuft und die Bildungsquote in der Bevölkerung bei (ca. 57%) liegt, fällt es den Schülern schwer, die deutsche Sprache schnell zu lernen. Das gleiche Problem haben wir auch bei Französisch, Spanisch, Englisch und anderen Fremdsprachen. Darüber hinaus muss auch berücksichtigt werden, dass der Unterricht der deutschen Sprache in den beiden Schulen relativ neu ist. Deshalb sind die Eltern nicht selten auch über die Wahl des Deutschunterrichts durch ihre Kinder in den PASCH-Schulen in Nepal verzweifelt. Grund: Die Eltern und ihre Kinder fürchten, dass die deutsche Sprache als Fach ihre Schulhauptfächer leicht beeinflussen kann. Daher werden sie von den Schulen erst beraten und sie entscheiden sich dann für Deutsch als Wahlfach. In der DAV-Schule werden auch Chinesisch, Französisch und Deutsch unterrichtet, in der Nobel Academy hingegen nur Deutsch als Pflichtfach.

PRINCIPAL-KONFERENZEN UND PASCH-CAMPS:

Da das PASCH-Programm verschiedene Maßnahmen ergreift wie z. B. die Principal-Konferenzen und PASCH-Camps in verschiedenen Ländern (Jugendcamp viermal in Deutschland und fünfmal in Indien), ist das PASCH-Programm in Nepal nun von großer Bedeutung. Um das Verhältnis zwischen den PASCH-Schulen und dem Goethe-Zentrum Kathmandu aufrecht zu erhalten, nehmen die PASCH-Schulen auch an den Veranstaltungen des Goethe-Zentrums in Kathmandu, so z. B. am Food Festival und an Weihnachten teil. Das Goethe-Zentrum Kathmandu ist auch sehr aktiv bei den Schulveranstaltungen beteiligt (siehe Fotos).

Wie die beiden großen Religionen, der Hinduismus und der Buddhismus, in Nepal gut miteinander harmonieren, haben PASCH-Nepal und Schulen auch eine große Anerkennung gefunden.

Es lebe das PASCH-Programm in Nepal! 🇩🇪

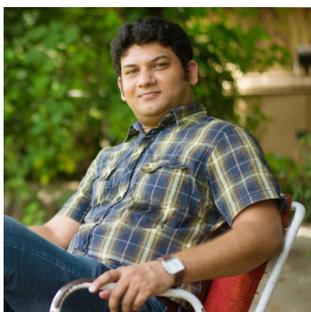


Deutsch in Pakistan Zitate von Deutsch Lernenden und Lehrenden

NAUREEN AHMED ZAKI

WENN DU AN DEUTSCH IN PAKISTAN DENKST, WAS FÄLLT DIR SPONTAN EIN? WIR FRAGEN UNSERE LEHRER/-INNEN UND SCHÜLER/-INNEN IM ANNEMARIE-SCHIMMEL-HAUS, DEM DEUTSCHEN KULTURZENTRUM IN DER HISTORISCHEN METROPOLE LAHORE

„Eine Sprache ist eine Brücke zur Welt. Und die deutsche Sprache ist eine der schönsten Sprachen der Welt, die sich wie ein Blitz in den südasiatischen Ländern verbreitet. Durch das Angebot eines kostenlosen Studiums kann man in Deutschland seine Träume verwirklichen...“



*Syed Rizwan Husain,
Deutschlehrer am
Annemarie-Schimmel-
Haus, Lahore*

„Die steigende Zahl der Studenten, die sich für Deutsch interessieren, zeigt deutlich, dass wir in Pakistan eine sehr vielversprechende Zukunft in der deutschen Sprache sehen. Ich bin davon überzeugt, dass wir bald Online-Kurse haben werden, damit die Studenten, ohne ortsgebunden zu sein, Deutsch lernen können.“

*Ghulam Farid Ahmed, Deutschlehrer am
Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore*

„Ich finde die deutsche Sprache sehr schön und sie hat eine grosse Zukunft in Pakistan“.

*Noor-ul-ain, Sprachkoordinatorin am Annemarie-
Schimmel-Haus, Lahore*

„Da viele Pakistaner in Deutschland leben und

viele davon ihre Ehegatten bzw. Ehegattinnen von Pakistan nach Deutschland nachholen, steigt die Zahl der Deutschlerner ständig an“.

*Mansoor Butt, Deutschlehrerin am Annemarie-
Schimmel-Haus, Lahore*

„Die deutsche Sprache nimmt in Pakistan einen immer grösser werdenden Raum ein. Schossen damals nach der Einführung des Ehegattennachzugsgesetzes überall Sprachinstitute für DaF wie Pilze aus dem Boden, so erlebt diese Sprache diese Tage einen zweiten Boom: Die vom Fernweh getriebenen Studenten, die dem Angebot eines kostenlosen Studiums in Deutschland einfach nicht widerstehen können. Von der Arbeit der PASCH-Schulen einmal ganz abgesehen, denn davon können die Kollegen noch mehr erzählen...“



*Saira Niazi,
Deutschlehrerin und
Multiplikatorin am
Annemarie-Schimmel-
Haus, Lahore*

„Die Schule, in der ich Deutsch unterrichte, hat sich in letzter Zeit entschlossen, das Ergebnis der Deutschtests auf der Bescheinigung zu vermerken. Die Noten haben eine Auswirkung auf die gesamte Prozentzahl des Ergebnisses, indem sie auf dem Zeugnis erscheinen. Meiner Meinung nach bestimmt dies und andere solcher Schritte die Zukunft von Deutsch in Pakistan. Deutsch als ein Hauptfach in den pakistanischen Schulen finde ich sehr schön und positiv für die Zukunft der Sprache“.



*Tayyaba Anwaar
Ahmad,
Deutschlehrerin in
der PASCH-Schule
Roots School*

„Wenn ich über Deutsch nachdenke, denke ich immer über meine Zukunft nach. Weil ich für mein Studium Deutsch brauche“.

Nida Tasneem, Sprachschülerin am Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore

„Das bringt eine neue Kultur, die deutsche Kultur, in unser Land. Das ist sehr wichtig für unsere Zukunft und das finde ich sehr interessant. Wir haben durch das Goethe-Institut in Pakistan, eine gute Möglichkeit, Deutsch zu lernen“.



*Saddam Mazar,
Sprachschüler am Anne-
marie-Schimmel-Haus,
Lahore*

„Es ist sehr wertvoll, Deutsch zu lernen, und es ist wichtig für die Zukunft, z. B. wenn man in Deutschland studieren möchte oder eine Stelle in Deutschland sucht“.

Khurram Shehzad, Sprachschüler am Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore

„Wegen der guten Atmosphäre im Annemarie-Schimmel-Haus und ebenfalls wegen der hilfs-

bereiten Lehrer finde ich Deutsch sehr interessant. Das Annemarie-Schimmel-Haus lehrt seinen Studenten und Studentinnen nicht nur Deutsch, sondern auch die Kultur. Früher kannten die Leute das Annemarie-Schimmel-Haus nicht, aber heutzutage ist es sehr berühmt in der Stadt.“

Saif-Ur-Rehman, Student am Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore

„Ich denke, es gibt zu wenige Institute für Deutsch in Pakistan. Es gibt nur ein Goethe-Institut in Karachi und in Lahore das Annemarie-Schimmel-Haus. Die anderen Institute gehören nicht dem Goethe-Institut an - also ist das Niveau von diesen Instituten nicht zufriedenstellend“.

Ammad Mubashir, Student am Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore

„Orient + Okzident = x; Deutschland + Pakistan; Tagesmenü: Backwurst ‘halal’ mit Kartoffelsalat, ‘Garam Masala’ und Mango-Lassi für 3,90. Guten Hunger!“

Shafqat Hussain, Deutschlehrer am Annemarie-Schimmel-Haus, Lahore

„Viele Leute möchten Deutsch lernen, davon sind die meisten Studenten. Die Anzahl der deutschen Institute ist sehr gering und immer mehr Leute interessieren sich für diese Sprache. Es wäre schön, wenn es mehrere Goethe-Institute in Pakistan geben würde“.



*Imran Naseer,
Student am Annemarie-
Schimmel-Haus, Lahore*

DaF leicht

→ Leicht lernen und unterrichten:
das neue 6-bändige Lehrwerk von A1 bis B1

**DAF LEICHT
A2.1 IST DA!**



→ Online Selbstevaluation, Einstufungstests u.v.m. unter
www.klett-sprachen.de/dafleicht

→ Kopiervorlagen und Unterrichtsideen
zu den Grammatik-Clips

**Deutsch als
Fremdsprache**

Sprachen fürs Leben!

 **Klett**

„Romantisches“ Indien

WOLFGANG FRANZ

Als meine Frau zur Vorbereitung ihres Seminars *Arbeit mit Film im DaF-Unterricht* für Germanistikstudenten der Universität Pune den Film *Geliebte Clara* von Helma Sanders-Brahms mit Martina Gedeck in der Hauptrolle als Clara Schumann sichtete, ertönten immer wieder die Anfangstakte der *Rheinischen* von Robert Schumann. Eine Melodie, die mich nicht nur in meinen sauerländischen Geburtsort Plettenberg zurückführte, wo in den Fünzigern eben diese Anfangstakte der *Rheinischen* als Eingangsmelodie zur Radio-sendung *Zwischen Rhein und Weser* vernehmlich den Beginn des Abends signalisierte, sondern auch einen weiteren Schritt zurück in die Epoche der Romantik.

Derart animiert entschloss ich mich, mal wieder einen Blick auf die Romantik bzw. das 19. Jahrhundert zu werfen, zu dem ich nicht nur wegen der schönen Biedermeiermöbel in meiner Wohnung ein besonderes Verhältnis habe. Jetzt in Pune wohnend fiel mir auf, was ich bisher kaum mehr als zur Kenntnis genommen hatte: Alle namhaften Denker des 19. Jahrhunderts haben sich mit Indien (angesichts aller kulturellen Vielfalt und immenser geografischer Ausdehnung sind die im Folgenden benutzten Begriffe Indien und indisch mit einem gewissen Vorbehalt zu verstehen) und seiner Kultur beschäftigt und dies durchweg mit Begeisterung. Eine umfassende Darstellung der romantischen Rezeption insbesondere der indischen Mythologie findet sich in *Die Lesbarkeit der Romantik: Material, Medium, Diskurs* hrsg. v. Erich Kleinschmidt, Berlin 2009. Der Enthusiasmus des 19. Jahrhunderts erweiterte und systematisierte sich im Verlauf zu einer Indologie. Walter Leifer, auf den ich mich im Folgenden beziehe (und dem ich dieses Buch-geschenk und viele interessante Gespräche in unserer gemeinsamen Zeit in Korea in den achtziger Jahren verdanke), hat dies in seinem Buch *India and the Germans – 500 Years of Indo-German Contact*, Bombay 1971. (Deutsch:

Indien und die Deutschen, 500 Jahre Begegnung und Partnerschaft, Tübingen 1969) vortrefflich zusammengefasst.

Und Bundespräsident Rau drückte die Faszination Indiens auf Deutschland bei seinem Staatsbesuch am 3. März 2003 folgendermaßen aus: „Wir Deutschen waren immer schon von Indien und seiner Kultur fasziniert. Der große Indienforscher Max Müller hat einmal eine Vorlesungsreihe unter die Überschrift gestellt: „Was kann uns Indien lehren?“ Sein Resümee lautete: „Wenn ich gefragt würde, unter welchem Himmel der menschliche Geist einige seiner erlesensten Gaben am vollsten entwickelt hätte [...], dann würde ich auf Indien weisen.“ Ein anderer Landsmann von mir hat geurteilt: „Indien besitzt das Gold der Weisheit und das Silber der Beredsamkeit und die Edelsteine aller Tugenden in ausreichendem Maße“. Dieses Zitat ist etwas älter - genauer gesagt 1.200 Jahre. Es stammt von dem großen Kleriker und Lehrer Rhabanus Maurus.“ (Ansprache von Bundespräsident Johannes Rau anlässlich eines Abendessens, gegeben von Staatspräsident Dr. APJ Abdul Kalam, Neu Delhi, 3. März 2003)

Eine Begeisterung, die heute noch in Deutschland feststellbar ist und die mir vielfach begegnete, wenn ich im Frühjahr 2013 von meiner bald anstehenden Versetzung nach Pune erzählte. Ich war auch erstaunt, wie viele meiner Gesprächspartner Indien offensichtlich schon bereist hatten. Aber nicht nur positive Einstellungen waren zu hören, sondern ebenso dezidierte Ablehnung - Entweder oder. Keine Grautöne. Indien schien zu polarisieren. Georg Lechner (Georg Lechner, *Frau und Mann in Indien – Gleichstellung und Richtigstellung*, Typoskript) beschreibt das so: „Indien ist eine Definition der Welt sui generis. (...) Man hatte mir von Anfang an eingepägt: Was immer man über Indien sagen mag, sein Gegenteil beanspruche die gleiche Gültigkeit. Inzwischen weiß ich, es gibt wohl kein Land der



Welt, auf das dieses Paradox im gleichen Maße zuträfe. (...) Die Polaritäten ließen sich mühelos fortsetzen: Indien als Land der Meditation, des Yoga und der Stille, aber auch das Land eines wuchernden Dschungels an Geschrei und Gebimmel, Gedrängel der Menschenmassen und Tiere, hupenden Verkehrs und verstopfter Straßen, das Land Mahatma Gandhis, der Gewaltlosigkeit und der Toleranz, aber ebenso des religiösen Fanatismus und blutiger Massensexzesse. Belassen wir es hier einfach bei der pauschalen Warnung: Europäische Maßstäbe greifen in Indien nicht, was hier tausendfach geschieht, geschieht dort millionenfach, was hier als Ausnahme und Regel funktioniert, kann dort in der Umkehrung auftreten, auch philosophisch und mythologisch steht dort Brahman, das All-Eine, einem endlosen Götterdschungel gegenüber.“ Indien hat wohl für jeden etwas. Was Begeisterung und Abneigung und Faszination meiner Gesprächspartner erklärt.

