

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika

Band 2, Jahrgang 2007, Nr. 1

Stellenbosch: Germanistenverband im Südlichen Afrika

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
PREISVERLEIHUNG DES PROJEKTS „LILIE“ IN NAMIBIA	4
HANS VOLKER GRETSCHEL: Dankeswort anlässlich der Ehrung mit der „Goldenen Lilie“	5
ARND WITTE: Das Verstehen des fremdkulturellen Kontextes – eine vernachlässigte Komponente im Fremdsprachenunterricht	7
OLIVER S. MÜLLER: Alles multikulti? – Lucia Engombes Kind Nr. 95 als Beispiel für interkulturelle deutschsprachige Literatur	18
MICHAEL ECKARDT: Nach Südafrika ausgewanderte Wörter? Ein persönlicher Essay zur internationalen Ausschreibung „Ausgewanderte Wörter“ (2006)	25
STEFAN MANGOS: Südafrikas Interesse am Deutschen Sprachdiplom der KMK wächst - Afrikas größte Wirtschaftsnation stärkt Deutsch im neuen nationalen Curriculum und setzt Akzente kulturpolitischer Zusammenarbeit mit Deutschland	29
ROLF ANNAS: „Diaspora Experiences: German-speaking immigrants and their descendants“ – Ein Tagungsbericht	34
PATRICIA MULKEEN: Eine Irin unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an UNAM, University of Namibia	37
ERUBRIK	39
ÜBER DIE AUTOREN	44

Redaktionelles

Der *eDUSA* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an die Herausgeberin: Dr. Marianne Zappen-Thomson, Department of Germanic and Romance Languages, University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Tel: +264 61 206 3857, Fax + 264 61 206 3863, Email: mzappen ATunam.na ¹.

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

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

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

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

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

Herausgeberin:

Dr. Marianne Zappen-Thomson
University of Namibia

Mitherausgeber:

Prof. Dr. Aoussine Seddiki
Universität Oran

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

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

ich hoffe, dass Sie Ihren Datenmüll nach den Tipps von Rainer Kussler in der eRubrik der vorigen Ausgabe des *eDUSA* entsorgt haben. Nun, da Ihr PC wieder schneller läuft, wünsche ich Ihnen viel Spaß beim Lesen der interessanten und anregenden Beiträge, die diesmal aus Europa und dem südlichen Afrika stammen.

Vom 2. - 4. April 2007 findet an der University of the Witwatersrand die 23. Tagung des SAGV statt. Sie steht unter dem Thema „Globalisierte Imagination“. Und gleich zum Vormerken: Am 21. Juli ist der Anreisetag zur Deutschlehrertagung in Arandis, Namibia. Die Tagung dauert bis zum 22. Juli und wendet sich an alle deutschen und deutschsprechenden LehrerInnen und ErzieherInnen.

Leider gehört der Lehrerberuf im südlichen Afrika nicht mehr zu den gut bezahlten Tätigkeiten. Das führt u.a. dazu, dass junge LehrerInnen in andere Berufe abwandern. Daher ist es erfreulich, dass das Projekt Lilie in Namibia Deutschlehrkräften mit ansehnlichen Preisgeldern für ihren Einsatz Anerkennung zollt. Wer im letzten Jahr die Preisträger waren, steht in diesem *eDUSA*, ebenso die Rede des Hauptpreisträgers.

Arnd Witte zeigt in seinem Beitrag, dass das Verstehen einer anderen Kultur ein komplexer Prozess ist. Darum plädiert er für einen kulturellen Verstehensunterricht, in dem FremdsprachenstudentInnen ein besseres Verständnis von Selbst und Anderen erwerben. Oliver S. Müller knüpft an diesen interkulturellen Ansatz an. Er setzt sich mit der Frage auseinander, ob in Lucia Engombes *Kind Nr. 95* alles multikulti ist.

Michael Eckardt steuert diesmal einen launigen Essay zur internationalen Ausschreibung „Ausgewanderte Wörter“ bei. Der Fachberater Stefan Mangos geht auf die Veränderungen im Curriculum im nationalen Schulsystem Südafrikas ein und stellt fest, dass das Deutsche Sprachdiplom (DSD) in den Lehrplan der Schulen integriert werden könne, was den SchülerInnen bessere Berufschancen garantiere.

Rolf Annas berichtet über eine Tagung zu dem Thema „Diaspora Experiences: German-speaking immigrants and their descendants“, die in Kanada stattfand, und Patricia Mulkeen informiert über ihre Erfahrungen als Gastdozentin an der University of Namibia. In der eRubrik finden Sie auch diesmal wieder nützliche Tipps und Links.

Vergessen Sie bitte nicht, Ihren Beitrag für die nächste Ausgabe des *eDUSA* fertig zu stellen und bis zum 31. Juli 2007 an mich zu schicken.

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Preisverleihung des Projekts „Lilie“ in Namibia

Das Projekt „Lilie“ will

„Lehrkräfte[n] und Dozenten, die sich um den deutschsprachigen Unterricht in Namibia besonders verdient gemacht haben, eine Anerkennung [bieten], die ihnen wegen der relativ niedrigen Vergütung der Lehrkräfte und der mangelnden Anerkennung des Lehrerberufs in unserer Gesellschaft versagt ist“.¹

Damit soll zugleich das Ansehen des Lehrerberufes in der Öffentlichkeit gestärkt und neues Interesse an diesem Beruf bei Schulabgängern geweckt werden.

Bei einem Gala-Abend des Projekts „Lilie“ am 30. September 2006 wurden insgesamt sechs LehrerInnen für ihren Einsatz im Lehrberuf und zum Erhalt der deutschen Sprache in Namibia ausgezeichnet.

Prof. Dr. Hans-Volker Gretschel, Professor für Deutsch und Dekan der geisteswissenschaftlichen Fakultät an der University of Namibia sowie Vize-Präsident des SAGV, wurde mit der „Goldenen Lilie“, der höchsten Anerkennung, geehrt. Sein Dankeswort bei der Entgegennahme des mit N\$ 27.500 dotierten Preises beleuchtet die Situation der deutschen Sprache in Namibia und wird deshalb in dieser Ausgabe wiedergegeben (S. 5f.).

Margret Courtney-Clark (Namib High School Swakopmund) und Irmtraut Koch (Deutsche Höhere Privatschule Windhoek) wurden jeweils mit der „Silbernen Lilie“, ausgezeichnet (jeweils N\$ 16.500), während Sabine Koepp (Deltaschule Windhoek), Juliana Oetlund (Deutsche Privatschule Grootfontein) und Barbara Voigts (Delta-Oberschule Windhoek) je eine „Bronzene Lilie“ erhielten (je N\$ 11.000).

Herzlichen Glückwunsch von der *eDUSA*-Redaktion!

Marianne Zappen-Thomson und Aoussine Seddiki

¹ Allgemeine Zeitung online, 21. September 2006 [Zugang am 28. März 2007]:
<http://www.az.com.na/index.php?page=news/news.php&identifier=1079863842&id=16822>

DANKESWORT ANLÄSSLICH DER EHRUNG MIT DER „GOLDENEN- LILIE“

HANS-VOLKER GRETSCHEL
University of Namibia

Selbstverständlich ist man privilegiert und bereitet es unbändige Freude, wenn man sich von Berufs wegen und auch noch ehrenamtlich mit einer Sprache beschäftigen kann, die solch wunderschöne Wörter kennt wie: kunterbunt, Turteltäubchen, Purzelbaum, Heimat, Himmelszelt, Sternschnuppe, Habseligkeiten und Kinkerlitzchen. Diese unvollständige Auswahl der schönsten Liebeserklärungen an die deutsche Sprache sind alle der von Jutta Limbach zusammengestellten Sammlung "Das schönste deutsche Wort" entnommen.

Leider gibt es aber auch die Kehrseite der Medaille. Das Engagement für den Erhalt der deutschen Sprache in Namibia führt andererseits dazu, dass man meint, zwischen zwei Extremen zu oszillieren oder zu pendeln: So kann man sich manchmal nicht des Eindrucks verwehren, entweder wie Sisyphus einen Felsbrocken einen Berg hinaufzurollen, der jedes Mal, wenn man oben angekommen ist, wieder hinunterkullert und man also eine vergebliche Tätigkeit ausübt, oder man sieht sich als Don Quichote gegen Windmühlenflügel kämpfen und gibt sich dem trügerischen Glauben hin, eine Heldentat vollbracht zu haben, um dann später feststellen zu müssen, dass man einem Trugschluss aufgesessen ist.

Vor diesem sehr pointiert skizzierten Hintergrund zeichnet sich nun der wahre Stellenwert des Projekts Lilie für alle Deutschlehrer Namibias in vollem Umfang deutlich ab, denn durch diesen Galaabend und die hochdotierten Preise werden alle Sisyphusse und Don oder Dona Quichotes für ihren unermüdlichen Einsatz für den Erhalt der deutschen Sprache vor einem großen Publikum gewürdigt. Ich möchte mich deshalb persönlich und im Namen aller anderen Preisträger und Preisträgerinnen für diese Anerkennung und Auszeichnung recht herzlich bei den Kuratoriumsmitgliedern des Projekts Lilie bedanken. Man braucht ja nicht gleich zum Narzissten zu mutieren, aber es schmeichelt doch dem Ego und dem Selbstbewusstsein, sich einmal in dem berechtigten Gefühl sonnen zu dürfen, für seine Arbeit auf diese Weise Anerkennung gezollt zu bekommen.

Die wertvolle und lobenswerte Initiative des Projekts Lilie wird leider wie ein Tropfen auf dem heißen Stein verdunsten, wenn sich die Deutschsprachigen Namibias nicht folgende beiden Aspekte zu Herzen nehmen. Ich weiß, es gäbe noch viele mehr,

diese beiden jedoch sind so wichtig für mich, dass ich sie kurz darstellen möchte. Außerdem ist die Gelegenheit einfach zu verführerisch!

Wir Deutschlehrer nehmen uns und unsere Lehrtätigkeit gern viel zu wichtig, weil wir nur ungern die Tatsache akzeptieren wollen, dass die Schüler ja mit Schulbeginn ihre Muttersprache schon fast perfekt beherrschen und wir eigentlich nur noch die Grundkenntnisse erweitern, vertiefen und präzisieren können. Diese Aufbauarbeit gelingt uns aber nur dann, wenn die Eltern und Großeltern in den Familien ihren Kindern und Enkelkindern Deutsch derart vermitteln, dass sie sich mit Freude, Begeisterung und Überzeugung in ihrer Muttersprache ausdrücken und alle Lebensbereiche mit ihr versprachlichen können.

In unserem Sprachgebrauch bestehen die Begriffe eine „gute“ oder eine „schlechte“ Sprache nicht, weil keine Sprache dieser Welt inhärent gut oder schlecht sein kann. Vielmehr sind es die Sprecher, die sich einer Sprache entweder verantwortlich bedienen oder sie zu ihren egoistischen Zwecken missbrauchen. Als Sprecher habe ich die Möglichkeit, meine Sprache einzusetzen, um Hass, Krieg, Intoleranz, Missgunst oder Ausgrenzung zu predigen. Ich könnte aber auch durch den verantwortlichen Umgang mit meiner Muttersprache Tugenden wie Verständnis, Offenheit, Toleranz, Frieden sowie Liebe propagieren. In unserem multikulturellen Land mit seiner multilingualen Gesellschaft kann ich nur dann Respekt von meinen anderssprachigen Mitbürgern und Mitbürgerinnen erwarten, wenn ich Deutsch als ein Mittel zur Verständigung begreife und auch so benutze. Nur dann werden anderssprachige Namibier bereit sein, Deutsch als Fremdsprache und die deutsche Kultur näher kennen zu lernen.

Packen wir diese Aufgaben gemeinsam an, denn Sie wissen ja: Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.

Ich danke Ihnen.