Zurück zum Ausgangspunkt: Die im Deutschland des 19. Jahrhunderts lebhaft geführte intellektuelle Auseinandersetzung mit Indien lässt sich zurückführen auf die Studien, die Engländer im späten 18. Jahrhundert im Zuge des Wandels der Ost-Indien-Kompanie von einer Handelsgesellschaft zu einer Territorialmacht (s. David Arnold, *Südasien*. Frankfurt 2012, S. 360 ff.) zur Verbesserung ihrer Verwaltung durchführten.

Arnold nennt Warren Hastings, der, um die Erforschung der indischen Sprachen und Kulturen

bemüht, Grammatiken und Wörterbücher verfasste aus der Überzeugung, „ein informiertes Verständnis des Rechts, der Sitten und der Verwaltungspraxis des Subkontinents könnte dem Empire von Nutzen sein,“ (S.363). Diese praktische Absicht führte nicht nur z.B. zur Veröffentlichung eines *Code of Gentoo Laws* (1776) durch den Kompanieangestellten H. B. Halhed im Rahmen der Erforschung des Hindu-Rechtswesens, sondern auch zur ersten Übersetzung in eine europäische Sprache und der Publikation der *Bhagavadgītā* durch Charles Wilkins, der in ihr den Schlüssel zum Verständnis des hinduistischen Glaubens erblickte.

Zu den Ersten, die die Geschichte Indiens studierten, um ihr Verständnis in einen globalen (europäischen) Kontext zu setzen, gehörte Alexander Dowe. William Jones verdanken wir den Nachweis der Verwandtschaft von Sanskrit, Griechisch und Latein mit dem Folgeschluss, den drei Sprachen müsse eine ältere Sprache vorgegangen sein. Dieser orientalistischen Sichtweise gegenüber, die zunehmend die zivilisatorischen Errungenschaften der indischen Kultur ins Licht rückte, bildete sich gleichsam als Gegenpol mehr und mehr eine „kolonialistische“ Position heraus, die die Kolonialherrschaft durch die Überlegenheit der westlichen Zivilisation u.a. auf den Gebieten von Wissenschaft und Technik legitimierte.

Die aus der Perspektive der Kolonialherren resultierende Skepsis gegenüber der indischen Kultur

war sicher auch in Deutschland bekannt, trübte jedoch nicht – da kolonial gegenüber Indien unbelastet – die enthusiastische Aufnahme indischer Texte. Hans Arens (*Sprachwissenschaft*. Freiburg/München 1969, S. 160ff.) schildert im Kapitel I. *Auftakt: Fr. v. Schlegel und die altindischen Grammatiker* wie Friedrich von Schlegel, der übrigens Sanskrit von einem Engländer lernte, den Standpunkt von Alexander Dowe und William Jones aufnehmend, in seiner Schrift „Über die Sprache und Weisheit der Indier. Ein Beitrag zur Begründung der Altertumskunde“ (1808) konstatierte, „Das alte indische Sanskrit, d.h. die gebildete oder vollkommene, auch Gronthon, d. h. die Schrift- oder Büchersprache, hat die größte Verwandtschaft mit der römischen und griechischen sowie mit der germanischen und persischen Sprache. Die Ähnlichkeit liegt nicht nur bloß in einer großen Anzahl von Wurzeln, die sie mit ihnen gemein hat, sondern sie erstreckt sich bis auf die innerste Struktur und Grammatik. Die Übereinstimmung ist also keine zufällige, die sich aus Einmischung erklären ließe, sondern eine wesentliche, die auf gemeinschaftliche Abstammung deutet. Bei der Vergleichung ergibt sich ferner, dass die indische Sprache die ältere sei, die anderen aber jünger und aus ihnen abgeleitet.“ (zitiert nach Arens, S. 160). Hier wird der „indischen Sprache“ eine fundamentale Bedeutung sozusagen als „Mutter-Sprache“ zugewiesen!

Nach den Verheerungen des dreißigjährigen Krieges blieb Deutschland lange ein entvölkertes, rückständiges und von seinen Nachbarn bestenfalls belächeltes Land mit wenig nationaler Identität. Die kulturellen Wurzeln im Griechischen und Lateinischen hatten die national denkenden deutschen Geistesgrößen bis dato mit den (über-

legenen, besonders Frankreich) europäischen Konkurrenten teilen müssen. Mit Schlegels „Vergleichung“ war ein Schritt getan, das „national-kulturelle Defizit“ auszugleichen, war das Deutsche (das Indische noch etwas weiter vor) in die erste Reihe gerückt! Man war entschlossen, von der „Indienverbindung“ zu profitieren: Heinrich Heine schildert in einem Brief an August Wilhelm Schlegel (der als Gründer der romantischen Indologie gelten darf): Jahr für Jahr haben die Engländer, Portugiesen und Holländer Schiffsladungen voll der geistigen Schätze Indiens weg geschafft. Wir Deutsche konnten nur zusehen. Aber uns werden diese Schätze nicht entgehen (Leifer S. 120).

Leider hat man sich nicht mit sprachwissenschaftlichen Betrachtungen begnügt. Im 19. Jahrhundert lösten sich völkerkundliche Anschauungen um den Begriff *Arier* von der Sprachbetrachtung und konstatierten eine Art Abstammungsgemeinschaft. Über die „Arier-Schiene“ erschloss sich eine neue Quelle kulturellen Nationalstolzes. Es ist bekannt, welche unheilvollen Blüten das letztendlich trieb. Einflussreich im letzten Drittel des Jahrhunderts war der in Dresden, Wien und Bayreuth wirkende Houston Stewart Chamberlain. Er entwickelte Vorstellungen, dass die Völker Europas, Irans und Indiens Abkömmlinge des vorgeschichtlichen Volks der Arier seien. Selbst der Sprachhistoriker und Indologe Hermann Hirt verstieg sich in seinem Werk *Die Indogermanen. Ihre Verbreitung, ihre Urheimat und ihre Kultur*. 2 Bände. Straßburg 1905-1907 soweit, das ursprüngliche Siedlungsgebiet des „Urvolks der Arier“ ins norddeutsche Flachland zu verlegen und ließ sie sich von dort ausbreiten.

Als philologisch ist dagegen zu bezeichnen, was Leifer (S. 75) „The German Shakuntala Experience“ nennt. Shakuntala ist die Heldin eines Dramas des 4./5. Jahrhunderts von *Kālidāsa*, das von Georg Forster 1791 erstmals übersetzt und in Deutschland publiziert wurde und dem im Laufe des 19. Jahrhunderts der Nachfrage entsprechend eine Vielzahl von Übersetzungen und Veröffentlichungen folgten. Für Forster bedeutete Indien das Symbol von „a world of dignified ingenuousness and lucid simplicity“. Forster sandte Exemplare u. a. zu Goethe und



Herder, den die Lektüre des Dramas zu folgendem Gedicht veranlasste.

Wo Sakuntala lebt mit ihrem entschwundenen Knaben,
Wo Duschnanta sie neu, neu von den Göttern empfängt,
Sei mir gegrüsst, o heiliges Land, und du, Führer der Töne,
Stimme des Herzens, erheb' oft mich im Äther dahin.

In einem Brief an Forster beschreibt Herder die Heldin als „a true flower of the Orient; and the first, the fairest of her kind“ (S. 79). Goethe setzte sich ebenfalls in Gedichtform mit dem Drama auseinander:

Willst du die Blüten des frühen, die Früchte des späten Jahres,
willst du, was reizt und entzückt,
willst du, was sättigt und nährt,
nenn ich, Shakuntala, dich, und damit ist alles gesagt.

Schillers Aufmerksamkeit für Shakuntala äußert sich in der Publikation einer Szene in der Thalia Nr. 10 von 1790. In einem Brief an Wilhelm von Humboldt von 1795 erklärt er enthusiastisch, dass in der ganzen griechischen Antike keine Schilderung „von weiblicher Schönheit und herrlicher Liebe“ zu finden sei (S. 78), die an Shakuntala heranreiche. In einem Brief an Goethe von 1802 gesteht er, sich erneut mit dem Stück beschäftigt zu haben. Leifer (S.79) erwähnt, Karl Viktor von Bonstetten habe den Hinweis gegeben, Schiller habe im *Wilhelm Tell* Motive aus Shakuntala verwendet.

Leifer (S. 79 ff.) nennt noch mehr als ein Dutzend Namen von am „Shakuntala-Hype“ Beteiligten.

Diese Aufzählung hier kann nicht vollständig sein (und die Wirkung Indiens geht weit über die Romantik hinaus). Ich möchte aber Max Weber nicht unerwähnt lassen, dessen Abhandlung über *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, München, 2004) ich so viele erklärende Hinweise zur mich prägenden Lebenswelt verdanke und dessen Schrift *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen, Hinduismus und Buddhismus* (Max Weber, *Die*

Wirtschaftsethik der Weltreligionen, Hinduismus und Buddhismus, Schriften 1916 – 1920, Tübingen 1998) mir nun beim Verständnis bestimmter Aspekte meines aktuellen Aufenthaltsortes hilft.

Keinem der Vorgenannten war es vergönnt, Indien selbst zu besuchen. Sie bezogen ihre Erkenntnisse, ihren Enthusiasmus aus dem Studium der Texte. Ganz nach der Herderschen Sprachauffassung, dass Sprache als etwas geschichtlich Gewordenes, ihre Erforschung die Beschäftigung mit der Vergangenheit, mit den geschichtlichen Leistungen des eigenen Volkes, die Nationalsprache als die volle, bewusste Ausprägung des Nationalcharakters zu betrachten sei. (s. Hugo Moser, *Deutsche Sprachgeschichte*. Tübingen 1969, S. 26).

Und der Doyen der romantischen Sprachwissenschaft, Wilhelm von Humboldt, entwickelte die Einfühlung in den Geist früherer Zeitstufen und anderer Völker als Bildungs- und Forschungsprinzip. Wie Herder und Grimm ist er überzeugt von einer ständigen Wechselwirkung zwischen Sprache und Volkscharakter. (Moser, S. 29)

Damit gaben die romantischen Sprachwissenschaftler den Indern selbst ein Werkzeug in die Hand, ihre eigene indische Geisteswelt, ihre nationale Kultur zu erkennen und zu beschreiben. Vielleicht wurde bis dato das kulturelle Selbstbewusstsein Indiens, die indische Tradition unter Wert gehandelt. Jetzt wurde sie mit den Kulturen der übrigen Welt in Verbindung gebracht und damit ein Einfluss auf die Weltkultur impliziert.

Irgendwie beschleicht mich der Eindruck, dass dieses einen konstitutiven Beitrag - bei (oder trotz) aller kulturellen Vielfalt und immenser geografischer Ausdehnung Indiens - zur Ausbildung eines nationalkulturellen Bewusstseins beigetragen hat und die Wirkung noch anhält. Ein Indiz mag sein, die Berühmtheit des Indologen Max Müller in Indien, den Bundespräsident Rau in seiner o. g. Rede hervorhebt. Max Müller ist in Deutschland außerhalb von Fachkreisen völlig unbekannt, während sein Name in Indien zum Begriff geworden ist. (Das Goethe-Institut in Indien hat sich diese Bekanntheit und das positive Image des Namens zu Nutze gemacht und seine Kulturinstitute Max Mueller Bhavan benannt.) 

Lehreraus- und -fortbildung in Indien

PUNEET KAUR

Mita ist Deutschlehrerin an einer indischen staatlichen Schule. Sie hat im Goethe-Institut Deutsch bis zur Stufe C1 gelernt und hat anschließend angefangen, in einer indischen staatlichen Schule Deutschunterricht zu geben. Eine pädagogische Ausbildung hat sie nicht. Bevor sie in der Schule anfing, wurde sie von einer Referentin schnell in den Lehrplan und in das Lehrmaterial eingewiesen.

Jenny hat an der Uni Germanistik studiert. Als Teil ihres Studiums hat sie einen Kurs mit 3 Credits im Fach Didaktik gehabt. Danach ist sie in ihre Heimat, 1200 km von der nächsten Universität/Goethe-Institut/Fortbildungszentrum entfernt zurückgegangen. Dort unterrichtet sie Deutsch an einer privaten Schule.

Monika hatte in der Schule Deutsch gelernt. Danach hat sie Psychologie studiert, aber nie gearbeitet. Sie hat jung geheiratet und Kinder bekommen. Sie hört, dass es in ihrer Stadt Bedarf an Deutschlehrern bzw. -lehrerinnen gibt. Sie geht zum nächstgelegenen Sprachinstitut und belegt einen Deutschkurs. Sie schafft es, die B1-Prüfung zu bestehen und bewirbt sich als Deutschlehrerin. Sie bekommt die Stelle.

Mita, Jenny und Monika arbeiten auch unter ganz verschiedenen Bedingungen. Die eine arbeitet in einer Schule mit Buch, Kreide und Tafel. Die zweite in einer modernen Schule mit einer interaktiven Tafel. Die dritte hat keine interaktive Tafel im Unterrichtsraum, aber ein Audiogerät und kann einmal in der Woche Zugang zu einem Computerzimmer bekommen, wo die Schüler eigenständig Webquests machen können. Alle drei, Mita, Jenny und Monika, sind im selben Beruf und brauchen regelmäßig Fortbildungen, um ihren Beruf ausüben zu können.

Eine Deutschlehrausbildung für Schullehrer gibt es an indischen Universitäten nicht. Die einzige Deutschlehrausbildung in der Region gibt es beim Goethe-Institut und sie ist eher an Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung gerichtet. Daher sind Fortbildungen der einzige Weg für die Vermittlung methodisch-didaktischer Fachkompetenz im schulischen Bereich.

Wie aus den drei Fallbeispielen hervorgeht, ist die Landschaft bunt. Daher ist es eine Herausforderung, ein Fortbildungskonzept zu entwickeln, das den Bedürfnissen von Mita, Jenny und Monika entgegenkommt und den Realitäten des herrschenden Schulsystems Rechnung trägt.

Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den drei Damen, von denen man ausgehen kann, bevor man sich mit den Unterschieden befasst?

Die eine große Gemeinsamkeit, die alle drei möglicherweise haben, ist ihre eigene schulische Erfahrung. Das ist der Unterricht, den sie selbst als Schüler erlebt haben. Unbewusst haben sie da Lehrerbilder im Kopf, die Lehr-/Lerntraditionen bei ihnen eingepägt haben. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat für sie eine bestimmte Dynamik.

Wie sieht diese Realität aus? Der Unterricht an den meisten indischen Schulen ist frontal. Die Lehrperson ist eine Respektsperson und es wird viel Wert auf die Vermittlung von informations-schweren Inhalten gelegt.

Kann mit dieser Erfahrung und Tradition ein moderner kommunikativer Deutschunterricht angeboten werden? Wie geht man da vor? Wie bereitet man Inhalte vor? Wie ist der Ansatz da?

INHALTE EINER FORTBILDUNG

Erstmals sollte es darum gehen, die festge-



fahrenen Lehr-/Lerntraditionen in Frage zu stellen. Ist es heute noch aktuell, im Fremdsprachenunterricht frontal zu unterrichten? Oder hat die Lehrperson nicht eher eine Trainerfunktion? Der Übergang vom traditionellen Bild einer Lehrperson als Respektsperson zu dem Bild von einer Lehrperson als Vermittler, Trainer oder Ansprechpartner muss angebahnt werden.

Ein reflektiver Ansatz, durch den die Lehrperson angeregt wird, anhand bestimmter Kriterien über den eigenen Unterricht nachzudenken, die Stärken und Schwächen zu analysieren und daraus Schlüsse zu ziehen, könnte der erste Schritt sein. Im zweiten Schritt sollte man überlegen, wie man fachliche Inhalte am besten vermitteln kann.

Wegen des Sprachstands einiger Lehrer ist es ratsam, Inhalte der Fremdsprachendidaktik in einfacher Sprache anzubieten. Oft sind die DaF-Methodik-Didaktik-Lektüren sprachlich für viele Lehrer zu anspruchsvoll. Die Fachterminologie kennen sie nicht und daher sind sie nicht motiviert, die Lektüre zu bearbeiten.

Die fachlichen Inhalte müssen daher vereinfacht auf Deutsch angeboten werden. Es herrscht auch die Meinung, dass man die Inhalte in der Landessprache anbieten sollte. Aber sehr wenige Kollegen tendieren zu dieser Meinung, weil man will, dass Deutschlehrer auf Deutsch in die Lektüre von DaF einsteigen sollten. Was ihnen aber sehr hilft, ist eine Einweisung in den deutschsprachigen Wortschatz im Vorfeld.

Außer den „herkömmlichen“ Fachinhalten, die Lehrer in verschiedenen Fortbildungsprogrammen bekommen, braucht man heute in einem Lehrerfortbildungsprogramm auch Hinweise auf die Möglichkeiten, die neue Medien anbieten. Sei es in der Form von Online-Übungen, landeskundlichen Informationen oder Projekten mit Partnerklassen. Neue sowie erfahrene Lehrer müssen auf diese Möglichkeiten hingewiesen werden.

Der Umgang mit interaktiven Tafeln gehört heute auch zu einer Lehrerfortbildung. Die Handhabung dieser neuen Technologie gehört zu den Skills, die ein moderner Lehrer beherrschen muss.

Diese Inhalte gibt es im Land bisher in zwei Formen. Einmal sind es die Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts. Neuerdings wird das im Programm Deutsch lehren lernen (DLL) eingesetzt. Es gibt auch ein eigens für eine Fernuni in Indien entwickeltes Programm. Das ist für indische Lehrer von indischen und deutschen Autoren entwickelt worden und trägt den Gegebenheiten in der Region Rechnung.

Es gibt auch einen „Foreign Language Education“-Kurs an der Universität Delhi. Dieser Kurs hat einen gemeinsamen Lehrplan für alle Fremdsprachen, aber mit ein paar sprachenspezifischen Modulen wie Landeskunde oder Grammatikvermittlung. Die meisten Inhalte dieses Programms sind auf Englisch.

ART DER VERMITTLUNG

Wie werden diese und andere Inhalte an die Lehrer/-innen vermittelt? Da sie verstreut über das ganze Land leben, ist ein Online-Kurs eine gute Lösung. Ein Online-Kurs ermöglicht jedem jederzeit Zugang zu den Lerninhalten. Aber oft ist die Online-Bearbeitung der Aufgaben wegen der schlechten Internetverbindungen besonders in abgelegenen Gebieten recht schwierig. Daher ist es ratsam, die Inhalte auf CDs zur Verfügung zu stellen. So können Lehrer/-innen die Lektüre offline bearbeiten und die Lösungen zu den Aufgaben können per Mail geschickt werden.

Außer den theoretischen Inhalten brauchen die Kandidaten bzw. Kandidatinnen auch einen praktischen Teil. Hospitationskurse mit Modellunterricht mit Vor- und Nachbesprechung sind hier eine bewährte Lösung. Bei diesen Kursen können sie selbst beobachten, wie der Deutschunterricht in der Praxis gestaltet wird. Welche Überlegungen fließen in die Vorbereitung ein? Wie werden Lehrmaterialien ausgesucht, didaktisiert und nachbereitet? Warum sind bestimmte Sozialformen für bestimmte Aufgaben geeignet? Diese und viele andere Fragen können besprochen und analysiert werden. Die Hospita-

tionen, gekoppelt mit Vor- und Nachbesprechungen, können Lehrern und Lehrerinnen, die kein pädagogisches Studium hinter sich haben, sehr viele praktische Tipps mit auf dem Weg geben, die zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen können. Außerdem bieten die Hospitationsphasen den Lehrern bzw. Lehrerinnen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit anderen Kollegen und Kolleginnen zu teilen. In der Gruppe wird man viele Ängste los und lernt von den Erfahrungen der Kollegen und Kolleginnen.

SCHLUSS

Fortbildungen im DaF-Bereich sind unentbehrlich in Ländern, wo das örtliche Landessystem den angehenden Fremdsprachenlehrern keine Möglichkeit für eine Lehrer/-innen-Ausbildung bietet. Diese Ausbildung muss sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf die Bedürfnisse der Lehrer/-innen zugeschnitten sein und das Angebot muss für alle sowohl in Großstädten als auch in abgelegenen Gebieten zugänglich sein. Dafür muss auch bei dem „Endverbraucher“ ein Bewusstsein vorhanden sein, dass er/sie in regelmäßigen Abständen Fortbildungen braucht und sich dafür selbstständig anmeldet. ■

Erkundungen

Anne Buscha ♦ Susanne Raven ♦ Mathias Toscher

Erkundungen C2 ist ein modernes und kommunikatives Lehrwerk für fortgeschrittene erwachsene Lerner, die das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abgeschlossen haben.

Erkundungen C2 orientiert sich an den Anforderungen und Aufgabenformaten der Prüfung Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom, trainiert alle sprachlichen Fertigkeiten und enthält zahlreiches Übungsmaterial sowie Tipps zur Prüfungsvorbereitung. Es ist sowohl für die Arbeit im Kurs als auch für Selbstlerner geeignet.



Sprachniveau
C2

Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch mit CD zur Aussprache- und Hörverstehensschulung und Lösungsheft

ISBN 978-3-941323-22-3, 224 Seiten, Abb., 28,50 €

Großgruppendidaktik im Deutschunterricht Ein Beispiel aus Indien

JANAKI NARKAR WALDRAFF

Unterrichten in großen Gruppen stellt eine besondere Herausforderung sowohl für Schulen und Schüler als auch für Deutsch als Fremdsprache-Lehrer/-innen dar. Im Gegensatz zu kleinen Klassen, wo die Mehrheit der Lehr- und Lernherausforderungen am besten erarbeitet wurden, ist die methodisch-didaktische Landschaft für große Gruppen noch leer. Viele Projekte und Theorien sind international noch in den Anfangsstadien. In einer Zeit, in der viele Erkenntnisse und Diskussionen über die Bedeutung des aktiven, selbstgesteuerten Lernens, den schülerzentrierten Unterricht und die gemeinsame Verantwortung für den Erfolg der Lernergebnisse der Schüler/-innen zu lesen ist, stellen große Klassen eine Anomalie dar. Wie kann man den Unterricht so individuell wie möglich gestalten und ihn mehr interaktiv machen, wenn man so viele Schüler in der Klasse hat?

Großgruppen haben in den meisten asiatischen Ländern eine lange Tradition und besonders in Indien sind sie nicht zu vermeiden. Die sozio-ökonomische Entwicklung der Klassengröße in Indien hängt von diversen Faktoren ab.

- Indien hat die Eine-Billion-Zahl überschritten. So eine enorme Bevölkerungszahl benötigt eine schulische Infrastruktur, die nicht einheitlich im ganzen Land zu finden ist. So gibt es einen starken Unterschied zwischen Schulen in den Metropolen und denen auf dem Lande.
- Mangelnde Schulen führen dazu, dass alle Schüler mit unterschiedlichem Kenntnisstand oft in einer Klasse untergebracht werden. Das ist der Fall in entlegenen Dörfern, in denen ein Lehrer oder eine Lehrerin alle Fächer unterrichten muss. In Metropolen sind Schüler gemäß ihrem Einschulungsalter untergebracht.

Bildungsbehörden der indischen Bundesländer setzen die Obergrenze der Klassengröße nach der Bewohnerzahl in den jeweiligen Städten und die Zahl der zertifizierten Schulen fest.