Das Verstehen des fremdkulturellen Kontextes – eine vernachlässigte Komponente im Fremdsprachenunterricht

ARND WITTE

National University of Ireland, Maynooth

Im Gefolge der audiolingualen Methode, die Wert auf Pattern Drills statt auf kulturelle Inhalte legte, betonte der Kommunikative Ansatz die pragmatische Seite des Fremdsprachenlehrens/-lernens wesentlich stärker, indem er von den Bedürfnissen und individuell-kulturellen Vorprägungen der Lernenden ausging und diese auf zielkulturelle Kontexte projizierte, was entsprechende Folgen für die Auswahl der Lernmaterialien sowie auf die Definition von Unterrichtszielen- und -verfahren hatte. Der Kulturbegriff wurde aus der Marginalität des Kontextwissens befreit und der Sprachkompetenz im Sinne einer pragmatisch orientierten Kulturkompetenz nachgeordnet. Ein Blick auf kommunikativ orientierte Lehrwerke verdeutlicht dies augenfällig: den einzelnen Lektionen ist in der Regel ein landeskundlicher Teil einschließlich farbschöner Hochglanzfotos nachgeordnet, was jedoch eine Trennung bei der unterrichtlichen Behandlung von Sprache/Grammatik und Landeskunde impliziert. Landeskundlich-kulturelle Elemente werden zur Erklärung fremdsprachlicher Handlungszusammenhänge herangezogen; sie werden also in ihrer Zielperspektive sowohl informations- als auch handlungsbezogen eingesetzt, denn ihre Kenntnis wird als wesentliche Voraussetzung für eine angemessene Fremdsprachenverwendung angesehen. Dennoch kommt ihnen im Rahmen des kommunikativen Ansatzes eher eine dienende Funktion in Bezug auf Sprachverwendung zu, was sich unter anderem in dem recht unsystematischen Einbezug landeskundlich-kultureller Themen manifestiert. Zumindest in den Augen der FremdsprachenlernerInnen implizierte dies eine getrennte Existenz von Sprache und Kultur, was letztlich zu einer Trivialisierung des Kommunikationskonzeptes beitrug.

Erst im Interkulturellen Ansatz der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts erscheint die kulturelle Orientierung auch als programmatischer Terminus in der Bezeichnung der Methodik selbst. Dabei wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Sprache und Kultur im Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden können, weil menschliche Sprachen nie ein isoliertes Zeichensystem darstellen, sondern Sprache immer das zentrale semiotische System einer Kultur konstituiert. Wegen der Trivialisierung des Kommunikationskonzeptes im Kommunikativen Ansatz zielt der Interkulturelle Ansatz nicht mehr nur auf ein lernerseitiges ‚Verstehen‘ grammatischer Elemente und pragmatischer Situationskontexte der Zielsprache, sondern auf ein ‚tieferes‘ Verstehen der fremden Kultur als bedeutungsvollen Kontext der Fremdsprache,

das bei dem Lerner und der Lernerin bewusste und kritische Denkprozesse fördern soll, die sich notwendigerweise auch auf das Eigenkulturelle erstrecken müssen. Bei dieser Art des interkulturellen Verstehensunterrichts geht es weniger um die Vermittlung von faktenorientierten ‚Informationen‘ (*deklaratives Wissen*), sondern um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (*prozedurales Wissen*).

Doch was heißt eigentlich ‚Verstehen‘ in diesem Sinne? Ist ein Verstehen des Fremden in seiner Fremdheit überhaupt möglich, oder bedeutet Verstehen des Fremden immer eine Reduktion des Fremden auf eigene Kategorien und Werte und damit letztlich Auslöschung des Fremden? Gibt es einen strukturellen oder kategorialen Unterschied zwischen dem ‚Verstehen‘ der Eigenkultur und der Fremdkultur?

1. Der Kulturbegriff

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen zwei Begriffe näher beleuchtet werden, namentlich der des Verstehens und der der Kultur. Der Kulturbegriff ist in neuerer Zeit arg unter Beschuss geraten: Einige Sozialwissenschaftler sind der Ansicht, er beinhalte immer die Gefahr einer Kulturalisierung, d.h. einer Reduzierung sozial-historischer Komplexitäten und einer Festschreibung kultureller Merkmale, weshalb es unangebracht sei, überhaupt von kulturellen Merkmalen zu sprechen (z.B. Hess 1992: 1; 38-52). Andere sind der Auffassung, dass dem Kulturbegriff eine kolonialistische Agenda innewohne, dass er nicht ohne naive und irreführende binäre Oppositionen wie „Wir hier“ und „die da“, „zivilisiert“ und „primitiv“ verwendet werde, die immer den anderen stigmatisieren (z.B. Derrida 1972).

Meiner Ansicht nach ist diese Kritik insofern gerechtfertigt, als sie uns die politische Rolle des akademischen Diskurses in der Produktion von Marginalisierung stärker bewusst machen kann. Aber eine Auflösung des Kulturbegriffs zugunsten nur noch individueller Unterschiede und Erfahrungen wäre zu reduktionistisch, da dies überindividuelle Aspekte einer Kultur und Gesellschaft ignorieren würde. Notwendig ist vielmehr ein offener, dynamischer und ethnographisch orientierter Begriff von Kultur, der sich auf die historisch gewachsenen und verhandelten, gemeinsam geteilten Bedeutungen und Schemata einer Gesellschaft bezieht. Kultur in diesem Sinne ist nicht etwas Essentielles, Manifestes oder Fixes, sondern sie liefert ihren Mitgliedern handlungsorientierende ‚kulturelle Deutungsmuster‘ (Altmayer 2004: 154), deren sich die Individuen in der Regel nicht bewusst sind, da sie sie im Prozess der Sozialisation verinnerlicht haben (*implizites Wissen*).

Kultur kann auf formaler Ebene als ein organisiertes und sich selbst organisierendes, komplexes und relativ autonomes Gebilde konzipiert werden, das sich aus diversen Kulturelementen konstituiert, unter denen das semiotische System der Sprache eine zentrale Stellung einnimmt. Auf inhaltlicher Ebene wird Kultur als Medium definiert, das zwischen Mensch und Umwelt vermittelt und dabei als kognitiver Informations- und Kommunikationszusammenhang Optionen für Sinn- und Weltentwürfe liefert. Insofern vermittelt die Kultur als wirklichkeitsgenerierender und -strukturierender Sinnzusammenhang den Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft die Regeln, Schemata und Muster für das – individuelle wie kollektive – Verstehen, Handeln und Interagie-

ren. Diese sind als kollektives Wissen permanent implizit vorhanden und werden in sozialen Konventionen explizit konkretisiert und stabilisiert. Die Kultur bildet somit den kategorialen Rahmen eines gesellschaftlichen Modells für Wirklichkeit(en), das alle Mitglieder eines Sozialsystems teilen – wenngleich in jeweils unterschiedlichem Maße.

Dieses kollektive Wissen ist zudem reflexiv, indem es den verbalen und nonverbalen Handlungen des Individuums einen für die jeweilige Gemeinschaft geltenden ähnlichen Erwartungs- und Unterstellungshorizont zur Verfügung stellt. Erst auf dieser Grundlage kann Kommunikation und Verstehen erfolgreich sein, denn man unterstellt dem Gegenüber, dass dieses hinsichtlich bestimmter semantischer Wissensbestände, Bewertungsroutinen, Motivationslagen und Handlungsabläufe genau weiß, was man meint. Da das kollektive kulturelle Wissen nicht nur kognitives Wissen, sondern notwendigerweise auch normative und affektive Elemente umfasst, die gesellschaftlich vermittelte Werte, Einstellungen, Haltungen, Motivationen und Handlungsziele einschließen, ist es auch nicht immer explizit kognitiv präsent, sondern es ist nur zum geringen Teil und in unterschiedlichem Maße überhaupt bewusstseinsfähig.

Da jedoch das handelnde Subjekt in diesem hohen Maße in seinem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet ist, wird es ausgesprochen schwierig, eine andere Sozialstruktur samt den ihr zugrunde liegenden kulturellen Deutungsmustern zu verstehen, ohne sie durch Anlegung der eigenkulturellen Sinnstruktur im Prozess der Analyse und Darstellung zu beugen oder gar auszulöschen.

2. Der Verstehensbegriff

Im Sprachgebrauch wird der Begriff des Verstehens ausgesprochen vielseitig verwendet; beispielsweise kann man – bezogen auf Sprache – ein Wort verstehen (wissen, was es heißt), einen Satz verstehen (seine Bedeutung verstehen), einen Text verstehen (seinen Sinn erfassen), eine Sprache verstehen (sie können); man kann aber auch ein Phänomen verstehen (seine Ursachen kennen), eine Handlung verstehen (Motivation und Intention nachvollziehen), eine Theorie verstehen (sie nachvollziehen können), einen Menschen verstehen (Verständnis für ihn haben) oder gar sich selbst verstehen (spontane Gefühlsäußerungen rationalisieren) (nach Heringer 1988: 243f.). Dieses weite Bedeutungsspektrum weist darauf hin, dass Verstehen kein einheitliches Phänomen ist, das sich nur auf kognitive Prozesse bezieht. Ein die Lebenswelt einschließender Verstehensbegriff muss sich zugleich auf emotionale Elemente erstrecken, die jedem menschlichen Verstehen innewohnen. Zudem müssen die historischen, kulturellen und sprachlichen Parameter des Verstehens in mindestens dreierlei Beziehung berücksichtigt werden, nämlich sowohl hinsichtlich des oder der sich Äußernden, des Rezipienten oder der Rezipientin und des Geäußerten. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Parameter ein kulturübergreifendes Verstehen eher ermöglichen oder behindern; sie wird von VertreterInnen universalistischer (logozentrischer) Ansätze anders beantwortet als von jenen relativistischer (ethnozentrischer) oder konstruktivistischer (egozentrischer) Standpunkte.

2.1 Universalistischer Ansatz

Aus universalistischer Perspektive wird das Allgemeinmenschliche des Verstehens betont, das durch den allen Menschen gemeinsamen Welthorizont gewährleistet wird. Aus linguistischer Perspektive nimmt etwa Noam Chomsky an, dass allen Menschen ein sprachspezifisches kognitives Modul (*Language Acquisition Device*) angeboren sei, das Elemente einer Universalgrammatik enthalte. Dieses sei universal in dem Sinne, dass das Sprachlernmodul jedem Menschen den Erwerb jeder beliebigen natürlichen Sprache ermöglicht. Chomskys Schüler Steven Pinker expliziert auf dieser Basis die These einer universalen, sprach- und kulturunabhängigen *Mentalese* als einem direkten vorsprachlichen Denk- und Verstehensmodus des menschlichen Bewusstseins:

„People do not think in English or Chinese or Apache; they think in a language of thought. [...] Knowing a language, then, is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa“ (Pinker 1994: 81-82).

Aus hermeneutischem Blickwinkel kommt Hans-Georg Gadamer zu ähnlichen Ergebnissen:

„Das Verstehen ist nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“ (Gadamer 1990: 295).

Damit wird allerdings die Fähigkeit des Verstehens als subjektlose angenommen, denn der Überlieferungszusammenhang allein stiftet demzufolge Sinn, den das Subjekt verstehend zu entschlüsseln versucht. Jedoch wird das angeblich universale „Überlieferungsgeschehen“ auf nur einen einzigen konkreten soziokulturellen Traditionszusammenhang reduziert, nämlich auf den abendländischen, denn – so Gadamer weiter – es sei „nicht beliebig, dass die Einheit der Weltgeschichte auf der Einheit der abendländischen Kulturwelt beruht, zu der die abendländische Wissenschaft im ganzen und die Geschichte der Wissenschaft im besonderen gehören“ (Gadamer 1990: 213).