- Eltern sind verpflichtet, die gesetzlich festgelegte Schulpflicht einzuhalten. Sozio-ökonomische Faktoren ermöglichen es nicht immer, dass ein Kind die Schule abschließen kann. Politisch beeinflusste Programme wie z.B. die kostenlose schulische Ausbildung für alle Mädchen in der Altersgruppe zwischen 6-16 führen dazu, dass Regierungsschulen oft überfüllt sind. Kasten in der indischen Gesellschaft, die ökonomisch benachteiligt sind, haben in jeder Schule eine Sonderquote an reservierten Schulplätzen. Dabei muss man bedenken, dass über 50% der indischen Bevölkerung zu diesen Kasten gehört.
- Gute berufliche Chancen werden nur mit einer guten akademischen Qualifikation in bekannten Schulen garantiert. Daher ist das Schulwesen in Indien zu einem lukrativen Geschäft geworden. Größere Gruppen im Unterricht machen das Geschäft rentabel.
- Erziehung ist ein Privileg in Indien und keine Selbstverständlichkeit. Eltern wollen ihre Kinder in gute und renommierte Schulen schicken, damit die zukünftigen Karriere-möglichkeiten gesichert sind. Die Klassengröße ist daher oft kein Kriterium für die Qualität des Unterrichts in einer Schule.
- Schuladministratoren und hochrangige Entscheidungsträger in den Bildungsbehörden reagieren auf die mangelnde Finanzierung und vergrößern die Klassenstärken und übersehen oft die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte von großen Klassen. Es gibt einen ernsthaften Bedarf an Aus- und Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen in großen Schulklassen.



Copyright GIA Pune

Eine zahlenmäßige Definition einer Großgruppe variiert von Land zu Land. In Indien haben wir bei dem Großgruppendedidaktik-Forschungsprojekt folgende Klassengrößen festgestellt: 30-50 Schüler/Studenten gelten als eine kleine Großgruppe, 50-70 sind eine mittlere Großgruppe und über 70 Schüler/Studenten bilden eine große Großgruppe.

Für den Deutschunterricht aber, wie auch in anderen Fächern, stellt die Gruppengröße eine große Herausforderung dar. In den meisten öffentlichen und in manchen privaten Schulen und Colleges sind große Gruppen die Norm. Im Folgenden sind ein paar Herausforderungen kurz aufgelistet:

Lehrerbezogene Herausforderungen

- Binnendifferenzierung in heterogene Gruppen – Die Lehrkraft kann physisch und zeitlich einen binnendifferenzierten Deutschunterricht oft nicht leisten. Die Heterogenität der Gruppe sollte aber nicht als Problem gesehen werden, sondern eher als Chance, einen differenzierten Unterricht zu gestalten.
- Disziplin in großen Gruppen - Störungen im Unterricht. Das Schulmanagement fordert von der Lehrkraft eine sehr strenge Disziplin in der Klasse. Alle Schüler müssen sitzen und so wenig wie möglich reden. Es ist eine Herausforderung für den Lehrer und die Schüler, interaktives Unterrichtsgeschehen ohne viel Lärm und Chaos durchzuführen. Die Erfahrung zeigt, dass die Durchführung handlungsorientierter Aktivitäten das erste Mal oft mit Lärm und Chaos verbunden ist. Sobald die Schüler/-innen aber lernen, mit solchen Aktivitäten umzugehen, reduziert sich der Lärmpegel deutlich und der Deutschunterricht wird als Spaß gesehen.
- Mangel an Platz für Gruppenarbeit und interaktiven Unterricht. Räumliche Begrenzungen behindern oft die Durchführung von schönen und interessanten Unterrichtsideen zum ganzheitlichen Lernen.
- Erreichen der Lernziele. Mangel an Zeit und die Größe der Gruppen machen das Erreichen der Lernziele zu einer großen Herausforderung.
- Alle Fertigkeiten können nicht richtig eingeübt werden. Fertigkeiten wie das Hören und Sprechen werden oft weniger geübt, da sie eine aktive Teilnahme fordern. Passive Kenntnisse beim Lesen und Schreiben werden oft schnell und problemlos erworben.

Schülerbezogene Herausforderungen

- Passives Lernverhalten. Eine aktive Teilnahme ist oft verpönt. Der Schüler entwickelt und lernt, dass die passive Lernmethode die beste ist und bevorzugt sie in allen Lernsituationen.
- Anonymität. Die soziale Entwicklung eines indischen Kindes unterstützt die Anonymität in einer Gruppe, sei es die Familie, Kaste oder der Freundeskreis. Indische Schüler finden es daher unangenehm, wenn ihre Individualität gefragt ist. Daher ist Gruppenarbeit ideal in solchen Situationen.
- Lernstil und Lerntyp. Die Lehrkraft hat oft wenig Geduld und Zeit, auf jeden Lernstil und Lerntyp individuell einzugehen und Aktivitäten so zu fördern, dass sie alle Kriterien berücksichtigt.

Institutionelle Herausforderungen

- Unterrichtseinheiten zu kurz. In der Sekundarstufe dauert der Unterricht 35 Minuten und im Junior College (11. und 12. Klasse) 45 Minuten. Nach langem Überreden gelingt es der Lehrkraft manchmal, das Schulmanagement zu überzeugen, zwei Unterrichtseinheiten à 35 Minuten zusammenzulegen, damit genug Zeit für einen guten Unterricht bleibt.
- Anzahl des Deutschunterrichts pro Woche. Da Fremdsprachenunterricht in den meisten Schulen keine große Wichtigkeit genießt, wird weniger Unterrichtszeit in den Klassen pro Woche für den Deutschunterricht zugesprochen. Meistens ist es 3-4 mal in der Woche.
- Konkurrenz zu anderen Fächern. Nach den meisten Eltern und dem Schulmanagement gelten naturwissenschaftliche Fächer als wichtig, da sie beruflich von Bedeutung sind. Daher wird der Deutschunterricht/Deutschlehrer oft zeitlich und räumlich benachteiligt.

Trotz der institutionellen und der Lehrer- und Schüler-Schwierigkeiten, die große Gruppen verursachen, bieten sie gleichzeitig interessante Chancen und Möglichkeiten für einen interaktiven Unterricht.

Ein grundsätzlicher Konzeptwechsel ist hier angesagt. Beobachtungen und Hospitationen in den Klassen mit großen Gruppen haben gezeigt, dass der durchschnittliche Schüler mit den bisherigen Unterrichtsmethoden und Vorstellung unzufrieden

ist. Ein Methodenwechsel im Unterricht dürfte den Schülern und Schülerinnen also verständlich, plausibel und schließlich fruchtbar für sie sein. Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Vorstellungen der Schüler zu erfassen und den Unterricht auf sie abzustimmen, damit dem Lerner der Weg zu einem systematischen, wissenschaftlichen Blick geebnet wird.

Dabei ist die Vorbereitung der Lehrer eine wichtige Voraussetzung. Die Lehrkraft muss sich einem selbstkritischen Durchdenken der eigenen Lehrerrolle unterziehen. Die Anerkennung und Realisierung von autonomen Lern- und Unterrichtsprinzipien hilft dabei. Unterschiedliche Lernangebote, z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, freies Sprechen ohne Angst vor den eigenen Fehlern, müssen ermutigt und können im Unterricht angewendet werden. Eine erweiterte Themenwahl, bei der das Lebensumfeld und die Erfahrungen der Schüler/-innen berücksichtigt werden, kann den oft eintönigen Deutschunterricht interessant machen. Die Umgestaltung der Lernumgebung kann einen großen Beitrag zur Erhöhung der Lernmotivation darstellen, z. B. Klassenraumwände mit selbst hergestellten Postern schmücken, Projektarbeitsergebnisse im Klassenzimmer ausstellen, wenn möglich eine Klassenbücherei mit Bildwörterbüchern und Ordnern für selbst erstellte Bildersammlungen usw. anbieten.

Ziel ist es, dass man einen interessanten, interaktiven und Erfolg bringenden Deutschunterricht mit wenigen Mitteln, viel Einsatz seitens der Lehrer und Schüler gestalten kann. Man darf nicht vergessen, Jugendliche finden es sehr schwierig, still zu sitzen. Sie heißen physische und geistige Bewegung sehr willkommen. Den ganzheitlichen Lernprinzipien entsprechend kann man passive Schüler/-innen dazu bringen, im Deutschunterricht in einer großen Gruppe mitzuwirken.

Es wäre ideal, wenn man als Deutschlehrer kleinere Klassen hätte. Die wirtschaftlichen und traditionellen Gegebenheiten, von denen die meisten Entscheidungen in den Schulen getragen sind, werden es nicht zulassen. Die Alternative ist, einen ernsthaften Versuch durchzuführen, die Situation zu verbessern, indem man Prioritäten innerhalb des realistischen Kontexts setzt, den wir in der Schulbildung haben. 

Germanistik an der Universität Mumbai, Indien

VIBHA SURANA / MEHER BHOOT

Die Universität Mumbai (früher Bombay) ist nicht nur das älteste Zentrum der Germanistik in Indien, das Department of German ist vielmehr mit derzeit etwa 1000 DaF/Germanistik-Studenten/Doktoranden, sechs festen Lehrstellen (darunter eine von einer Humboldtianerin, zwei von ehemaligen DAAD-Stipendiaten und drei weiteren zeitweilig besetzt), etwa zwanzig Gastdozenten und drei internationalen Projekten auch eine der aktivsten Germanistik-Abteilungen in Indien. Interkulturelle Studien bilden in den letzten 30 Jahren den Schwerpunkt für Forschung und Lehre.

DIE ANFÄNGE VON DAF UND GERMANISTIK

Der Deutschunterricht in Mumbai hat eine viel ältere Tradition, als angenommen wird. Die historische Entwicklung der Germanistik an der Universität Mumbai fängt 1911-12 mit der Genehmigung des Syllabus für einen B.A.-Studiengang in der Germanistik ab 1913 an. Unmittelbar darauf wird an der Universität Mumbai ein fester Lehrplan für M.A. in Germanistik für die Jahre 1916-18 genehmigt.

Ausgerechnet am 3. Oktober 1910 nimmt der Senat der Universität den Vorschlag des damaligen Rektors an, Bestimmungen für die Einführung von modernen europäischen Sprachen (darunter auch Deutsch), Geschichte, Philosophie, Logik und Mathematik als Studieninhalte zu entwerfen¹. Bereits 1911 wurde das Board of Studies gegründet. Ab 1911-12 konnten Studierende Englisch und moderne Sprachen wie Deutsch und Französisch wählen². So studierte man ab 1913 nebst deutscher Grammatik Lyrik, Prosa und Dramen.

Mit literarischen und sprachlichen Kursen ist die Geschichte des Deutschunterrichts in Mumbai Zeuge des politischen Wandels in Indien und

Europa. Beide Weltkriege markieren Meilensteine in der Geschichte der Germanistik in Mumbai. Während der Kriegsjahre zwischen 1914-18 werden die deutschen und österreichischen Lektoren zurückgerufen. Von 1942-1946 verbringt der erste Professor in der indischen Germanistik, R. V. Paranjape, seine Zeit in München, wo er deutsche Literatur und englische Sprache unterrichtet. Mit seiner Ankunft 1947 am Elphinstone College beginnt ein neues Kapitel in der Geschichte der Germanistik in Mumbai.

In den 60er Jahren erweitert die Universität Mumbai die Kurse und 1964 wird das Department of Foreign Languages gegründet. Französisch, Russisch, Arabisch, Persisch und im Jahr 1965 Deutsch³ werden unter einen institutionellen „Hut“ gebracht. 1966 wird Dr. Paranjape zum Leiter der Abteilung und bekommt die erste Professur für Germanistik in Indien. Bis zu seiner Emeritierung 1974 wird Deutsch an zahlreichen Colleges wie Khalsa, SIES, Ruparel, Jai Hind usw. unterrichtet.

Als die Zahl der Studierenden an der Universität Mumbai wuchs, wird ein neuer Campus gesucht. Anfang der 80er Jahre ziehen viele Abteilungen nach Kalina um. Vom 16. August 1980 bis 21. Juli 1982 wird das Department von Prof. Vridhagiri Ganeshan geleitet. Allmählich werden die BA- und MA-Kurse auch geographisch getrennt. Der BA-Studiengang wird am Elphinstone College weiter geführt und wird zum Erbe von Südmumbai. Lange ist es das einzige College in Mumbai, wo man einen BA-Abschluss im Fach Germanistik erwerben kann. Der neue Campus in Kalina in Nordmumbai bietet dann den MA-Studiengang in Germanistik an.

DIE ENTWICKLUNG

Das Jahr 1988 markiert einen weiteren Wandel in

¹ Ebd. S. 69.

² University of Mumbai. Calendar 1913-14, Vol. 1. Bombay 1913. S. 811.