Wenn der hermeneutische Verstehensprozess nicht nur auf das historisch Fremde im Rahmen einer Kultur zielt, dem Teilhabe am Eigenen durch die Einheit des Traditionszusammenhanges zugestanden werden kann, sondern das synchron Fremdkulturelle, negiert Gadamer damit die Geschichtlichkeit und Eigenständigkeit außereuropäischer Kulturen, während er gleichzeitig die europäische Geschichte der Unterwerfung des Anderen und Fremden rechtfertigt. Wenn, wie Gadamer schreibt, „im Fremden das Eigene zu erkennen, in ihm heimisch zu werden, [...] die Grundbewegung des Geistes [ist]“ (Gadamer 1990: 19f), wird Verstehen als Prozess der Aneignung des Fremden so unvermittelt zu einem Verfahren, das das Fremde im Eigenen aufhebt.¹

¹ Hier wird auf Gadamers Verstehenstheorie zurückgegriffen, weil sie die umfassendste und präziseste in der Hermeneutik ist. Allerdings hat Gadamer sie mit Blick auf das historisch Distanten des *eigenen* Kulturkreises entworfen, ohne eine Anwendung auf interkulturelle Bereiche zu implizieren.

2.2 Relativistischer Ansatz

Dieses Verstehenskonzept wird von Vertretern des kulturelrelativistischen Ansatzes als imperialistisch vereinnahmende Position verworfen. Der Relativismus betont die zentrale Rolle der Sprache als Medium jeder gedanklichen Reflexion, die immer bestimmte kulturgeprägte Kategorien der Wahrnehmung zur Verfügung stellt. Insofern wird auch das Chomskysche Konzept einer Mentalese als universales System mentaler Repräsentationen verworfen, denn menschlicher Verstand

„is not a mysterious inner mechanism of a mechanical and general kind, operating according to its own universal *lingua mentis*, but [...] it is a cultural production, reflecting in its make-up different ethnically and politically structured modes of operation in different circumstances“ (Shotter 1993: XV; kursiv im Original).

Der kulturelrelativistische Ansatz geht auf die Einsicht Humboldts zurück, „daß der Mensch von der Sprache immer in einem Kreis gefangen gehalten wird, und keinen freien Standpunkt außer ihr gewinnen kann“ (1973: 15). Vertreter einer starken relativistischen Position wie Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf nehmen an, dass die menschliche Weltwahrnehmung entscheidend durch sprachliche Kategorien geprägt ist. Whorf nennt dies das linguistische Relativitätsprinzip, womit er meint,

„that users of markedly different grammars are pointed by the grammars toward different types of observations and different evaluations of extremely similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world“ (Whorf 1956: 221).

Durch Sprache wird also nicht die außerhalb der Sprache existierende Welt einfach nur abgebildet, sondern diese Welt wird im Bewusstsein des Einzelnen als Mitglied einer Sprachgemeinschaft erst durch mentale und sprachliche Repräsentationen und Konstruktionen geschaffen und ist somit immer zu einem gewissen Ausmaß kulturgebunden. Bedeutung wird also semiotisch und diskursiv im Rahmen einer Kulturgemeinschaft permanent sozial produziert, nicht einfach nur vorgefunden.²

Sprachliche und konzeptuelle Kategorien werden wiederum durch soziale Konventionen bestimmt, die auf gemeinsamen Erfahrungen, Traditionen und Überzeugungen beruhen. Sie sind historisch gewachsen und vermitteln im Alltagsgebrauch der Sprache ein Weltbild, das immer kulturspezifisch determiniert ist. In diesem Rahmen fällt ein Verstehen innerhalb eines Kulturkreises leicht, weil dieser Habitus (Bourdieu) stillschweigend vorausgesetzt und in der Regel problemlos verstanden wird. Hinsichtlich des Fremdkulturellen jedoch treten offensichtlich Verstehensprobleme und Missverständnisse auf, die durch mangelnde Kenntnis der fremdkulturellen Lebensstile, Umgangsformen, Traditionen, Erfahrungswelten und Deutungsmuster zustande kommen. Verstehen des Fremdkulturellen heißt entsprechend im relativistischen Konzept: Nachvollziehen der Bedeutung durch Empathie statt der universalistischen Integration in und Unterordnung unter eigenkulturelle Kategorien und Konstrukte.

² Dies heißt jedoch nicht, dass die Muttersprache wie eine Fessel wirken muss, aus der es kein Entrinnen gibt; es ist lediglich eine Anerkennung der Tatsache, dass mit der Muttersprache ein flexibler konzeptueller Rahmen zur Verfügung gestellt wird.

Allerdings liefe dieser Verstehensbegriff darauf hinaus, dass letztlich nur Angehörige einer bestimmten (Sub-)Kultur in der Lage wären, diese wirklich zu verstehen, so dass ein wahrhaftes interkulturelles Verstehen wegen dieses Ethnozentrismus nicht möglich wäre. Insofern werden die Grenzlinien zwischen den Kulturen und Lebensformen in einer Weise hypostasiert, dass sie ein tieferes Verstehen verstellen und das Individuum auf seine eigene Kultur verweisen. Zwar wird so die fremde Kultur nicht – wie im universalistischen Paradigma – in einem Verstehensprozess kolonialisiert, aber erstens werden die durch Macht und Unterdrückung hergestellten gegenwärtigen Beziehungen zwischen den bestehenden, in Interaktion tretenden Kulturen nicht hinterfragt und ergo damit legitimiert, und zweitens kann es Angehörige der historisch unterdrückenden Kulturen zu einer klammheimlichen Selbstzufriedenheit verleiten, dass man eben dieser scheinbar überlegenen und keiner anderen Kultur angehört; es ist, wie der Anthropologe Clifford Geertz schreibt,

„an easy surrender to the comforts of merely being ourselves [...], and maximizing gratitude for not having been born a Vandal or an Ik“ (Geertz 1986:110f., zitiert nach Bredella/Christ 1995: 16).

2.3 Konstruktivistischer Ansatz

Ein dritter Zugriff auf das Verstehen besteht im konstruktivistischen Paradigma (cf. Gergen 1999, Burr 1998, Shotter 1995), das weniger daran interessiert ist, wie das kulturell Fremde im Eigenen wieder erkannt wird, sondern wie der Einzelne das Fremde in sich selbst entdeckt und versteht. Insofern geht es hinter universalistische und relativistische Positionen zurück und stellt die Eindeutigkeit und Autonomie des verstehenden Subjekts in Frage. Denn das Subjekt ist kein souveränes, homogenes und statisches Gebilde, sondern es besetzt einen dynamischen und oszillierenden Ort zwischen Individuellem und Allgemeinem, der sich im Sprach- und Lebensraum durch die Auseinandersetzung mit anderen vollzieht. Soziokulturelle Konstrukte und referentielle Kategorien sind ein wichtiger Teil des inneren Selbst von Individuen, weil sie im Prozess der Sozialisation internalisiert werden und zugleich die Mittel für Repräsentation und Reflexion bereitstellen (cf. Vygotskij 2002). Das Individuum wird in einen Sprach- und Kulturraum hineinsozialisiert, dessen Sinn- und Verstehenskategorien zunächst unhinterfragt von ihm übernommen werden, allerdings nicht in identischer Weise, sondern in einer ihm spezifisch individuellen, die wiederum durch spezifische Einflüsse des Aufwachsens in einer bestimmten (Sub-)Kultur sowie insbesondere durch den (hauptsächlich) sprachlichen Austausch mit anderen geprägt ist. Die Sprache gibt durch ihre Struktur und terminologische Konzeptualisierung Bedeutungen vor, denen das Individuum sich nicht verschließen kann, sofern es sich intersubjektiv verständlich machen will. Insofern ist das Subjekt in seinem Bewusstsein schon immer zu einem nicht unerheblichen Teil fremdbestimmt, denn es muss sich sozial vorgegebener sprachlicher und soziokultureller Muster bedienen, um sich überhaupt verständlich zu machen (auch gegenüber sich selbst) und sich ständig selbst im – konkreten wie symbolischen – Austausch mit Anderen und Anderem zu konstituieren und positionieren sowie seine Umwelt zu konstruieren. Das strukturalistische Paradigma argumentiert daher, die Position des Einzelnen sei irrelevant, weil der Mensch lediglich ein angemessener Repräsentant generischen Typs sei statt einer einzigartigen Kreatur mit einem privaten Schicksal.

Das Individuum ist diesem Verfahren jedoch nicht völlig passiv ausgesetzt, denn als sprachhandelndes Subjekt stellt es selbst in der faktischen Sprachproduktion Bedeutungen her, die zwar allgemein von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft geteilt werden können, jedoch konkret vom Bewusstsein des Sprachproduzenten oder der Sprachproduzentin gefüllt werden müssen und im Kommunikationsprozess anderen zu vermitteln versucht werden. Dieser Spalt zwischen Allgemeinem und Individuellem, der das Bewusstsein durchzieht, ist daher der wahre Ort des Verstehens, der auch stets darauf verweist, dass andere Menschen ebenso wie das ‚Ich‘ keine geschlossenen Systeme sind, sondern sozial und kulturell generiert und räumlich und historisch positioniert sind. Das aus dem dialektischen Abhängigkeitsverhältnis zwischen soziokulturell konstruierten und individuell zu konstruierenden Elementen er-stehende Ego ist daher auf grundlegender Ebene ebenso wenig kongruent zu sich selbst wie es zu anderen Individuen ist.

3. Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht

Verstehen ist daher ein Prozess, der sich immer auf das Fremde, Unbekannte, Noch-nicht-Verstandene bezieht und dabei Kategorien verwendet, die von außen in das Individuum hineingetragen werden und dabei von ihm assimiliert werden. Wenn man in der sprachlehrmethodischen Debatte also den Begriff der fremdkulturellen Realität verwendet, muss man sich dessen eingedenk sein, dass es diese soziale Realität außerhalb der Gemeinschaft nicht in identischer Weise gibt. Ebenso löst sich der Begriff des ‚Eigenen‘ auf, denn das ‚Eigene‘ ist ein Konstrukt, das die Dynamik und das Wechselverhältnis von Eigenem und Fremdem als Konstituens des Eigenen verkennt und deshalb konkret unfüllbar bleibt. Gleiches trifft auf das ‚Fremde‘ zu, das immer auch Bestandteil des Selbst und der ‚eigenen‘ Kultur ist und in Bezug auf ‚fremde‘ Kulturen eine zu grobe Kategorie ist, um deren Vielschichtigkeit und Dynamik zu erfassen. Beide Begriffe sind also letztlich zu statisch und inflexibel, um der Komplexität, die ihnen innewohnt, gerecht zu werden. Um einen genuinen Prozess des Verstehens zu ermöglichen, müssen sich beide Kategorien (des Fremden und des Eigenen) öffnen, und auch der Prozess des Verstehens ist kein eindimensionaler auf kognitiver Ebene, sondern ein mehrdimensional komplexer, der auf verschiedenen Ebenen parallel stattfindet. „As we begin to confront the others in the world around us as genuine ‘others’ who possess an otherness worthy of our interest and respect [...], so our ways of knowing must begin (and have begun) to diversify also” (Shotter 1993: 2). Verstehen ist daher immer ein Prozess, der grundlegend in einem unhintergehbaren Horizont des Noch-nicht- und Nie-jemals-Verstehens angesiedelt ist.

Im Fremdsprachenunterricht wird immer der Bezug zu kulturellen Mustern und Werten einer anderen Gesellschaft hergestellt, sei es explizit oder implizit. Im Prozess der Wahrnehmung und, stärker noch, des Erlernens fremder Sprachen und Kulturen ist die Subjekt-Objekt-Beziehung immer auch die des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem. ‚Verstehen‘ erweist sich damit als ständiger Prozess des Vergleichens und In-Beziehung-Setzens, in den die eigene Situation des Lernenden und ihre soziokulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie die Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur. Herbert Christ und Lothar Bredella sind der Ansicht, der Fremdsprachenlerner begegne dem Fremden im Fremdsprachenunterricht auf drei Ebenen:

- „- Er lernt die fremde Sprache.
 - Die fremde Sprache ist Teil und Ausdruck einer fremden Kultur.
 - Er begegnet schließlich Personen, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind“ (Bredella/Christ 1995: 11).