³ Annual Report 1965-66, S. 79

der Geschichte der Germanistik. Als 1988 Prof. Annakutty V. K. Findeis die Professorenstelle annimmt, wird das Curriculum nach und nach interkulturell gestaltet. Sie führt die indische ästhetische Theorie in den Lehrplan der Germanistik ein und plädiert durchgehend für eine interkulturelle Germanistik. Kurse wie Philosophie, europäische Kulturgeschichte, indische ästhetische Theorie, westliche Literaturtheorien, sogar Migrantenliteratur, sowie Sprachwissenschaft werden in den MA-Kurs eingebaut. Deutsche, österreichische und schweizerische Literatur wird nebeneinander gelehrt. Regelmäßige Kolloquien für Doktoranden bereichern die Forschungsarbeiten. DaF-Kurse werden ab 1994 auch sonntags angeboten. Bis in die späten 90er Jahre gibt es über 1000 Lernende, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Mit ihrem Einsatz werden Sonderkurse in DaF für Firmen und IIT, Mumbai angeboten. Nicht nur das Magisterstudium, auch Forschung wird zu einem integralen Bestandteil des Unistudiums. Unter der Betreuung von Prof. Annakutty V. K. Findies haben bis jetzt 11 Studierende promoviert. 1996 wird der M.-Phil.-Kurs eingeführt. Zahlreiche renommierte Gastprofessoren, Theaterpersönlichkeiten, Schriftsteller sowie die deutsche, österreichische und schweizerische Diplomatie besuchen das Department. Gastvorträge, Workshops, Kolloquien und internationale Tagungen werden zum integralen Teil des akademischen Kalenders.

Während die Academia in der Abteilung expandiert, löst sich das Department of Foreign Languages auf. 1993 wird es zum Department of German/Russian und seit 2003 heißt es Department of German. Mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Germanistik setzt sich Prof. Annakutty weiter für Sprachen ein, plädiert für die Einführung von asiatischen Sprachen. 2001 beginnt der Certificate-Kurs für Japanisch. Heute bietet die deutsche Abteilung zusätzlich Kurse für *Certificate*, *Diploma*, *Advanced Diploma in Japanese*, und *Conversational Course in Japanese und Business Japanese* an.

Als 2003 Prof. Annakutty emeritierte, übernahm Dr. Madhuri Bajpai die Leitung. Jetzt wird zum ersten Mal der Teilzeitskurs für Übersetzung und Tourismus eingeführt, den Prof. Annakutty schon



in die Wege geleitet hatte. 2006 wird unter Dr. Bajpais Leitung der BA-Kurs vom Department of German auf dem Uni Campus in Kalina eingeführt und das 5-jährige integrierte Programm für BA- und MA-Studiengänge wurde angeboten. Mit der Einführung des BA-Kurses auf dem Kalina-Campus findet Maria Stuart ihren Weg dahin wie bereits 1913-1917. 2008 werden die Studierenden des zweiten BA-Jahres ausgewählt, um an dem internationalen Workshop zum Thema "Mobilität" in Stuttgart teilzunehmen. Aus aller Welt werden nur sieben Gruppen ausgewählt, darunter die Studierenden der deutschen Abteilung der Mumbaier Universität. Sie fliegen zusammen mit Dr. Bajpai nach Stuttgart. Zu ihrer Zeit wird das Memorandum of Understanding (MoU) mit der Universität Klagenfurt unterschrieben.

Als Dr. Bajpai Anfang 2009 in den Ruhestand tritt, wird Prof. Dr. Vibha Surana Leiterin der Abteilung. Als Humboldtstipendiatin macht sie die Forschung wieder zum Schwerpunkt der deutschen Abteilung. Vier Studentinnen schreiben sich für eine Doktorarbeit ein. Die akademischen Studiengänge werden neu konzipiert, so dass sie einerseits eine allgemeine Geistesbildung beinhalten und zugleich Berufschancen nach dem Abschluss eröffnen. Die Studierenden können einen MA mit Schwerpunkt Übersetzung oder Kulturwissenschaft machen. Neue Kurse wie Filmstudien, Komparative Ästhetik oder Einführung in die Kulturwissenschaft werden zum Teil des MA-Programms im Fach Germanistik. Neben Kursen

zur klassischen deutschen Literatur werden Kurse über zeitgenössische deutsche Literatur angeboten. Um die deutsche Sprache zu verbessern, werden für BA- und MA-Studierende zusätzliche Kurse wie Deutsch für Fortgeschrittene angeboten. Unter Prof. Suranas Leitung werden zum ersten Mal Projekte eingeführt, wodurch Studierende aus dem Department die Gelegenheit wahrnehmen können, ein Semester in Deutschland zu verbringen. Mit akademischem Austausch von Studierenden, Praktikanten und Doktoranden werden gemeinsame Forschungsprojekte mit deutschen Universitäten durchgeführt.

Das erste Projekt beginnt 2009 unter dem Titel „Interkultureller Topos Hafenstadt: Mumbai und Hamburg im medialen Vergleich. Prof. Vibha Surana und Prof. Ortrud Gutjahr von der Universität Hamburg leiten das Projekt. Das Projekt wird vom DAAD (*A New Passage to India*) und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland unterstützt. Gemeinsame Filmanalysen deutscher und indischer Hafentage von deutschen und indischen Studierenden, Doktoranden und Professorinnen bringen aufschlussreiche Einsichten. Die Ergebnisse der ersten Phase dieses Projekts sind in einem Film festgehalten, der von den indischen und deutschen Studierenden und Doktoranden produziert wurde. Eine detaillierte Publikation der Projektergebnisse ist in absehbarer Zukunft vorgesehen. Da Mumbai und Hamburg als Hafenstädte eine reiche Palette für Forschung bieten, wird die zweite Phase des Projekts mit Professor Ortrud Gutjahr 2014 im Rahmen des DAAD-Förderprogramms PPP-Indien-UGC in Angriff genommen. Das Thema ist *Mediale Semantisierung maritimer Urbanität: Die Hafenstädte Hamburg und Mumbai im Vergleich*. Ziel ist die Beantwortung der Frage, inwiefern die literarischen und filmischen Inszenierungen der Hafenstädte Hamburg und Mumbai eine auf das Meer bezogene, interkulturelle Urbanität in den Blick nehmen. Beteiligt an dem Projekt sind Ortrud Gutjahr, Stellan Pantleon, Vibha Surana, Meher Bhoot und Girishsha Tilak.

2010 wird insofern ein besonders ergiebiges Jahr, als der DAAD das gemeinsame Forschungsprojekt zum Thema „Mehrsprachigkeit“ fördert und die Universitäten Mumbai, Göttingen und Pune eine germanistische Institutspartnerschaft (GIP) ins Leben rufen. Nochmals haben die MA-

Studierenden und Doktoranden die Gelegenheit, ein akademisches Semester in Deutschland, dieses Mal in Göttingen, zu verbringen. Eine nennenswerte Leistung dieses Projekts wird darin bestehen, dass die Universitäten von Mumbai und Göttingen einen Transfer von Credits im jeweiligen Semester anerkennen werden. Das Projekt fördert auch den Austausch von Lehrkräften. Darüber hinaus wird im Rahmen dieses Projekts jährlich eine gemeinsame interdisziplinäre Tagung organisiert. Der Band *Inszenierte Mehrsprachigkeit. (Con)texting Multilingualism* wird von Andrea Bogner, Manjiri Paranjape, Vibha Surana und Meher Bhoot herausgegeben und erscheint bald beim Transcript-Verlag.

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität werden weiter mit einem Übersetzungsprojekt am Department of German gefördert. Vibha Surana und Meher Bhoot haben in Zusammenarbeit mit Susanne Koopmann und Sabine Arenz einen Übersetzungsband *Einfach menschlich* herausgebracht. Er enthält 15 Kurzprosatexte, die aus indischen Sprachen wie Hindi, Marathi und indischem Englisch ins Deutsche übersetzt worden sind. Der Band ist mit Mitteln der Uni Mumbai 2011 im Draupadi-Verlag in Deutschland veröffentlicht worden. Sowohl das städtische als auch das ländliche Leben werden zum Hintergrund dieser Texte, die facettenreiche menschliche Beziehungen darstellen. Das Projekt befindet sich jetzt in der zweiten Phase.

Der Diskurs über die Theorien, Konzepte und Inszenierungen der Mehrsprachigkeit gewinnt mit tatkräftigem Engagement für die Förderung der sprachlichen Vielfalt an Sinn. Seit August 2012 leitet Vibha Surana ein innovatives Projekt, um mit Hilfe der kommunikativen Methode des DaF-Unterrichts in Zusammenarbeit mit Marathi-Experten den Erwerb der regionalen Sprache Marathi durch Produktion von Lehrmaterialien für Nicht-Muttersprachler zu erleichtern.

Zum 100-jährigen Jubiläum der Germanistik an der Universität Mumbai wird in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG) eine internationale Tagung zum Thema *Komparative Ästhetik(en)* (15.12.-21.12.14) organisiert. Über 50 Germanisten aus aller Welt und etwa 30 indische Germanisten sind aktiv daran beteiligt. 

Überlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung

MADHU SAHNI

Die Auswirkungen der wirtschaftlichen Globalisierung sowie der Liberalisierung der Märkte haben für den Fremdsprachenunterricht in Indien sowohl auf universitärer Ebene wie auch für die Sprachinstitute gewisse Folgen. Das Paper diskutiert das Deutschlernen und -lehren im Kontext eines Hochschulstudiums (B.A.) im Zeichen der Globalisierung und des Begleitphänomens bzw. der Vermarktung von Sprachkenntnissen. Die Entwicklung der Informationstechnik (Industrie) seit den 90er Jahren führte auch zu einer verstärkten Nachfrage nach jungen Menschen mit Sprachkenntnissen. Jobs in dieser Industrie waren zunächst gesichert, dabei mussten die Sprachkenntnisse nicht unbedingt von höherer Qualität sein, denn die Firmen boten auch nach Eintritt in den Job genügend Gelegenheit zur beruflichen Weiterbildung. Mit Recht spricht die Webseite des Goethe-Instituts von einem ‚Deutsch-Boom‘. Deutschkenntnisse gelten als ‚Pluspunkt‘ bei der Arbeitssuche, denn es gibt mittlerweile viele deutsche Firmen in Indien¹.

In einer Untersuchung über den ‚*new sun-shine sector*‘ (Ramesh, p. 492) äußerte sich Babu P. Ramesh skeptisch über die Zukunft dieser Industrie. Gebrochene Identitäten, geborgte Identitäten – man sei gezwungen, tagsüber als Inder zu leben und nach Sonnenuntergang als Abendländer. Man müsse sich mit verärgerten und aggressiven Kunden abfinden. Es sei, so Babu P. Ramesh, eine Industrie, die ‚*expensively educated cheap labour*‘ anstellt (Ramesh, 496). Ferner macht Ramesh auf die hohe Personalabbaurate aufmerksam. Es gebe demzufolge keine Arbeitsplatzsicherheit². Susan Sontag war ganz anderer Meinung und sah im Florieren der Business-Process-Outsourcing-(BPO)-Industrie in Indien endlose Gelegenheiten für Menschen mit Englisch- und Fremdsprachenkompetenz. In ihrem Essay ‚Die Welt als Indien. Übersetzen als

Kunst der Anverwandlung des Fremden‘ meinte sie, eine Befragung unter diesen Menschen habe ergeben, dass ‚Nancy‘ oder ‚Bill‘, ‚(...) wirklich lieber die echte Nancy und der echte Bill‘ wären. (Sontag, 85)

Die im Jahr 2008 initiierte PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik bietet die weitere große Chance für Absolventen eines Deutschstudiums. Zurzeit ist die BPO-Industrie der größte Arbeitgeber für die Mehrheit der Fremdsprachenabsolventen der Jawaharlal-Nehru-Universität. Studenten, die seit Ende der 90er Jahre ein B.A.- oder ein M.A.-Studium in Deutsch abschließen, müssen nicht mehr notwendigerweise traditionelle Beschäftigungen wie etwa in der Tourismusbranche oder im Lehramt aufnehmen oder sich in anderen Bereichen weiterbilden. Fremdsprachenlernen ist nicht mehr eine elitäre Beschäftigung für gebildete junge Inder. Es ist zu begrüßen, dass eine Mehrheit der Studenten sich am Ende eines B.A.-Studiums in Fremdsprachen auf einen gesicherten Job und auf ökonomische Selbstständigkeit freuen kann. Doch was nehmen diese Studenten außer gewissen Sprachkenntnissen mit? Wie haben sie die Sprache erworben und mit welchem Ziel? War es tatsächlich nur, um einen Job bei einer BPO-Industrie zu bekommen, gab es also nur eine extrinsische Motivation? Daher ist die Frage nach dem ‚Wie‘ des Lernens und Lehrens wichtig. Eine veränderte Lehr- und Lernsituation verlangt eine Grundsatzdiskussion über die Unterrichtspraxis. Wie könnte eine Fremdsprachenpädagogik in einer globalisierten Welt aussehen, wo Homogenisierungsbestrebungen und Identitätspolitik trotz eines scheinbaren Widerspruchs parallel existieren?