Ich denke, dass sie eine entscheidende Ebene ausgelassen haben, namentlich die Begegnung mit den fremden Teilen des Selbst einschließlich eigenkultureller Elemente, die im Prozess des Fremdsprachenlernens unvermeidlich ins Bewusstsein gehoben werden. Indem man eine Fremdsprache lernt, wird das Prepräsentationssystem und werden die mentalen Strukturen der monolingualen und monokulturellen LernerInnen zunehmend hinterfragt und fragwürdig. Was bislang die fundamentalen Prinzipien und Kategorien der Weltanschauung waren, die letztlich auch das eigene psychologische Ich konstituierten, verlieren für die Lernenden an Validität durch die zunehmende Auseinandersetzung mit alternativen Konstruktionen und Interpretationen der Welt, der Gesellschaft und des Ich. Da Verstehen ein Wechselspiel zwischen dem Partikularen und Allgemeinen ist, werden unsere Konzepte und Kategorien in dem Prozess modifiziert und differenziert.

Dass dieser Prozess viele Missverständnisse auf dem Wege zur interkulturellen Kompetenz einschließt, etwa in Richtung Nicht- oder Falsch-Verstehen, muss nicht extra betont werden. Genau dies möchte ich anhand eines kleinen Praxisausschnittes veranschaulichen, um die gerade entwickelte hohe Theorie auf die Füße zu stellen. Der Unterrichtsort ist eine nigerianische Universität, und der Unterrichtsgegenstand ist Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Das Brot*, konkreter die Situation, in der die Frau des Nachts den Ehemann beim heimlichen Essen von rationiertem Brot erwischt, jedoch aus Mitleid vorgibt, dies zu übersehen. Hier die Transkription eines Unterrichtsmitchnitts (Witte 1996: 285):

- 1 L: Why would she [wife] hurt him [husband] if she had shown that she understood him? Why would she have hurt him? Warum hätte sie ihn verletzt?
 2 S5: She would have accused him of stealing the bread.
 3 L: Yes, she would have told him in the face: "You are a liar. You told me a lie now." Okay. But what of the fact that the man actually goes to work and earns the money? And the wife is at home preparing the food for him. She doesn't earn money. Can you connect it?
 4 S6: The man should have eaten the bread boldly and...
 5 L: (Interrupting:) He should have eaten the bread with boldness?
 6 S6: Yes.
 7 L: And just should have said confidently: "I was hungry"?
 8 S6: Yes, because it was his anyway. He is the man in the house.

Obwohl sie schon seit 10 Jahren in Nigeria unterrichtet, antizipiert die Deutschdozentin nicht, dass die StudentInnen trotz ausführlicher Informationen über den soziohistorischen Hintergrund der Kurzgeschichte die Beziehung zwischen Ehemann und Ehefrau nicht aus der Perspektive der unmittelbaren deutschen Nachkriegsgeschichte, sondern vor dem Hintergrund ihrer eigenen soziokulturellen Lebenserfahrung interpretieren. Die Frage, warum die Frau vorgibt, nicht zu bemerken, dass ihr Mann heimlich die Scheibe Brot gegessen hat, wird weder auf die Lebensmittelknappheit noch auf die gleichberechtigte Beziehung von Frau und Mann bezogen, obwohl die Dozen-

tin die StudentInnen zu diesem Verständnis der Situation zu leiten versucht. Offensichtlich können die StudentInnen das Verhalten der Frau nicht verstehen und noch weniger das des Mannes, obwohl ihnen selbst die Erfahrung von Lebensmittelknappheit nicht fremd sein dürfte. Da die rein rationalen Erläuterungen der Dozentin zur historischen und sozialen Situation der Kurzgeschichte nicht ausreichen, setzt sich die westafrikanische Konzeptualisierung der ehelichen Beziehung durch: in Westafrika hat der Mann, speziell der Ältere, absolute Weisungsbefugnis in Heim und Familie. Aus dieser Perspektive erscheint die Handlungsweise des alten Mannes, in seiner eigenen Küche nachts heimlich doch so offenbar vorhandenes Brot zu essen, ebenso unverständlich wie sein unnötig erniedrigendes und peinliches Leugnen dieser Tat. Das dominante Referenzsystem ist also das der studentischen Erfahrungswelt; eine mentale Lösung des Verstehens von eigenkulturellen Kategorien in Richtung der Zielkultur hat nicht stattgefunden.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass ein Verstehen des kulturellen Kontextes der Fremdsprache weder kurzfristig noch punktuell und durch rein rationale Erklärungen erreicht werden kann: es ist ein Prozess, der sich über die gesamte Dauer des Fremdsprachenlernens - und darüber hinaus - erstreckt, und er muss holistisch basieren. Er kann sich auch nicht auf die Zielkultur in toto erstrecken, sondern nur auf einzelne Elemente der Zielkultur, die Els Oksaar *Kultureme* nennt.³ Diese werden immer in Relation zu den kompatiblen *Kulturemen* der Eigenkultur begriffen, wobei sich beide im Prozess des Verstehens verändern. Daher leitet die Lehrkraft in unserem Beispiel nach dem missglückten Interpretationsversuch auf eine vergleichende Diskussion der Rolle von Mann und Frau in Westafrika und Europa über, so dass sozusagen retropektiv die sozio-konzeptuellen Unterschiede doch noch thematisiert werden.

4. Schluss

Dies ist ein wichtiger Mosaikstein im komplexen Prozess des Verstehens des sozio-kulturell Anderen: Die Problematisierung eines bestimmten Aspektes der Zielkultur lenkt die Aufmerksamkeit der LernerInnen automatisch auf das kompatible Konstrukt der Eigenkultur. Ob der individuelle Student oder die individuelle Studentin dann dazu tendiert, das originale Konzept der Eigenkultur, das der Fremdkultur oder eines zwischen den beiden Deutungsschemata zu übernehmen, ist weniger wichtig als die Tatsache, dass das scheinbar natürliche Konstrukt, das seit frühester Kindheit internalisiert worden war, nicht mehr als das allein gültige dasteht. Diese zutiefst erfahrene Infragestellung der bislang als universell gültig angenommenen eigenkulturellen Deutungsmuster kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn solche kulturellen Verstehensprozesse im Fremdsprachenunterricht immer wieder erfahrungsbezogen thematisiert werden. Daher müsste meiner Meinung nach die morpho-syntaktische, lexikalische, phonetische und pragmatische Progression im Fremdsprachenunterricht um eine wichtige Progressionsebene erweitert werden, nämlich die kulturelle, die mit fortschreitender Dauer des Fremdsprachenunterrichts in eine interkulturelle Progressionsebene mündet (cf. Witte 2006a, 2006b). Diese mental-konzeptuelle Ebene stellt sich zwar in einem gewissen Ausmaß mit der zunehmend intensiveren Beschäftigung mit der fremden Sprache und Kultur unbewusst von selbst ein (*implizites Wissen*), näm-

³ Der Begriff 'Kulturem' als kleinste kulturelle Handlungseinheit leitet sich aus dem Begriff 'Morphem' ab, der die kleinste bedeutungstragende Einheit in der Sprache bezeichnet.

lich in dem Maße, wie der oder die Verstehende sich von den Mustern und Konstrukten der eigenen Sprache und Kultur löst und sich kognitiv auf jene der fremden Sprache und Kultur zubewegt. Es handelt sich hierbei nicht lediglich um eine bloße Erweiterung des Eigenen; ein nicht vereinnahmendes Verstehen wird vielmehr auf der Basis eines *Tertium* möglich, d.h. einer je subjektiven Interkultur, die den Rahmen der kulturellen Deutungsgrundlagen sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur transzendiert. Interkulturalität bedeutet also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austausches von je kulturell Eigenem, sondern sie zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst danach wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht. Es ist mithin kein summarisches Verstehen der Fremdkultur möglich: Der auf das Fremde gerichtete Verstehensprozess ist so strukturiert, dass von dem Besonderen auf allgemeinere, ‚tiefer‘ liegende kulturelle Selbstverständlichkeiten rekurriert wird, um eine Regel zu generieren, die die jeweils gegebene Konfiguration an bekannte Muster anschließen kann. Das Fremde, obwohl verstanden, behauptet damit immer noch sein Recht, wenn auch in abgemilderter Form (da es ja bezüglich bestimmter Aspekte auf der Basis eines Dritten verstanden wurde): „Ohne dieses Zwischen gäbe es keine Inter-subjektivität und Inter-kulturalität, die ihren Namen verdient. Es bliebe bei der bloßen Erweiterung oder Vervielfältigung des Eigenen, das Fremde wäre immer schon zum Schweigen gebracht“ (Waldenfels 1997: 53).

Das Verstehen von Elementen eines anderen kulturellen Deutungsfundus stellt also keineswegs schnelle Lösungen bereit, sondern kompliziert die Dinge kurzfristig. Und genau dies ist der Zweck eines kulturellen Verstehensunterrichts im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, nämlich dass die FremdsprachenstudentInnen die fremden *und die eigenen* kulturellen Deutungsmuster zunehmend relativieren und damit zu einem kritischen Verstehen ihrer subjektiven Position innerhalb ihrer Eigenkultur kommen, und zwar durch die Deutungsmuster und Konstrukte jener anderen Kultur. Dieses prozedurale Wissen in Hinblick auf ein anderes, besseres, weil auf Konstrukten der eigenen, der fremden Kultur und der subjektiven Interkultur gegründetem Verstehen von Selbst und Anderen, das Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Gesellschaften und Kulturen sowie die Fähigkeit, Selbst, Anderes und Andere durch die Augen einer anderen Kultur einschließt, ist einer der wichtigsten Aspekte des interkulturellen Fremdsprachenlernens, der allerdings bislang zu Unrecht grob vernachlässigt wurde.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- BREDELLA, LOTHAR/CHRIST, HERBERT (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: dies. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- BURR, VIVIEN (1998). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- DERRIDA, JACQUES (1972): *Positions*. Chicago: Chicago University Press.
- GADAMER, HANS-GEORG (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage. Tübingen: Mohr.

- GERGEN, KENNETH J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- HERINGER, HANS JÜRGEN (1988): Verstehen – eine wahrhaft interdisziplinäre Disziplin. In: DAAD (Hrsg.): *Materialien 12. Deutsch-französisches Germanistentreffen Berlin, 30.9. bis 4.10.1987*. Bonn: DAAD, 230-253.
- HESS, HANS-WERNER (1992): *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- WILHELM VON HUMBOLDT (1973): *Schriften zur Sprache*. Hrsg. von M. Boehler. Stuttgart: Reclam 1973.
- OKSAAR, ELS (1988): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- PINKER, STEVEN (1994): *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London: Allen Lane/Penguin Press.
- SHOTTER, JOHN (1993): *Cultural Politics of Everyday Life. Social Constructionism, Rhetoric and Knowing o the Third Kind*. Buckingham: Open University Press.
- VYGOTSKIJ, LEV S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- WALDENFELS, BERNHARD (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WHORF, BENJAMIN L. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by J.B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press.
- WITTE, ARND (1996): *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium.
- WITTE, ARND (2006a): Cultural Progression in Teaching and Learning Foreign Languages. In: Theo Harden/Arnd Witte/Dirk Köhler (eds.): *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Bern: Peter Lang 2006, 205-232.
- WITTE, ARND (2006b): Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 35: 28-43.

Alles multikulti? – Lucia Engombes *Kind Nr. 95* als Beispiel für interkulturelle deutschsprachige Literatur

OLIVER S. MÜLLER,
Gymnasium Rheindahlen in Mönchengladbach

1. Interkulturelle Literatur: Eine weltoffene Wissenschaft

Die Begriffe „interkulturelle Literatur“, „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Germanistik“ scheinen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu dem Grundwortschatz von Germanistinnen und Germanisten geworden zu sein. Dies wird unter anderem durch eine Vielzahl an akademischen Konferenzen und wissenschaftlichen Publikationen zu dem Großthema „Interkulturalität“ deutlich. Auch auf der nicht-wissenschaftlichen Ebene, so zum Beispiel im Bereich der Belletristik, gibt es jährlich eine Vielzahl an Neuveröffentlichungen. Und auch der schulische (Deutsch-)Unterricht nimmt sich in zunehmendem Maße des Themas an. Obwohl die Liste sich sicherlich weiter fortführen ließe, wird deutlich, dass „Interkulturalität“ ein hochaktuelles Thema ist, das verschiedene Bereiche direkt tangiert und nachhaltig beeinflusst.

Doch welche Konzepte stehen hinter dem Begriff „Interkulturalität“? Hier kann zunächst eine Wortanalyse helfen. Der Duden definiert in seinem Fremdwörterbuch „kultural“ als „die Kultur in ihrem Vorhandensein an sich betreffend“, wobei Kultur wiederum als „Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes“ definiert wird.¹ Der erste Bestandteil des Ausdrucks, „inter“, kommt aus dem Lateinischen und bedeutet u. a. „zwischen“. „Interkulturalität“ könnte also folglich als das Studium der Interaktion verschiedener Kulturen interpretiert werden. Tatsächlich ist diese erste Definition schon eine recht gute Annäherung an das Thema. So erklärt der anerkannte interkulturelle Germanist Alois Wierlacher, interkulturelle Germanistik umfasse „die fünf Komponenten Sprachforschung/Sprachlehrforschung, Literaturforschung/Literaturlehrforschung, Landeskunde, Fremdsprachenlehre und Kulturkomparatistik.“² Innerhalb dieser fünf Bereiche, so Wierlacher,

¹ Duden. *Das Fremdwörterbuch*. 8., neu bearb. und erw. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus, 2005, 579.

² Alois Wierlacher/Georg Stötzel (Hrsg.). *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994. München, Iudicium, 1996, 16.

untersucht die interkulturelle Germanistik in einer „weltoffenen“ Art die unterschiedlichen, durch verschiedene kulturelle Hintergründe erklärbaren Blickwinkel, mit denen Deutschland und Deutsches gesehen werden. Die Weltoffenheit wird besonders im von Wierlacher formulierten Leitziel interkultureller Germanistik deutlich, nämlich „diese globale Vielfalt kultureller Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftlichen Arbeit zu erkennen und im interkulturellen Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen.“³

Die Prämisse der Weltoffenheit und die Möglichkeit, durch den „fremden Blick“ mehr über das Eigene erfahren zu können, können als konstituierend für interkulturelle Literatur gelten. Obwohl häufig schmerzhaft Erfahrungen als Resultate des „Wanderns zwischen den Kulturen“ beschrieben werden, zeigt sich in der überwiegenden Mehrheit interkultureller Texte die Möglichkeit einer Stärkung des Ichs durch den Prozess der Selbstfindung und Selbstbehauptung. Die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden beinhaltet im Rahmen der deutschsprachigen interkulturellen Literatur immer auch die Frage danach, was genau unter „deutsch“ zu verstehen ist. Veränderungen in der deutschen Gesellschaft, die heutzutage zunehmend heterogen zusammengesetzt ist, lassen sich durch diese Texte besonders gut nachvollziehen. Chancen und mögliche Probleme im Zusammenleben der verschiedenen Kulturen kommen in allen Texten zur Sprache und eignen sich deshalb hervorragend für kontroverse Diskussionen, die sowohl das Fremde als auch das Eigene betreffen. Hierdurch ergibt sich die Chance, dem Fremden durch Nachvollziehen der Gedankengänge und Argumentationsmuster näher zu kommen und gleichzeitig eigene Überzeugungen zu überdenken.

Die zeitgenössische interkulturelle deutschsprachige Literatur ist ebenso heterogen wie produktiv. Neben den „Klassikern“ der deutsch-türkischen interkulturellen Literatur (zu nennen sind hier unter anderem Ermine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoglu, Yadé Kara), gibt es eine Unzahl anderer interkultureller „Literaturen“, die in zunehmendem Maße sowohl von der Wissenschaft als auch von breiten Leserschaften entdeckt werden. Im folgenden Artikel stehen diese Texte allerdings nicht im Blickfeld der Analyse⁴. Vielmehr soll an dieser Stelle eine interkulturelle Lesart für das im Jahre 2004 erschienene und von der namibische Presse hoch gelobte⁵ Werk *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* der deutsch schreibenden Namibierin Lucia Engombe vorgeschlagen werden. Diese Autobiografie eignet sich sowohl für den Deutschunterricht im südlichen Afrika als auch in Deutschland und kann im muttersprachigen wie im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden. Auf Grund der Thematik bietet es sich ganz hervorragend für interkulturelle Diskussionen über das Eigene und das Fremde, Identitätsfindung, Grenzgänge, aber auch über Chancen und Gefahren von Akkulturationsprozessen an. Ausgehend von einem weiten Litera-

³ Ibid.

⁴ Für einen Überblick über zeitgenössische interkulturelle deutschsprachige Literatur vgl. Carmine Chiellino (Hrsg.). *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 2000.

⁵ Vgl. u.a. Erica Gebhardt. „Her Story: A Writer is Born.“ *The Namibian* 24.09.2004, 11; Irmgard Schreiber. „'Verräterkind', verratenes Kind.“ *Allgemeine Zeitung* 22.10.2004, 11; Mechtild Stahr. „Kind Nr. 95.“ In: *Felsgraffiti* 1 (2005), 11.

turbegriff, der auch autobiografische Texte literarisch interpretiert, soll die inhärente Interkulturalität von *Kind Nr. 95* aufgezeigt werden, der im Bereich der deutschsprachigen interkulturellen Literatur zu verorten ist.

2. Deutsch-namibische Interkulturalität: Lucia Engombes *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*

Odysseus, legendäre Gestalt der griechischen Mythologie, ist bis heute als Grenzgänger durch Homers *Odyssee*⁶ bekannt. Homer schildert in dem Epos die Heimkehr Odysseus aus dem Krieg um Troja, seine zehnjährigen Irrfahrten und die anschließende Wiedererlangung seiner Herrschaft in Ithaka. Dabei werden erstaunlich viele Diskurse, die in der heutigen interkulturellen Literatur dominieren, thematisiert. So gestaltet sich die Ankunft Odysseus in Ithaka als schmerzhafter Prozess, da er durch seine lange Abwesenheit erst wieder in seiner alten Heimat heimisch werden muss.

Bereits der Titel *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* deutet durch den Verweis auf Homers Epos auf die durchaus zwiespältigen Erfahrungen, die die Ich-Figur in ihrer „Odyssee“ in Afrika (genauer gesagt in Namibia und Sambia) sowie in Deutschland (bzw. in der damaligen DDR) erlebt, hin. Ebenso wie Odysseus sieht sie sich sowohl in ihrem ebenfalls zehnjährigen Exil als auch in ihrer „fremden Heimat“ mit teilweise existenzbedrohenden Fragen konfrontiert, die ihre Identität in Frage stellen und mit denen sie sich auseinandersetzen muss.

Die Extreme, zwischen denen die Erzählerin schwankt, werden direkt nach ihrer Ankunft in der ehemaligen DDR deutlich. Während ihr die ersten Tage in Deutschland wie im Paradies vorkommen (50)⁷, deutet sich durch ihre Krankheiten an, dass die kindlich-naive Einschätzung des paradies-ähnlichen Zustandes und ihre Vorstellung, in Deutschland könne es nur Süßes geben (41), nicht der Realität entsprechen. Dies wird recht schnell deutlich durch die Isolation, in der die namibischen Kinder mit wenigen Ausnahmen nahezu durchgängig in der DDR leben. So werden mögliche Kontakte mit der Bevölkerung durch die rigorose Abschottungspolitik der Heimleitung sowie der SWAPO (in dem Buch durch „Teacher Jonas“ vertreten) offiziell mit der Begründung der Gefährdung der Kinder verhindert. Weitere frühe Indizien für die Diskrepanz zwischen Hoffnung auf ein sorgenfreies Leben fernab des Bürgerkriegs und der Realität sind das Heimweh nach ihrer Familie, ihre Isolierung nach dem Vorwurf, sie sei die Tochter eines „Verräters“ sowie ihre wiederkehrenden Albträume, die Auslöser für ihr Bettnässen und die anschließenden Strafen durch die Erzieherinnen sind. Die Wunden, die der Bürgerkrieg und die dadurch verbundene Entwurzelung bei den Kindern hinterließ, zeigt sich jedoch nicht nur bei Lucia, sondern wird als nahezu kollektive Erfahrung beschrieben, die sich unter anderem in der Darstellung von ver-

⁶ Die Frage nach Homers Identität und der Autorenschaft der *Odyssee* ist bis heute nicht geklärt. Linguistische Untersuchungen legen aber nahe, das Epos sei im 8. Jahrhundert vor Christus entstanden.

⁷ Alle folgenden Seitenangaben ohne weitere bibliografische Angaben beziehen sich auf die Originalausgabe Lucia Engombe. *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Aufgez. v. Peter Hilliges. Berlin: Ullstein, 2004.

letzten Menschen und „hässlichen, dicken“ Flugzeugen in den Bildern vieler Kinder niederschlägt.

Die Ankunft in der DDR ist der Beginn eines langen, allerdings nicht linear verlaufenden Akkulturationsprozesses, der mit dem Erlernen der deutschen Sprache beginnt. Wird Deutsch zu Beginn noch als Zwang angesehen, der von den deutschen Erzieherinnen eingefordert wird, erfährt die deutsche Sprache schon bald eine Bedeutungsänderung zum Positiven, ermöglicht Deutsch der Erzählerin doch die von ihr geliebten Märchen selbstständig zu lesen. Die schnell anwachsenden Deutschkenntnisse und die dadurch entstehenden deutschsprachigen Sozialisationsinstanzen wirken sich nachhaltig auf ihre Identität aus. So liest sie leidenschaftlich deutsche Märchen, „die mich immer öfter vergessen ließen, dass ich Afrikanerin war“ (64). Dabei erfüllen die Märchen eine doppelte Funktion, in dem sie der jungen Lucia neben Sprachvermittlung auch eine Möglichkeit bieten, den Alltag zu vergessen. Dieser ist nämlich vermehrt durch physische und psychische Bestrafungen einiger Erzieherinnen sowie des namibischen Ausbilders „Teacher Jonas“ gekennzeichnet. Das Leiden unter den Übergriffen der Erwachsenen führen zu der Einschätzung, die Grausamkeit einiger der deutschen Erzieherinnen sei schlimmer als die, die sie im Flüchtlingslager erlebt hatte. Dieser Umstand belastet Lucia so sehr, dass sie zu dem Schluss kommt, „dass ich nirgends richtig hingehöre“ (162).

Das Gefühl der Heimatlosigkeit wird durch die Isolation verstärkt. Zwar verbringt Lucia insgesamt mehr als zehn Jahre in der DDR, mit dem Alltag in dem sozialistischen Regime kommt sie dabei aber kaum in Kontakt. So beschränken sich ihre Kontakte zu gleichaltrigen deutschen Schülerinnen und Schüler auf Streitereien und Prügeleien in den Schulpausen. Später nehmen die fremdenfeindlichen Angriffe und verbale Attacken zu, was Lucia schlussfolgern lässt, dass „die Grenze zwischen den beiden deutschen Staaten [...] gefallen [war]. Doch unser Zaun war eigentlich höher als je zuvor“ (255). Die unüberwindliche Distanz zu der Bevölkerung der DDR, die trotz des Wunsches der namibischen Kinder und Jugendlichen in der DDR nach Integration bis zum Schluss auf Grund der Politik der Abschottung existiert, ist letztendlich dafür verantwortlich, dass die DDR nicht zur Heimat werden kann. Auf der anderen Seite bleibt trotz Versuchen, die namibische Kultur im Unterricht und in Freizeitaktivitäten zu vermitteln, Namibia als Heimat ebenso fern. So nimmt die Ich-Figur auch die Aussicht auf eine baldige Rückkehr mit gemischten Gefühlen auf. Freude und Trauer vermischen sich zu einer von ihr nicht erklärbaren inneren Leere, die die Ungewissheit, die sie nach ihrer Rückkehr erwartet, vorwegnimmt.