Sprachkenntnisse sind jetzt ‚wirtschaftliche Güter‘ und wie Block und Cameron in *Globalization and Language Teaching* (Block &

Cameron, 5) behaupten, diese Verwirtschaftlichung wirke sowohl auf die Motivation wie auch auf die Wahl der Sprache. Motivation sei eng verbunden mit dem materiellen, monetären Wert der Sprache und habe wenig mit Interesse an Kultur oder Literatur des Ziellandes oder dem Wissen über das Land zu tun. Aber Sprachenlernen ohne Kulturerfahrung ist undenkbar, ungeachtet der Debatten um die soziale Irrelevanz von Literatur. Häufig entwickelt sich ein Kommunikationsproblem zwischen den Lehrenden, die oft noch einem humanistischen und gesellschaftstransformierenden Bildungsideal verpflichtet sind, und der Mehrheit der Lernenden, die Sprachenlernen mit marktkompatiblen Fertigkeiten gleichsetzen. Fragt man Studenten heute, warum sie Deutsch lernen wollen, hört man oft, dass sie an der Jawaharlal-Nehru-Universität (JNU als Markenname) studieren wollten. Manche erwähnen auch die herkömmlichen Gründe, man wolle ins Ausland, sei an einer fremden Kultur interessiert, wolle die Kultur von Hegel und Marx kennen lernen usw.

Ein weiteres Phänomen lässt sich erkennen: Das Profil des Sprachenlernenden hat sich grundlegend geändert. Im B.A.-Programm der School of Languages an der JNU studieren heute wesentlich mehr Männer als Frauen. Das ist insofern wichtig, als die BPO-Industrie einen ‚gendered‘ Arbeitsplatz darstellt und demzufolge nicht frauenfreundlich ist (Ramesh, p.496f). Als im Jahr 1982 die Universität zum ersten Mal in ihrem Jahresbericht die Zahl der männlichen und weiblichen Studierenden dokumentierte, stand fest, dass in der School of Languages mehr Frauen als Männer studierten. Unter den ins-

gesamt 348 Studenten gab es 191 Frauen. Der Unterschied zwischen den Zahlen der männlichen und weiblichen Studierenden war damals nicht sehr groß, doch das änderte sich in den folgenden Jahrzehnten stark. Laut Statistik des akademischen Jahres 2014-15 absolvieren 540 Männer und 321 Frauen in der School of Languages ein B.A.-Studium. Das ist immerhin ausgeglichener als in den Jahren 2007-2008. Damals bekamen 210 Männer und 40 Frauen eine Zulassung zum B.A.-Studium. Im selben Jahr haben insgesamt 935 Männer und 557 Frauen einen Studienplatz an der JNU erhalten. Es kam zu einer Reform in der Zulassungspolitik, in deren Gefolge Frauen zusätzlich 5 Punkte bei der Aufnahmeprüfung erhielten, um dieses Missverhältnis auszugleichen. Im Jahr 2008-2009 bekamen 778 Männer und 757 Frauen einen Studienplatz an der Universität. In den drei großen Schulen der JNU³ studierten nur in der School of Language, Literature and Culture Studies (SLL & CS) weniger Frauen. Dieser Trend entwickelte sich weiter und im Jahr 2013-2014 bekamen insgesamt 2089 Personen einen Studienplatz, davon 1055 Frauen und 1034 Männer (unten in der Abbildung exemplarisch dargestellt). Hier muss erwähnt werden, dass diese Statistik leicht verzerrt ist, da es nur in der SLL & CS ein B.A.-Programm gibt. Wenn man einen Blick auf die Zahlen der M.A.-Studenten in der SLL & CS wirft, stellt man fest, dass die Statistiken der drei Schulen nicht so stark voneinander abweichen. Im Jahr 2009-2010 bekamen 64 Männer und 63 Frauen einen Studienplatz für das M.A.-Programm, dagegen wurden 244 Männer und 79 Frauen zum B.A.-Studium zugelassen⁴.

School	2007 - 2008		2009-2010		2013-2014	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
School of International Studies	36	55	75	35	179	162
School of Social Sciences	134	118	205	113	425	261
School of Language, Literature and Culture Studies	90	277	142	308	290	446

Zahlen der neu aufgenommenen Studenten an den drei Schulen exemplarisch dargestellt

Wie erklärt man diesen zunehmenden Rückgang der Frauenbeteiligung am Sprachenlernen an der JNU? Über 50% der B.A.-Fremdsprachenstudenten kommen aus indischen Kleinstädten, sind männlich, verfügen häufig nur über geringe Englischkenntnisse und haben ein begrenztes Interesse an literarischen bzw. kulturellen Aspekten der Zielkultur. Nicht selten gehören sie zur ersten Generation von Collegestudenten in der Familie. In den 80er Jahren haben dagegen vorwiegend Frauen ein Sprachstudium aufgenommen, das als elitär galt, denn mit diesem Studium hatte man keine Garantie auf einen Arbeitsplatz.

Wie gewöhnen sich nun die heutigen Studierenden an die neuen, ihnen fremden Lernbedingungen? Bleiben sie Außenseiter oder passen sie sich an? Diese Optionen sind im Grunde Auswege, sie stellen kein echtes Engagement in der akademischen Umwelt dar, in der sie sich befinden.

Der positive Aspekt dieses Wandels ist das veränderte Selbstbild der Männer. Junge Studenten schätzen sich nicht mehr negativ ein, weil sie ein Fach gewählt haben, das traditionell als ‚weiches‘ und ‚weibliches‘ Fach gegolten hatte. (Es gab selbstverständlich immer Ausnahmen.) Grund dafür sind die neuen Berufschancen, die sich jetzt dank der Sprachkenntnisse bieten. Die gesellschaftlichen Aufstiegschancen, die durch den Erwerb von Fremdsprachen heute ermöglicht werden, sind durchaus attraktiv. Allerdings unterschätzen viele Studenten die Leidenschaft und die Disziplin, die man für den Erwerb einer Sprache braucht, und daher ist trotz eines nahezu gesicherten Arbeitsplatzes nach dem Abschluss des B.A.-Studiums die Abbruchquote relativ hoch. Das ist besorgniserregend, denn die Studierenden beginnen ihr Studium mit hohen Erwartungen, die auch von ihren Familien geteilt werden⁵.

Man will sich oft nur die ‚Sprache‘ aneignen, und die ‚Kultur‘ ist weniger ‚interessant‘. Gerade hier liegt die größte Kluft zwischen den Erwartungen der Lernenden und Lehrenden. Hinzu kommt, dass für die Mehrheit der Studierende das Sprachstudium keineswegs die erste Wahl war, sondern lediglich für 37.87%, von denen 52% sich an erster Stelle für Deutsch entschieden⁶. Was bedeutet das für die Konzeption des Fremdsprachen-

unterrichts? Wie kann man die Lerner motivieren?

Allein das geänderte Lernerprofil und die Verwirtschaftlichung der Sprachkenntnisse erklärt nicht hinreichend, warum viele Studenten die erwartete Sprachkompetenz trotz eines Sprachunterrichts von 20 Wochenstunden nicht erreichen. Ein kurzer Einblick in die Praxis des schulischen Sprachunterrichts sowie in die Bildungspolitik wird dazu beitragen, diese Leistungslücke zu erklären.

DIE STELLUNG DES SPRACHENLERNENS IM INDISCHEN BILDUNGSWESEN

Hier soll anhand von zwei Dokumenten ein kurzer Überblick zum Stellenwert des Sprachunterrichts im Bildungswesen sowohl auf der schulischen wie auch auf der universitären Ebene skizziert werden. 2000/2001 wurde das letzte Mal ein ‚Curriculum Development Committee for English and other Western Languages‘ gebildet. Weil im Anschluss daran kein Treffen der Fremdsprachenexperten auf universitärer Ebene mehr stattfand, beziehe ich mich auf den Bericht des Komitees sowie auf den Bericht der ‚National Knowledge Commission‘ von 2005⁷, um auf zwei wichtige Beiträge zur Entwicklung eines Sprachcurriculums auf nationaler Ebene einzugehen. Diese beiden Dokumente dienen hier als Referenzrahmen, um die staatliche Bildungspolitik im Hinblick auf den Sprachunterricht zu analysieren.

Im Vorwort des Komitees für Englisch und andere westliche Sprachen erklärt die University Grants Commission (UGC), Fremdsprachen werde viel zu wenig Beachtung geschenkt und bis jetzt gebe es noch keine unabhängige Kommission für Fremdsprachen. In diesem Dokument werden Zertifikatskurse, B.A. und M.A. sowie M.Phil und Ph.D. in (abendländischen) Fremdsprachen diskutiert. Allerdings liefert dieses Dokument keinerlei neue Ergebnisse. Zwei Vorschläge sind jedoch zu erwähnen: Zum einen wird im Einklang mit der ökonomischen Liberalisierungspolitik Indiens auf die Notwendigkeit der Förderung von Fremdsprachenkompetenz für sogenannte ‚need-based‘ Kurse⁸ und fachspezifische Fremdsprachenausbildung⁹ hingewiesen, und zum anderen werden einjährige Fremdsprachenkurse für Forschungsstudenten empfohlen, was jedoch nicht begründet wird. Es ist



zwar selbstverständlich, dass sich die staatliche Ausbildung auf den Arbeitsmarkt beziehen muss, doch lässt das Dokument die Frage nach dem kritischen Potential interkultureller Begegnung vermissen. Was bedeutet es in einem multilingualen Land wie Indien, in dem laut nationalem Zensus im Jahr 2001 6,7% der Bevölkerung einen universitären Abschluss haben¹⁰, eine Fremdsprache zu lernen? Dieses Dokument stellt auch nicht in Frage, warum Sprachkompetenz in dieser multilingualen Realität kein hohes Prestige genießt und warum mit abendländischen Sprachen in erster Linie immer noch Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch gemeint sind. Auch mit der Frage nach der Rolle des Fremdsprachenlernens an einer Universität setzt sich dieses Dokument nicht auseinander. Kurz gesagt fehlt hier der historische, gesellschaftliche und politische Kontext des Fremdsprachenunterrichts in Indien, dessen Untersuchung neue, dem veränderten sozialen Kontext entsprechende Lehransätze hätte bieten können.

Das zweite in diesem Zusammenhang wichtige Dokument ist der Bericht der National Knowledge Commission, die im Jahr 2005 gebildet wurde und die Aufgabe hatte, Richtlinien zu formulieren, nach denen Indien sich in eine Wissensgesellschaft umwandeln könnte. Eine der Empfehlungen dieser Kommission betrifft die Einführung des Englischen als Pflichtfach in der ersten Grundschulklasse, denn Englischkennt-

nisse gälten als emanzipierend und würden Chancengleichheit sichern. Dieses Ziel könnte durch ein Lehrerausbildungsprogramm erreicht werden. 'In order to meet the requirement for a large pool of English language teachers, graduates with high proficiency in English and good communication skills should be inducted without formal teacher-training qualifications. They could be selected through an appropriate procedure developed by the National Testing Service and then given a short-term orientation. The nearly four million school teachers all over the country, regardless of their subject expertise, especially teachers at the primary level, should be trained to improve their proficiency in English through vacation training programs or other short-term courses'¹¹. Abgesehen von diesem nicht unproblematischen Lehrerausbildungsprogramm ist auch schwer zu verstehen, warum dieses Dokument die Sprachpolitik im Bildungswesen überhaupt nicht erwähnt. Der Bericht spricht auch nicht von der Notwendigkeit der Entwicklung kritischer Kompetenz und selbständiger Denkfähigkeit durch einen intensiven Sprachunterricht. Was sind die Implikationen eines dekontextualisierten Erwerbs des Englischen? Führt dieser wirklich zu Chancengleichheit, sowohl wirtschaftlich wie auch intellektuell?

Dass diese Entwicklung sich parallel zu den Änderungen in den ökonomischen Strukturen vollzog, ist nicht überraschend. Indien stellt einen

enormen Wachstumsmarkt dar. Der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften ist heute kaum zu decken.

SPRACHENLERNEN AN DER SCHULE

Ein weiteres Dokument, das für die Sprachpolitik im Bildungswesen prägend war, war der Bericht der Bildungskommission 1964/66, die als Kothari-Kommission bekannt ist. Dieser Bericht hat dem Anschein nach viel Wert auf Sprachenlernen als Teil nationalen Aufbaus gelegt. Einer der Vorschläge, der wirklich ins Schulcurriculum integriert wurde, war die Drei-Sprachen-Formel. Im Kindergarten verwenden die Schüler nur die Muttersprache oder die regionale Sprache, in den nächsten Jahren lernen sie die offizielle oder associate offizielle Sprache und schließlich sollten in den Klassen 8 bis 10 drei Sprachen obligatorisch sein.

Auf der Universität habe, so der Bericht, diese Drei-Sprachen-Formel keinen Platz, denn dies wäre ‘a heavy language load on students and (would) lead to a waste of scarce resources and deterioration of standards of subject knowledge in higher education‘ (KCR, 341). Die Bildungskommission hatte aber nicht behauptet, dass die Drei-Sprachen-Formel im Dienste eines geistigen Fortschritts der Schüler einzuführen sei, sondern aus politischen und sozialen Gründen. Sprachenlernen spielt heute im Schulcurriculum keine bedeutende Rolle und das enorme kritische Potenzial, das automatisch durch Sprachenerwerb oder auch ein bilinguales Lernen zustande gekommen wäre, wird in den meisten indischen Schulen vernachlässigt.

Obwohl die Drei-Sprachen-Formel immer noch in Schulen praktiziert wird, folgt man doch häufig einem anderen System, wobei English und Hindi schon in den ersten Schuljahren simultan eingeführt werden; ab der 6. Klasse kommt für zwei Jahre die dritte Sprache hinzu. In einigen Schulen in Delhi kann man zwischen einer Fremdsprache und Sanskrit wählen. Ganz deutlich ist, dass einzig die englische Sprache einen hohen Stellenwert besitzt. Seit der Unabhängigkeit sind das mit dieser Sprache verbundene soziale Prestige und die soziale Mobilität unverändert und unangefochten

geblieben. Im Positionspapier des National Curriculum Framework (für Schulen) von 2005 wird festgestellt, dass die koloniale Herkunft des Englischen heute in Indien keine Rolle mehr spiele. Das Erlernen dieser Sprache symbolisiere für die Inder eine hohe Bildungsqualität und erlaube ihnen eine stärkere Teilnahme an nationalen und internationalen Angelegenheiten. (NCERT 2006, 1) Ob die koloniale Herkunft des Englischen heute in Indien in Vergessenheit geraten ist, mag bestritten werden, aber es ist unbestritten, dass Englisch als wichtigstes internationales Verständigungsmittel erlernt werden sollte. Es ist daher kaum verwunderlich, dass Eltern es bevorzugen, ihre Kinder in Schulen mit Unterrichtssprache Englisch zu schicken, und das, obwohl sie selbst kaum Englisch sprechen und das Schulgeld in diesen Schulen wesentlich höher ist als in solchen, in denen die Regionalsprache Unterrichtssprache ist. Von den 66 Studenten des Centre of German Studies, die an der oben erwähnten Umfrage teilgenommen haben, erhielten 25 ihre Schulbildung in der Muttersprache/Erstsprache, allerdings wurden von diesen nur 4 bis zum Schulabschluss in der Muttersprache/Erstsprache unterrichtet. Hier handelt es sich nicht um bilinguales Lernen. Und aus der Unterrichtserfahrung weiß man, dass die Vernachlässigung der Muttersprache/Erstsprache die Kreativität und Spontaneität beim Lerner unterdrückt und als Lernbarriere wirkt. In einem Land, in dem Multilingualität die Norm ist, wird somit Monolingualität gefördert. Schüler verlernen die Muttersprache/Erstsprache oder können sie nur mit Einschränkung verwenden. Sie lernen sämtliche Inhalte entweder auf Englisch oder in der dominanten Sprache der Region, was in Nordindien zumeist Hindi bedeutet. Es scheint, dass Sprachenlernen innerhalb des Schulsystems heute ein geringes Prestige genießt, obwohl es sicherlich private Schulen gibt, in denen dem Spracherwerb viel Zeit gewidmet wird.

Der Versuch, Englisch so vielen Schülern und Studenten wie möglich zugänglich zu machen, hat in den 90er Jahren zur Einführung des *Kommunikativen Ansatzes* in den Schulen geführt, der dem CBSE-Prüfungssystem folgt. Geht man von den Lehrbüchern aus, so scheint fraglich, ob man sich intensiv genug mit dem kommunikativen Ansatz auseinandergesetzt hat, denn schon ab der

1. Klasse sollen Schüler grammatische Termini verwenden, die sie nicht verstehen können. Bei der Schulabschlussprüfung spielen weder sprachliche Korrektheit eine Rolle noch die Fähigkeit, längere, kohärente Texte zu schreiben. Hinzu kommt, dass kein Schüler bei der Schulabschlussprüfung in einer zweiten Sprache geprüft wird¹². Die Mehrheit der an indischen Schulen und Universitäten praktizierten Sprachlehr- und Lernmethoden sind Importe, und, wie A. Suresh Canagarajah feststellt, Methoden sind keineswegs wertfreie Werkzeuge, die allein durch empirische Forschung bestätigt für die praktische Anwendung entwickelt werden, sondern es sind kulturelle und ideologische Konstrukte mit politischen und ökonomischen Konsequenzen (Block and Cameron 2002, 135)¹³. Sie sind häufig auch nicht erfolgreich, denn es fehlt eine ausreichende Lehrerausbildung. Und Methoden, die für kleinere Gruppen von Schülern/Studenten entwickelt wurden, funktionieren nicht in größeren Gruppen von manchmal 40 bis 50 Lernern. Weitere Gründe, warum diese geliebten Methoden nicht effektiv sind, hängen mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Themen zusammen, die oft kontextspezifisch sind und sich nicht unmittelbar übertragen lassen. Daher ist es vonnöten, regionenspezifische Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln.

Für einen überwiegenden Teil der Studentenschaft ist Sprachenlernen schon seit der Schulzeit keine sehr geschätzte Aktivität, und die Studierenden haben es kaum mit Begriffen wie Weltanschauung, Horizonsweiterung, Meinungsbildung o. Ä. Zu tun. Wenn sie dennoch ein Universitätsstudium in Fremdsprachen aufnehmen und es unwichtig ist, was die Motivation dazu ist, muss man dies als eine Herausforderung und Chance auffassen, Sprachenlehren und -lernen dynamisch umzugestalten.

SPRACHCURRICULA AN DER UNIVERSITÄT

Was bedeutet das für die Entwicklung eines Sprachcurriculums an der Universität? Sprachlehrer an Universitäten neigen dazu, so früh wie möglich literarische Texte einzusetzen, denn sie werden im Gegensatz zu den simulierten Texten aus Lehrbüchern als authentisch aufgefasst. Lehrbuchtexte haben, so gesehen, auch eine kompensatorische Funktion. Erwachsene sollen an Uni-

versitäten durch Sprachlehrwerke, die meist künstlich und intellektuell wenig anspruchsvoll sind, die Zielkultur kennen lernen. So findet man häufig in Lehrwerken vereinfachte Zeitungstexte, bei denen der Fokus auf der Schlagzeile liegt, und die das Passiv vermitteln sollen, oder etwa Gespräche über das Einkaufen. Obwohl der kommunikative und der interkulturelle Ansatz für eine größere Auswahl an Texttypen gesorgt haben, bleiben diese oft fern der Realität der Lernenden. Das gilt insbesondere für die Lernsituation in Indien. Trotz einer langen Tradition der Beschäftigung mit deutscher Sprache und Kultur an indischen Hochschulen hat man hier kein Lehrwerk entwickelt, das der Lernsituation besser gerecht würde. Die Lehrbücher, die am Centre of German Studies von Anfang an eingesetzt wurden, sind in Deutschland geschrieben und entwickelt worden. Solange der Fremdspracherwerb an Universitäten eine marginale und zum Teil elitäre Beschäftigung war, stellte das kein großes Problem dar, denn die europäische Kultur war vielen Studenten bereits vor Aufnahme des Sprachstudiums nicht ganz unbekannt. Man könnte annehmen, dass heute das Internet die gleiche Funktion ausübt, denn es schafft einen Zugang zu fremden Kulturen. Doch das entspricht leider nicht der Realität.

Eines der Hauptziele eines Sprachstudiums ist es, Raum für einen interkulturellen Dialog zu schaffen, der Diversitäten respektiert. Ein instrumentelles Sprachlernen ohne ein starkes Engagement für die Zielsprachkultur oder die Ausgangskultur kann dieses Ziel kaum erreichen. Einerseits spricht man von einer globalisierten Welt und gleichzeitig vollzieht sich ein gefährlicher Aufschwung des Partikularismus. Vor diesem Hintergrund kann etwa die legitime Forderung, man müsse sich mit dem Alten Testament beschäftigen, wenn man eine europäische Kultur studiert, als unannehmbar abgelehnt werden. Betrachtet man diese Entwicklung im Zusammenhang mit dem Bedeutungsverlust der Geisteswissenschaft weltweit, wird es dringend notwendig, sich einer Pädagogik zuzuwenden, die dem Dialog verpflichtet ist. Ein dialogischer Ansatz kann dazu beitragen, manche Konfliktzonen zu überbrücken. Die Lernerautonomie, die den kognitiven und konstruktiven Ansatz verbindet, muss im Rahmen einer dialogischen Pädagogik wirken, wenn der Markt die Studenten nicht bloß

als billige Arbeitskräfte betrachten will. Es muss möglich sein, seinen Lebensunterhalt zu verdienen und gleichzeitig seine Autonomie nicht zu verlieren.

STELLT DIE KRITISCHE PÄDAGOGIK EINE CHANCE DAR?

Ohne die Kommerzialisierung des Sprachstudiums grundsätzlich abzulehnen und den Grund für die hohe Abbruchquote ausschließlich bei der extrinsischen Motivation der Sprachlernenden zu suchen, stellt sich die Frage, welche methodischen Ansätze zu einer Verbesserung des Dialogs zwischen Lernenden, Lehrenden und ihrer Umwelt führen könnten. Hier sollen einige Grundideen der kritischen Pädagogik skizziert und ein Versuch unternommen werden, deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht in Indien darzustellen. Die Frage lautet: Kann die kritische Pädagogik helfen, sowohl Lehrende wie auch Studenten zu motivieren und den Schritt von einer nur extrinsischen zu einer intrinsischen Motivation zu vollziehen? Denn das weitere Engagement für das Fach hängt eng damit zusammen, ob man durch die Unterrichtspraxis eine Beziehung zu sich und seiner Umwelt herstellen kann oder ob die Unterrichtspraxis realitätsfern bleibt. Wie kann man durch das Erlernen einer fremden Sprache die eigene indische Realität und die Welt besser verstehen? Damit ist nicht der häufig erwähnte Prozess der Annäherung an die eigene Kultur durch das Kennenlernen einer fremden Kultur gemeint, sondern eine Infragestellung der Ideen und Vorstellungen von der ‚eigenen‘ Realität. Norton und Toohey behaupten mit Recht in der einführenden Bemerkung zu ihrem Buch *Critical Pedagogies and Language Learning*, dass man nicht von ‚der‘ kritischen Pädagogik sprechen dürfe, vielmehr gebe es eine Methodenvielfalt, die der lokalen Situation und den entsprechenden Bedürfnissen angemessen entwickelt wird. ‚(...) critical pedagogy cannot be a unitary set of texts, beliefs, convictions, or assumptions‘¹⁴.