Zum Zeitpunkt ihrer Rückkehr (August 1990) ist der Prozess der Identitätsfindung für die siebzehnjährige Lucia also in der Tat noch nicht beendet. Während sie auf Grund der ausufernden Ausländerfeindlichkeit in der DDR salopp formuliert, sie habe „keinen Bock mehr auf die DDR“ (253), kommen ihr bei dem Abschied von der DDR anstatt der fremdenfeindlichen Übergriffe nur die angenehmen Erlebnisse des vergangenen Jahrzehntes in den Sinn. Ebenso widersprüchlich fallen ihre Gedanken zu Namibia aus: Obwohl sie auch nach mehr als vier Jahren ohne Kontakt zu ihrer Familie Heimweh hat, ist Namibia für sie zu diesem Zeitpunkt eine „fremde Heimat“ (258), die „so weit entfernt wie der Mond“ (156) war. Die Fremdheit, die sie für Namibia empfindet, hat mehrere Gründe. So wird zwar Wert darauf gelegt, die Landeskunde Namibias in Tanzgruppen und einem Chor zu vermitteln, andererseits stehen parteipolitische Dogmen häufig einer objektiven Vermittlung im Wege. So zeigen die Filme,

die kurz vor der Rückkehr nach Namibia zur Vorbereitung gezeigt werden, Windhuk als „eine große Stadt, in der es keine Armut gab“ (254). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Unabhängigkeitskampf und den Problemen, die im unabhängigen Namibia zu lösen sind, geschieht nicht. Dementsprechend diffus sind auch die Erwartungen an Namibia kurz vor der Abreise: „Irgendwie würde es wie in Deutschland sein“ (268). Auch an grundlegenden Kenntnissen mangelt es. So erkennen die Rückkehrer erst nach ihrer Ankunft in Namibia, dass dort im August Winter herrscht.

Die falschen Vorstellungen über Namibia resultieren zunächst in ungläubigem Staunen, das sich bald in Unmut gegen die SWAPO niederschlägt. Während Lucia beim Landeanflug noch von einem Missverständnis ausgeht („Wo waren die Wälder, an die ich mich dunkel aus meiner Kindheit erinnerte? Wo waren die Palmen, von denen ich träumte? [...] Pilot, wollte ich rufen, das ist nicht mein Land.“ (271)), kommen ihr bald schon erste Zweifel beim Anblick der Armut in Katutura, ob das Namibiabild, das ihr von der SWAPO vermittelt wurde, der Realität entsprochen habe. Aus dem anfänglichen Zweifel („Hatte die SWAPO uns denn all die Jahre angelogen?“ (273)) wird schon bald die Gewissheit, dass die in der DDR geäußerten Versprechungen mit der Realität nicht vereinbar sind.

Nach ihrer Rückkehr nach Namibia überwiegt zunächst das Fremdheitsgefühl in Lucia. Das drückt sich beispielsweise im Wiedersehen mit ihrer Mutter aus, wo sowohl sprachliche Unterschiede als auch das fehlende Wissen über das Leben ihrer Mutter zu einer unüberbrückbaren Distanz führen. Lucias Gefühl der Fremdheit verstärkt sich nach ihrer Ankunft auf der Farm ihrer Mutter in Brakwater durch die Reaktionen der sie begrüßenden Menschen. Auch die Erwartungen ihrer Mutter führen schnell zu interkulturell begründeten Problemen. Dies wird besonders deutlich, als Lucias Mutter ihr erklärt, dass sie Pap kochen können müsse, um heiraten zu können. Auf Lucias Antwort, sie wolle sowieso keinen „Ovambo“ heiraten, antwortet ihre Mutter mit einem Schweigen, das die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen beiden offen legt. In Lucia aber bewirken diese und andere Episoden eine Identitätskrise, die in der Frage gipfelt: „Wer war ich überhaupt? [...] Warum hatten sie mich zu einer Weißen gemacht, wenn sie jetzt eine Schwarze wollten? Warum wollten sie, dass ich zur *Elite von morgen* gehörte – wenn sie mich jetzt auf einer Farm vergaßen“ (298). Die beiden konkurrierenden Identitäten scheinen zu diesem Zeitpunkt nicht miteinander versöhnbar zu sein.

Der schwierige Prozess der Identitätsfindung dominiert den letzten Teil des Buches. Dabei schwankt Lucia konstant zwischen den beiden von ihr als Dichotomien empfundenen Extremen „Deutschland“ und „Namibia“. Der Identitätsfindungsprozess geschieht dabei durch abwechselnde Identitätskonstruktionen und anschließende – dekonstruktionen. Ihr erster Besuch im „Ovamboland“ endet dementsprechend auch zwiespältig. Während sie konstatiert, sie könne „die Ovambos überhaupt nicht begreifen“ (320), ist sie sich der wichtigen Funktion dieser Reise bewusst, auch wenn sie sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht näher bestimmen kann. Dennoch scheint nach diesem Besuch in der Heimat ihrer Eltern die deutsche Seite zunächst erneut in den Mittelpunkt ihres Lebens zu rücken. Durch den Besuch der Deutschen Höheren Privatschule und anschließend der Deutschen Oberschule Windhoek sowie ihres Aufenthaltes auf der Farm ihrer deutsch-namibischen Gastfamilie lässt sie zunächst näher an die deutsch-namibische Kultur rücken und die Distanz zu ihrer Mutter vergrößern. Allerdings fühlt Lucia sich letztendlich auch auf der Farm von Regine und Horst trotz gro-

ßer Freude über ein „paradiesisches Zuhause“ einsam und fremd (334f.). Nach wie vor steht sie also zwischen den Kulturen, was besonders in der folgenden Aussage deutlich wird: „Anstatt, dass ich afrikanisch wurde, entwickelte ich mich wieder zu einer Deutschen. In der Schule und im Heim war ich keines von beidem“ (342).

Trotz dieser Schwierigkeiten, die durch ihre Sozialisation in verschiedenen Kulturen nach ihrer Rückkehr nach Namibia für sie entstehen, zeigen sich zum Schluss des Buches Hinweise darauf, dass Lucia beide Seiten ihrer Identität als gleichberechtigt anerkennt und somit eine erfolgreiche Grenzgängerin wird. Anzeichen dafür sind ihre erneute Fahrt ins „Ovamboland“ und der Besuch ihres Vaters, der ein Verständnis für das Handeln der Mutter bewirkt und ihr das Gefühl gibt, „zu Hause angekommen zu sein“ (352). Auch der erfolgreiche Schulabschluss, den sie trotz größter Hürden schließlich erreicht, zeigt ihre Entschlossenheit, ihren Weg zu gehen. Dass dieser Weg ihr eigener sein wird und sich weder strikt an deutsche Traditionen noch an Traditionen der Ovambo hält und sie auch vor politischer Opportunität schützt, wird gegen Ende des Buches deutlich, als sie sowohl die Lebensweise ihres Vaters, der eine intime Beziehung zu einer achtzehnjährigen Frau unterhält, also auch die Politik der SWAPO, die sie für das Scheitern ihrer Familie verantwortlich macht, ablehnt. Das Buch selbst ist schließlich der beste Beweis für die Emanzipation der Ich-Figur und der Autorin Lucia Engombe.

3. Didaktische Schlussfolgerungen

Eine interkulturelle Lesart von *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* eignet sich besonders gut für interdisziplinäre, fachübergreifende Projekte in der Mittel- und Oberstufe. Auf Grund der relativ leicht zu verstehenden Sprache kann das Buch sowohl im mutter- als auch im fremdsprachigen Unterricht behandelt werden. Je nach Fach bieten sich dabei verschiedene Schwerpunkte an. So könnte es im Geschichtsunterricht als „lebendiger Beitrag“ zur Geschichte der Beziehungen Namibias und Deutschlands behandelt werden. Im Politikunterricht würde sich beispielsweise eine Diskussion über Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, aber auch eine Diskussion über Demokratieverständnisse anhand ausgewählter Textpassagen anbieten. Im Deutschunterricht ist neben diesen Aspekten auch eine Diskussion über das Eigene und das Fremde, über Identitätskonstruktionen und über das Leben in verschiedenen Kulturen möglich.

Wie ein fachübergreifendes Projekt aussehen kann, hat Peter Spätling in der *Allgemeinen Zeitung* (13.09.2005, 12) berichtet. Als Deutsch-, Geographie- und Geschichtslehrer behandelte er in einer achten Klasse am Gymnasium Pegnitz *Kind Nr. 95* unter anderem die Beziehungen Namibias und Deutschlands unter Berücksichtigung der besonderen Situationen für Jugendliche, die kontrastive Untersuchung der gesellschaftlichen und sozialen Probleme in Namibia und Deutschland, die Auseinandersetzung mit Rechtsradikalismus in Deutschland sowie die „Probleme der sogenannten DDR-Kinder Namibias bei deren Wiedereingliederung in die namibische Gesellschaft.“⁸

⁸ Peter Spätling. „Deutsch-namibisches Unterrichtsprojekt an deutschem Gymnasium.“ In: *Allgemeine Zeitung* 13.09.2005, 12.

Durch die Vielzahl der im Buch angesprochenen Themen können je nach Alter und Interesse der SchülerInnen Schwerpunkte gesetzt werden. In Hinblick auf einen die interkulturellen Aspekte von *Kind Nr. 95* hervorhebenden Unterricht ist eine altersgemäße Differenzierung sicherlich notwendig. So ist eine theoretische Beschäftigung mit Fragen des Eigenen und des Fremden eher in älteren Jahrgangsstufen sinnvoll, während sich für jüngere SchülerInnen eine weniger theorielastige Unterrichtsgestaltung anbietet. Um den SchülerInnen „erlebte Geschichte“ noch näher zu bringen, wären Unterrichtsbesuche ehemaliger namibischer „DDR-Kinder“ wünschenswert. Für Schulklassen in Deutschland ließen sich E-Mail-Projekte initiieren, die einen direkten Austausch ermöglichen würden. In jedem Falle sollte das Ziel im Sinne der zu Beginn formulierten Maxime der Weltoffenheit in der Beschäftigung mit interkultureller Literatur eine möglichst offene Herangehensweise sein, um die SchülerInnen für eben diese zu sensibilisieren.

Literatur

- CHIELLINO, CARMINE (HRSG.) 2000. *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart: Metzler,.
- ENGOMBE, LUCIA 2004. *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Aufgez. v. Peter Hilliges. Berlin: Ullstein.
- GEBHARDT, ERICA. „Her Story: A Writer is Born.“ *The Namibian* 24.09.2004, 11.
- HOMER 1980. *Odyssee*. Übers. v. Johann Heinrich Voß. München: Goldmann,.
- SPÄTLING, PETER. „Deutsch-namibisches Unterrichtsprojekt an deutschem Gymnasium.“ *Allgemeine Zeitung* 13.09.2005, 12.
- SCHREIBER, IRMGARD. „'Verräterkind', verratenes Kind.“ *Allgemeine Zeitung* 22.10.-2004, 11.
- STAHR, MECHTILD. „Kind Nr. 95.“ *Felsgraffiti* 1 (2005), 11.
- WIERLACHER, ALOIS/STÖTZEL, GEORG (HRSG.) 1996. Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf 1994. München, Iudicium, 16.

Nach Südafrika ausgewanderte Wörter?