Die kritische Pädagogik bietet Flexibilität in Lehr- und Lernmethoden. Hier wird Bezug genommen auf einige Gedanken der transformativen bzw. humanisierenden Pädagogik Paulo Freires, die er in den 60er-Jahren in Lateinamerika entwickelte und die auch für die Lernsituation in Indien eine

Bedeutung hat. Freire gehört zu den wichtigsten Stimmen der kritischen Pädagogik, und trotz der Ablehnung von mancher Seite bleibt seine dialogische Praxis relevant für die Entwicklung einer emanzipierenden Pädagogik. Die inzwischen mehr als 50 Jahre alten Ideen von Paulo Freire sind noch heute für Erziehungssysteme wie das indische sehr wichtig, denn hier wurden zahlreiche Strukturen der kolonialen Bildungssysteme übernommen, und das trotz der Einrichtung mehrerer Bildungskommissionen mit fortschrittlichen Konzepten, die von der Realität eines multikulturellen Landes wie Indien ausgehend doch viele Elemente eines autoritären Erziehungswesens beibehalten haben. Einer der Hauptgründe, die für die Pädagogik von Freire sprechen, ist, dass sie die mentalen Strukturen der Abhängigkeit, die den Lernern in der Schule vermittelt wurden, auflösen will. Dialog und Bewusstseinsbildung sind zwei Kerngedanken dieser Pädagogik. Der Dialog ist hier eine ‚existentielle Notwendigkeit‘ (Freire, 72) und soll anstelle des ‚Bankiers-Konzept‘ der Erziehung eingeführt werden. Das entfremdete Lernen einer europäischen Sprache in Indien soll durch das partnerschaftliche Lernen ersetzt werden. Dies ermöglicht ein Gespräch zwischen Lehrendem und Lernenden, denn sie entscheiden gemeinsam, worüber sie sprechen wollen und wie sie darüber sprechen wollen. Anknüpfend an die Idee der ‚generativen Themen‘ (Freire, 84 f.) könnte man selbst im ersten Semester des Deutschlernens einen Wortschatz entwickeln, der der Realität, den Hoffnungen und Ängsten der Studenten nahe liegt und sie ermutigt, den Unterrichtsdialog aktiv mitzugestalten. Der Unterrichtsraum ist ein multilingualer Ort. Die Monolingualität der früheren Methoden ist längst überholt. So bietet die Beschäftigung mit einem Thema wie ‚Arbeitslosigkeit‘, das sehr viele Deutschlernende unmittelbar anspricht, eine gute Gelegenheit, die Studenten zur Beteiligung am Unterricht zu motivieren. Im Studio d A1 findet man unter den üblichen Themen (Im Cafè, Sehenswürdigkeiten, Berufe, Verabredungen, Orientierung, Urlaub, Essgewohnheiten, Mode usw.) in Kapitel 7 (Beruf) einen kleinen Text zur ‚Arbeitslosigkeit‘¹⁵. Ein Anlass, sich intensiv mit dem Thema Arbeitslosigkeit auseinanderzusetzen, das sehr aktuell ist, geht man vom gegenwärtigen Lernerprofil aus. Zwar geht es im Text hauptsächlich um eine

Arbeitsagentur, was als Gesprächsthema eher für den Deutschunterricht als Zweitsprache in Deutschland/Europa geeignet ist. Doch es besteht die Möglichkeit, den Themenbereich zu erweitern und situationsadäquat mit dem Text zu arbeiten.

„Die problemformulierende Methode spaltet das Handeln des Lehrer-Schülers nicht: Er ist nicht an einem Punkt „erkennend“ und an einem anderen Punkt „mitteilend“, er ist vielmehr immer „erkennend“ (...) (Freire, 65). Daher ist es erforderlich, die Gedanken der Bewusstseinsbildung und -änderung in die Lehr- und Lernmethode einzubauen. Die Lehr- und Lernmethoden des Fremdsprachenunterrichts haben sich seit den 80er Jahren in Europa in Richtung eines lernerzentrierten Unterrichts entwickelt. Es gibt innerhalb dieser Richtung verschiedene Ansätze wie zum Beispiel kommunikative und interkulturelle Konzepte, die zur Selbstständigkeit führen sollen. Allerdings beinhaltet diese Selbstständigkeit nicht automatisch ein kritisches Bewusstsein. Doch nur in wenigen indischen Klassenzimmern (obwohl angeblich diese Methoden angewendet werden) sehen wir selbstständige Schüler/Studenten und selbstständige Lehrende. Das hängt zum großen Teil mit den fremden und geborgten Unterrichtsmethoden

zusammen, auf die Canagarajah hingewiesen hat¹⁶. Es gilt, eine Sprachunterrichtspraxis zu gestalten, die auf Elementen der existierenden Methoden und Ansätze aufbaut und sowohl übernommene wie auch die einheimische Praxis einbezieht. Ein solches Vorgehen bietet die Chance, dass Studenten und Lehrende sich von passiven zu aktiven, selbstständig und kritisch bewussten Lernenden entwickeln. Denn eine Sprache zu lernen, muss selbstverständlich bedeuten, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen zu können.

Um die Frage zu beantworten, ob ein neues Curriculum für die veränderte Situation zur Verfügung steht, muss mit Bedauern festgestellt werden, dass diese Frage unter den Fremdsprachenlehrern noch nicht thematisiert wird. Die alten Methoden funktionieren allerdings auch nicht mehr. Daher ist es an der Zeit, sich mit einer kritischen Pädagogik auseinanderzusetzen. Auch ohne allzu große Kritik an der BPO-Industrie zu üben, die ja zahlreiche Arbeitsplätze (wenn auch keinen Beruf) für Fremdsprachenlerner bereitstellt, müsste es doch möglich sein, die emanzipativen Ziele eines kritischen Fremdsprachenunterrichts in Indien zu erreichen. ■

¹ www.goethe.de/resources/files/pdf19/StADaF_DE_2012.pdf

² Siehe auch: Dale Hudson, Undesirable Bodies and Desirable Labor: Documenting the Globalization and Digitization of Transnational American Dreams in Indian Call Centres. In: Cinema Journal 49, No.1, Fall 2009. pp.82-102. Jstor, Project Muse 19.03.2010.

³ In der Jawaharlal-Nehru-Universität gibt es insgesamt 10 Schulen und 4 Centres / Special Centres. Die überwiegende Mehrheit der Studenten studiert aber in einer der drei großen Schulen, die im Text erwähnt wurden.

⁴ Der Grund dafür ist bei den Anfängen der Universität zu suchen, denn in den späten 60er Jahren, als die JNU gegründet wurde, war ein Sprachstudium kein bedeutendes Fach. Durch die Gründung einer School of Languages an der JNU sollte dieses Fach einen neuen Anstoß bekommen.

⁵ Hier nur zwei Beispiele dafür: Im Jahr 2006 waren 214 Studenten in dem B.A.I-Sprachkursen für 9 Sprachen eingeschrieben worden, von denen haben 129 im Jahr 2009 ihr B.A.-Studium abgeschlossen, 28,5% haben das Studium abgebrochen. Im Jahr 2010 waren 277 Studenten eingeschrieben, 111 haben ihr Studium abgebrochen, also 40% der Studenten.

⁶ Das ist das Ergebnis einer Umfrage, die ich im Winter 2013 unter einer schmalen Gruppe von 66 Studenten des Centre of German Studies durchgeführt habe. Die Umfrage haben 15 B.A. II, 34 B.A.III und 16 M.A. I Studenten ausgefüllt.

⁷ 'Curriculum Development Committee for English and other Western Languages', February 2001, (UGC Committee) <http://www.ugc.ac.in/oldpdf/modelcurriculum/western.pdf>.

⁸ In: UGC Committee Report. Hier die Liste: Übersetzung und Dolmetschen, Synchronisierung und Untertitelung, Bankwesen, Handelskorrespondenz, Journalismus und Informationstechnologie. p. 130 f.

⁹ In: UGC Committee Report. Erwähnt wurden die folgenden Gebiete: Hotel- und Gastgewerbe, Tourismus, Wissenschaft und Technologie, Diplomatie, Handel u. Gewerbe, Kommunikation. p. 131 f.

¹⁰ Censusindia.gov.in/Census_And_You/literacy_and_level_of_education.aspx. 19.4.14

¹¹ Report to the Nation 2006-2009. <http://knowledge-commission.gov.in/downloads/report2009/eng/report09.pdf>. p.33

¹² Mit ‚Schulen‘ sind hier die Schulen gemeint, die dem CBSE (Central Board of Secondary Education) Prüfungs-system folgen. Das ist eines der zwei nationalen Prüfungs-systeme.

¹³ A. Suresh Canagarajah, Globalization, Methods and Practice in Periphery Classrooms. p.134-150, In: Block and Cameron (eds.), Globalization and Language Teaching.

¹⁴ Norton, Bonny and Toohey, Kellen (eds.), Critical Pedagogies and Language Learning, Cambridge University Press, New Delhi. First South Asian edition 2010. pp.1-17, hier p.2.

¹⁵ S. 117 in Studio d A1. Das nur als Beispiel. Studio d A1 ist das Lehrwerk, das zurzeit an dem Centre of German Studies benutzt wird. p. 117.

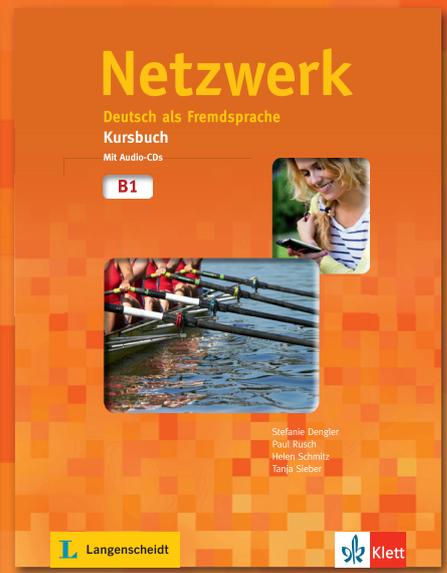
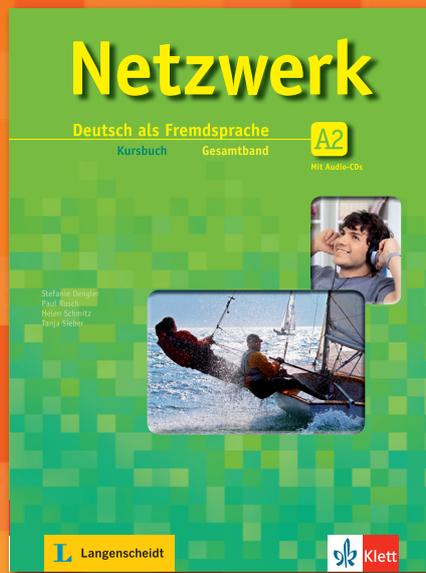
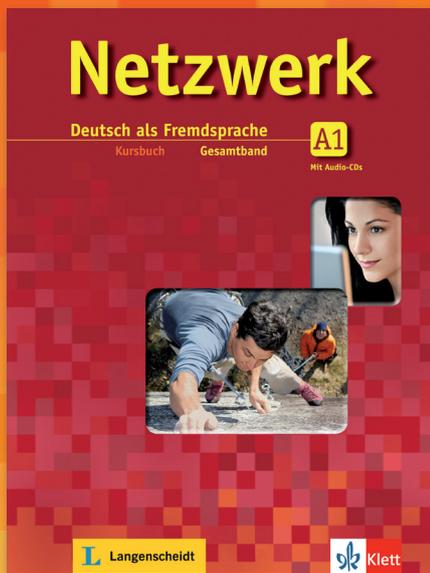
¹⁶ Block and Cameron, p. 134-150 .

Bibliographie

1. Block, David and Cameron, Deborah (eds.), Globalization and Language Teaching. Routledge, London, 2002.
2. Censusindia.gov.in/Census_And_You/literacy_and_level_of_education.aspx. 19.4.14
3. UGC Committee Report, Curriculum Development Committee for English and other Western Languages, New Delhi, February 2001. Part II, Western Languages, pp.105-234. <http://www.ugc.ac.in/oldpdf/modelcurriculum/western.pdf>. 19.4.14
4. Education and National Development. Report of the Education Commission 1964-66. National Council of Educational Research and Training, 1971, New Delhi (Kothari Commission Report, KCR).
5. Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Übertragung von Werner Simpfendorfer. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1973.
6. Funk, Hermann u.a. (eds.), Studio d A1, Kurs- und Übungsbuch, Cornelsen Verlag, Berlin, 2005.
7. Hudson, Dale, Undesirable Bodies and Desirable Labor: Documenting the Globalization and Digitization of Transnational American Dreams in Indian Call Centres. In: Cinema Journal 49, No.1, Fall 2009. Pp.82-102. Jstor, Project Muse 19.03.2010.
8. NCERT Position Paper – Teaching of English (1.4), National Curriculum Framework. Delhi, 2006.
9. Norton, Bonny and Toohey, Kellen (eds.), Critical Pedagogies and Language Learning, Cambridge University Press, New Delhi. First South Asian edition 2010.
10. Ramesh, Babu P., ‚Cyber Coolies‘ in BPO: Insecurities and Vulnerabilities of Non-Standard Work, In: Economic and Political weekly, VI.39, No.5 (Jan 31-Feb6 2004) pp.492-497
11. National Knowledge Commission. Report to the Nation 2006-2009. <http://knowledgecommission.gov.in/downloads/report2009/eng/report09.pdf>. 19.10.14.
- 12 https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/StADaF_DE_2012.pdf. 5.10.14 .

Netzwerk

Netzwerk begeistert Lehrende und Lernende gleichermaßen!



- Landeskunde mit Witz und Emotion – aus dem Leben gegriffen
- Klare Lernwege – sicheres Unterrichten
- Gelebte Sprache mit Film und Facebook
- Systematische Vorbereitung auf die wichtigsten Deutschprüfungen
- Digitales Unterrichtspaket A1/ A2 und Netzwerk digital B1 ermöglichen eine einfache und schnelle Vorbereitung sowie einen modernen Unterricht

www.klett-sprachen.de/netzwerk