Ein persönlicher Essay zur internationalen Ausschreibung
„Ausgewanderte Wörter“ (2006)

MICHAEL ECKARDT

Universität van Stellenbosch

Als am 30. September 2006 die vom Deutschen Sprachrat¹ initiierte Ausschreibung „Wörterwanderung“ zu Ende ging, waren insgesamt weit über 6.000 Wörter deutschen Ursprungs aus aller Welt eingegangen. „Wir wollten heraus finden, welche deutschen Wörter im Ausland alltäglich benutzt werden“, so Professor Rudolf Hoberg von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Das Projekt sei aber keine linguistische Untersuchung, bei manchen der eingesandten Wörter könnte es sich auch um Eintagsfliegen handeln, betonte Professor Hoberg (vgl. Levecke 2006). Wer neugierig geworden war, konnte das schicke Buch Ende 2006 bei seinem Buchhändler finden und nachsehen, was unter der Herausgeberschaft der Präsidentin des Goethe-Institutes, Bundesverfassungsrichterin a.D. Jutta Limbach, auf 144 Seiten zusammengekommen war (vgl. Limbach 2007).

So ging es mir jedenfalls und nach einigem Hin- und Herblättern hielt ich unerwartet inne bei zwei Einträgen, die aus Südafrika stammten. Im hinteren Teil des Buches fand ich „Aberjetze“, angeblich die scherzhafte afrikaanse Bezeichnung für Deutsche, die sich ihre etwas trägeren afrikaansen Arbeitskollegen für jene übereifrigen Deutschen einfallen ließen, denen nie etwas schnell genug ging und diese dann immer mit „Aber jetze!“ ihren Untergebenen beinemen wollten (vgl. Limbach 2007: 123). Die Zusendung kam aus Pretoria und ob der Schar sehr traditionsverbundener Sprachpfleger vor Ort in „Gauteng“ hatte ich keinen Zweifel, dass eine solche Bezeichnung dem einen oder anderen irgendwann einmal verliehen worden war.

Die zweite Zusendung eines afrikaansen Germanismus kam erstaunlicher Weise aus Therwil in der Schweiz: „'Kanitzeen boot' ist ein Boot, das man nicht sehen kann [...], eben weil es sich unter Wasser fortbewegt. [...] Ich habe das Wort von einem deut-

¹ Der Deutsche Sprachrat ist eine Arbeitsgemeinschaft bestehend aus dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, der Gesellschaft für deutsche Sprache und dem Institut für Deutsche Sprache, in Zusammenarbeit mit der Duden-Redaktion.

schen Freund, der in Südafrika arbeitet“ (vgl. Limbach 2007: 73). Ratlos las ich die Zeilen immer wieder und dachte „Afrikaans-deutsches Wort, von einem Deutschen in Südafrika gehört, von einem Schweizer eingeschickt“, wie kann es dann so vollkommen an mir vorbeigegangen sein, wo ich doch in Stellenbosch schon so manchen deutschen „Wort-Schatz“ im Afrikaansen gehoben hatte?

Noch vor drei Jahren hätte sich diese Frage ganz einfach klären lassen: Ich hätte zum Telefon gegriffen, Arnold Blumer angerufen und wenn er es nicht schon aus dem Gedächtnis gewusst, ein Blick in seine mit zahllosen Anmerkungen und Ergänzung versehene Uraltausgabe des Trümpelmann/Erbe (1983)² hätte mit Sicherheit die richtige Auskunft gegeben. Wie schmerzlich ist doch die Gewissheit, dass dies aus den bekannten traurigen Gründen nie wieder möglich sein wird (vgl. Annas/du Toit 2004: 124f.).

Dieses „kanitzeen boot“ ließ mich aber nicht los, so nennt einfach kein Südafrikaner ein U-Boot, wenn, dann „duikboot“, und „kanitzeen boot“ mit „z“ sieht auch viel zu Niederländisch aus. Im Trümpelmann/Erbe findet sich natürlich nichts, gerademal „onderseeboot“ oder „onderseër“ und als Entsprechung von „duikboot“ würde man im Deutschen auch noch Tauchboot akzeptieren (vgl. Trümpelmann/Erbe 2004: 71, 202, 753, 789). Wenn diese Bezeichnung schon sehr alt wäre, müsste sie eigentlich in meinem Trümpelmann/Erbe zu finden sein, oder vielleicht in der Vorgängerversion Schulze/Trümpelmann (1957) und wenn nicht dort, dann doch ganz sicher in meinem uralten Afrikaans-Englisch Wörterbuch von Kritzinger/Steyn (1927).

Doch es war wie verhext, nirgendwo ein „kanitzeen boot“, nur „duikboot“ und „onderseeboot“, das Gleiche beim Großen Niederländischen Wörterbuch von Van Dale (vgl. Cox 1992: 341). Immer noch voller Hoffnung wagte ich jetzt den letzten Schritt eines „textgläubigen“ Menschen, ich schlug das Wort im fünften Band der Sprachbibel aller Afrikaaner, dem „WAT-Woordeboek van die Afrikaanse Taal“, nach (vgl. Snijman 1968: 246). Doch auch im Band J-KJ, zwischen „kanniedoodnie“ und „kanon“, weit und breit kein „kanitzeen boot“, dafür beim „duikboot“ neuen zusammengesetzte Einträge mit dem Hauptwort „duik“ (vgl. Schoones 1955: 378).

Unter „duikboot“ fanden sich zwei Erklärungen:

„1. Oorlogsvaartuig van besondere ontwerp wat sowel onder as op die oppervlak van die see kan vaar, met `n kommandotoring met periskoop as enigste bobou, en gewapen met torpedo's en ligte kanonne; onderseeboot. 2. (Kleur.) Besitter of smokkelaar van dagga (ebd.).“

Wenn auch das WAT kein „kanitzeen boot“ kennt, dann war es das wohl. Doch eine Chance sah ich noch, schließlich muss man als Nicht-Afrikaner nicht jedes Wort der jüngsten indogermanischen Sprache kennen. Hatte ich nicht noch sprachbegabte Freunde, Journalisten usw.? Doch auch bei ihnen nur Achselzucken, mit was für Wörtern ich immer anrücken würde, das sei ja wohl wieder mal mein typisches „Trümpelmann-Afrikaans“, was einfach keiner mehr spricht.

² Welche Auflage es genau war, kann ich gar nicht sagen, ich glaube sie hatte auch einen roten Einband wie die 1983er Auflage.

Nun ja, Trümpelmanns letzte Auflage sei von 2004 - aber nein doch - das war ja der Etikettenschwindel, den mir Arnold schon damals klarmachte! Ein Nachdruck der 1983 erschienen achten Auflage war die 2004er Version und seit der siebten Auflage 1971 wurde höchstens noch das Vorwort geändert, das Grundgerüst des Wörterbuches stammte aus dem Jahre 1948. Daher hatte ich also mein „Trümpelmann-Afrikaans“, zum Glück redete ich noch kein „Trümpelmann-Deutsch“, hatte Trümpelmanns Zeitmaschine noch nicht bestiegen, um an „Reichsgericht (appelhoof)“, „Wehrmacht (weermag)“ oder „HO-Geschäften (staatswinkel in Sowjetsone) vorbeizufiegen und zu bängen, irgendwann doch noch im 21. Jahrhundert anzukommen (vgl. Eckardt 2005: 426f.).

Vor dieser blamablen Nostalgie hätte ich mich lieber mit einem „kanitzeen boot“ auf und davon machen sollen - aber halt: ein „kanitzeen boot“ gibt es ja gar nicht. Hat da vielleicht schon jemand anderes in diversen Wörterbüchern eine „En-Trümpelung“ vorgenommen oder war das Wort eine Schmuggelware, die nie ihren Bestimmungsort erreicht hat? Einen letzten Versuch wage ich noch: Ich schreibe einem bekannten südafrikanischen Historiker der gleichzeitig Schriftsteller ist und bitte ihn um ein klärendes Wort. Aus der Abgeschiedenheit des Freistaates erreicht mich irgendwann die Antwort, dass er noch nie von einem „kanitzeen boot“ gehört hätte, er vermute vielmehr eine niederländische Übersetzung und ganz frühe Bezeichnungsgebung, wahrscheinlich scherzhaft gemeint. Er könne nicht glauben, dass jemand diese überhaupt noch ernsthaft gebrauchen würde.

Nun gut, dann kann man ja von einer Auswanderung der Auswanderung reden, vielleicht ist selbige ja unseren Schweizer Freund bis nach Therwill gefolgt, die Gesellschaft für deutsche Sprache wird's schon wissen. Einen bösen Willen wird hier sicher keiner unterstellen, das von Deutschland nach Südafrika abgetauchte „kanitzeen boot“ war wohl einfach zu schön, um war zu sein. Erfreulich ist jedoch zu bemerken, dass wenigstens im Afrikaansen eine Art „En-Trümpelung“ begonnen hat, ich gehe jetzt auf jeden Fall wieder beruhigter im gelobten Land auf Eintagsfliegenjagd...

Literatur

- ANNAS, ROLF/DU TOIT, CATHERINE 2004. „Arnold Gerd Blumer (Nachruf)“. *Acta Germanica* 32/2004, 124-125.
- COX, H.L. 1992. *Van Dale Groot Woordenboek Nederlands-Duits*. Utrecht/Antwerpen: Van Dakle, 341.
- ECKARDT, MICHAEL 2005. „Rezension zu: Trümpelmann, G.P.J./Erbe, E.: Wörterbuch/Woordeboek Deutsch-Afrikaans/Afrikaans-Deutsch. Kapstadt 2004“ *Lexicographica* 21/2005, 426-427.
- KRITZINGER, M.S.B./STEYN, H.A. 1927. *Woordeboek Afrikaans-Engels: Engels-Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.
- LEVECKE, BETTINA 2006. *Die Macht der Sprache*; unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/de1908698.htm> [10.1.2007].
- LIMBACH, JUTTA (Hg.) 2007. *Ausgewanderte Wörter: eine Auswahl der interessantesten Beiträge zur internationalen Ausschreibung "Ausgewanderte Wörter"*. Ismaning: Hueber-Verlag.

- SCHOONEES, P.C. u.a. (Hg.) 1955. *Woordeboek van die Afrikaanse Taal. Deel 2 (D-F)*. Pretoria, 378.
- SCHULZE, G./TRÜMPELMANN, G.P.J. 1957. *Handwörterbuch Afrikaans-Deutsch: Deutsch-Afrikaans*. Berlin/Pretoria: Langenscheidt/Van Schaik
- SNIJMAN, F.J. u.a. (Hg.) 1968. *Woordeboek van die Afrikaanse Taal. Deel 5 (J-KJ)*. Pretoria: Staatsdrukkery: 246.
- TRÜMPELMANN, G.P.J./ERBE, E. 1983. *Woordeboek/Wörterbuch: Deutsch-Afrikaans/Afrikaans-Deutsch*. Pretoria: Van Schaik/Pharos (letzte unveränderte Auflage 2004).

Südafrikas Interesse am Deutschen Sprachdiplom der KMK wächst

Afrikas größte Wirtschaftsnation stärkt Deutsch im neuen nationalen Curriculum und setzt Akzente kulturpolitischer Zusammenarbeit mit Deutschland

STEFAN MANGOS
Pretoria

Tausende von Anfragen, Vorschlägen und Kritiken von Schülern, Eltern und Lehrern erreichten in den letzten Monaten das Erziehungsministerium in Pretoria. Die staatliche Bildungspolitik bewegt die Menschen hierzulande wie selten: Seit Ende der Apartheid 1994 hatte die neue Regierung daran gearbeitet, das gesamte Curriculum im nationalen Schulsystem Südafrikas neu zu gestalten. Nun werden sukzessive komplett revidierte Lehrpläne und neue Fächer in den Schulen eingeführt und 2008 erstmals das neue *National Senior Certificate* vergeben. Kein Wunder also, dass sich das Bildungswesen dieser Tage im Fokus des öffentlichen Interesses befindet.

Den Sprachen kommt im neuen Curriculum eine besondere Bedeutung zu. Das Ministerium fördert gezielt das Prinzip der Mehrsprachigkeit, um die internationalen Beziehungen zu stärken, den Ausbau der Handelsbeziehungen zu fördern und dem anwachsenden Reise- und Tourismussektor Rechnung zu tragen. Das 1904 eingeführte Fach Deutsch ist neben Französisch die am häufigsten gewählte Fremdsprache im Abschlussexamen der Sekundarstufe. Und unter den elf Mutter- und 14 Fremdsprachen ist Deutsch (als Fremd- *und* Muttersprache) ausdrücklich in der Verfassung erwähnt und im neuen Lehrplan fest verankert.

Insgesamt leben etwa 1 Million Deutschstämmige in Südafrika. Die starke Präsenz der deutschen Sprache in Südafrika hat historische Gründe. Deutsche Missionsgesellschaften spielten bei der Besiedlung im 19. Jahrhundert vor allem in KwaZulu-Natal eine tragende Rolle: Mit den Predigern kamen Lehrer, Handwerker und Bauern ins Land. Vor genau 150 Jahren wurde 1856 die Hermannsbürger Missionsschule gegründet, vor 125 Jahren die Wartburg-Kirchdorf Schule und vor über 100 Jahren die DS Kroondal. Von all den damals gegründeten deutschsprachigen Kirchengemeinden Wittenberg und Glückstadt, Augsburg und Braunschweig, Harburg, Lilienthal und Neu Hanover unterhalten etliche heute noch kleine und aktive deutschsprachige Schulen, allen voran die Michaelis-Schule in Vryheid und die DS Lüneburg. Und gerade

junge Schulen wie die Deutsche Schule in der Millionenstadt Durban zeugen von der Aufbruchstimmung im Lande: In den eben bezogenen neuen Schulgebäuden ist an den Ausbau zu einer Europäischen Schule mit IB-Abschluss gedacht.

In den Kap-Provinzen ist die Anzahl der von Deutschen gegründeten Gemeinden zwar geringer, die Zahl der Deutschlerner in den Schulen jedoch weit höher als in KwaZulu-Natal. Im ganzen Land lernen insgesamt über 10.000 Schüler an 89 Schulen Deutsch. Eine besondere Schulform stellen dabei die von der Zentralstelle geförderten drei Deutschen Schulen in Johannesburg, Kapstadt und Pretoria als Begegnungsschulen bzw. die DS Hermannsburg als Schule mit verstärktem Deutschunterricht dar.

Die Faszination des DSD für südafrikanische Schüler

Zu den vorrangigen Aufgaben des Fachberaters gehört die Identifizierung südafrikanischer Schulen mit etabliertem Deutschprogramm, die an der Einführung des Sprachdiploms interessiert sind. Das DSD übt auf die unterschiedlichsten Schulen eine wachsende Anziehungskraft aus. Es geht dabei vorrangig um die mit diesem Diplom verbundenen besseren Berufsaussichten und Ausbildungschancen im Lande; Studienmöglichkeiten in Deutschland sind sekundär.

Die Ogwini High School im Durbaner Township Umlazi ist die erste Township-Schule in Südafrika mit einem etablierten Deutschprogramm, die das DSD zunächst auf der Stufe B1 einführen möchte: Das Beispiel dieser aufstrebenden Schule zeigt, wie das Engagement einer von ihrem Beruf begeisterten, jungen Deutschlehrerin eine ganze Schule mitreißen kann – die guten Ergebnisse in den Deutschklassen sprechen für sich.

Die 12klassige Wartburg-Kirchdorf-Schule in KwaZulu-Natal plant 2008 die Einführung des DSD C1: Von den über 400 Schülern lernt fast die Hälfte Deutsch, ein Fünftel stammt aus deutschsprachigen Elternhäusern. Die Schüler wünschen dringend Unterstützung bei der Einführung des Sprachdiploms, da dies ihre Berufs- und Ausbildungschancen deutlich erhöhen würde. Und weil sie als Muttersprachler das *Zertifikat Deutsch* des Goethe Instituts nicht ablegen können, ist gerade für diese Schülergruppe das DSD so wertvoll.

Da das Deutsche Sprachdiplom im Gegensatz zu anderen Sprachzertifikaten inner-schulisch im regulären Unterricht vorbereitet und geprüft wird und somit in den Lehrplan der Schule integriert ist, garantiert es vor allem auch durch die Aneignung neuer Arbeitstechniken eine intensive sprachliche Förderung *innerhalb* der Schule: Das Lernen in Gruppen und die Arbeit in Projekten fördert maßgeblich die Selbständigkeit der Schüler ebenso wie ihre Teamfähigkeit und entwickelt gleichzeitig Recherche- und Präsentationskompetenzen – eine willkommene Unterstützung bei der Umsetzung des neuen südafrikanischen Curriculums: Darin spiegelt sich das erstarkende Selbstbewusstsein Südafrikas – einer jungen, demokratischen und selbstbewussten Gesellschaft – wider.

Förderung von Deutsch durch eine Initiative der Wirtschaft

Weltweit gehört Deutsch zu den drei am häufigsten gelernten Fremdsprachen und wird gerade wegen der hohen Wirtschaftskraft Deutschlands und aufgrund seiner Handelsbeziehungen besonders geschätzt. Gerade in Südafrika wächst die Nachfrage nach Deutsch, der dazugehörige Markt ist vorhanden und ausbaufähig. Große deutsche Firmen genießen hohes Ansehen und haben die Absicht geäußert, sich an der Mit-Finanzierung von Deutsch-Lehrkräften an staatlichen Schulen zu beteiligen, um dadurch die Anzahl der Deutsch-Lerner zu erhöhen und die Qualität des Deutschunterrichts im Hinblick auf die mögliche Vorbereitung ausgewählter Schulen zum DSD zu steigern.

Und diese vom Fachberater angestoßene Initiative der Wirtschaft ist durchaus nicht selbstlos: Deutschland ist wichtigster Handelspartner Südafrikas. Die zahlreichen deutschen Unternehmen, die in Südafrika produzieren oder importieren (BMW, Audi, Mercedes, Volkswagen, Siemens, Bosch, Miele, Liebherr u. v. m.), suchen dringend junge Angestellte, die gut Deutsch sprechen. Es liegt also im Interesse dieser Firmen, Mitarbeitern mit Karrierechancen nicht erst mühsam Deutsch beibringen zu müssen.

Dasselbe gilt für alle Bereiche des Tourismus: Die größte Gruppe ausländischer Touristen in Südafrika sind Deutsche. Gute Deutschkenntnisse eröffnen Schulabgängern neben Karrierechancen in Wirtschaft, Forschung und Industrie vor allem im Bereich Tourismus fantastische Perspektiven: Weil viele deutsche Touristen sich wohler fühlen, wenn sie in ihrer Muttersprache angesprochen werden, sucht die Tourismusbranche händeringend nach gut deutsch sprechenden Schulabgängern zur Ausbildung als Reiseführer oder Hotelangestellte, Tourismusexperten, Juristen oder Hotelmanager.

So bekommt der allgegenwärtige Werbeslogan „Tourism creates jobs“ entlang südafrikanischer Autobahnen einen ganz konkreten Sinn: Wer Deutsch kann, hat Mitbewerbern gegenüber einen entscheidenden Vorteil. Und wenn die Website *Trade & Investment in KZN* lapidar feststellt „German and other languages are spoken by staff members of many tourist establishments“, dann müssen für diesen rapide wachsenden Markt dringend mehr Fachkräfte mit Deutschkenntnissen ausgebildet werden.

Die Vorbereitungen für die Fußball-WM 2010 in Südafrika laufen auf Hochtouren: Seit dem Schlusspfiff am 9. Juli im Berliner Olympiastadion richtet sich der Blick der fußballbegeisterten Welt aufs Kap. Was in den kommenden vier Jahren passiert, erfahre ich jeden Tag bei Gesprächen im Ministerium, in der deutschen Botschaft oder mit Freunden in Deutschland, wenn Wirtschaftsvertreter und Fußballspezialisten, Bauunternehmer und Logistiker, Tourismusexperten und Politiker sich zur ersten Fußball-Weltmeisterschaft auf afrikanischem Boden äußern: Hier ist Expertise gerade im Sprachbereich gefragt.

In vielen weiteren Berufszweigen sind deutsche Sprachkenntnisse gesucht: Eine Fülle von Möglichkeiten im Bereich Internationales Recht und Diplomatie, Journalismus in allen Bereichen der Medien, von TV über Radio bis hin zu den Printmedien, sowie als Fremdsprachenkorrespondent oder Übersetzer tut sich auf, wenn man eine Fremdsprache beherrscht, die im eigenen Land gefragt ist. Denn deutsche Sprachkenntnisse

sind im heutigen Südafrika Gold wert, da Schulabgänger mit guten Deutschkenntnissen deutlich leichter einen guten Arbeits- oder Ausbildungsplatz bekommen.

Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrern

Vor allem an Schulen in vormalig benachteiligten Gebieten werden jedoch landesweit dringend Deutschlehrer gesucht; diesem Mangel kann auch das beste Curriculum nicht abhelfen. Die Ausbildung von Deutschlehrern an den Universitäten stagniert, wenngleich das Ministerium unter dem Stichwort *Transformation in Language Policy* das Prinzip der Mehrsprachigkeit betont.

Eine Broschüre des Fachbereichs Deutsch der *University of Zululand* formuliert das erreichbare Ziel so:

„By learning German, you can improve your job opportunities in Tourism and Travel, Trade, Commerce, Business, Education/Teaching, Translation, Communication, Diplomatic Services and widen your horizon through international and intercultural communication.”

Das Goethe-Institut, der DAAD und der südafrikanische Deutschlehrerverband suchen nach Wegen, die Deutschlehrausbildung im Lande zu fördern. Das Goethe-Institut finanziert Sprachkurse für Lehrer in Deutschland. Der DAAD vergibt Inlandsstipendien, um künftige Dozenten für die Ausbildung von Deutschlehrern vor Ort zu schulen. Und die Zentralstelle bildet Ortslehrkräfte in den Bereichen Grundschule, Landeskunde und Sprachdiplom fort.

Von südafrikanischer Seite wird häufig angeregt, Deutschlehrer an Schulen in vormalig benachteiligten Gebieten stärker finanziell zu unterstützen, da die Schulen einen Teil der Lehrer selbst finanzieren müssen. Wenn nun eine Schule selbst das Monatsgehalt eines Teilzeit-Deutschlehrers von umgerechnet 125 Euro nicht aufbringt, könnte mit geringen Fremdmitteln die Kontinuität des Deutschunterrichts an diesen Schulen aufrechterhalten und die Berufsaussichten der Schüler durch eine zusätzliche Qualifikation wie das DSD erhöht werden.

Die Zeitschrift *The Economist* stellte im April 2006 über das südafrikanische Schulsystem fest:

„Private business gets involved in funding initiatives across the board. South Africa can apply a mix of private initiative and state resources to training a new generation of qualified teachers, and thus the country can produce many more highly qualified students”.

Die Initiative von Wirtschaft und Industrie ist somit hochaktuell: In Zusammenarbeit mit dem DAAD sollen Stipendien angeboten und Deutschlehrer an Schulen direkt finanziert werden. Dies würde wirkungsmächtige Impulse für die Deutschlehrausbildung und die dringend benötigte Förderung des Deutschunterrichts in Südafrika geben, Grundvoraussetzungen für die breite Einführung des Sprachdiploms: Ein viel beachtetes Modell, das Schule machen kann.

Beispiele erfolgreicher Auswärtiger Kulturpolitik

Dieses Projekt unter Federführung des Fachberaters wurde in enger Abstimmung mit dem Kulturreferenten der Deutschen Botschaft und dem Leiter des DAAD ins Leben gerufen. Der Fachberater/Koordinator stellte es im Juli 2006 bei einer eigens einberufenen Expertenrunde zur Situation der Deutschlehrerausbildung im Lande den versammelten Germanistik-Professoren und Leitern der Deutschlehrerseminare, dem Sprachabteilungsleiter des Goethe-Instituts sowie Vertretern des Südafrikanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands in den Räumen des Goethe-Instituts Johannesburg vor. Die Reaktionen zeigten, wie sehr eine solche Initiative begrüßt wird und sich in die anhaltende Aufbruch- und Pionierstimmung in Südafrika einfügt.

Beim Weltkongress Deutscher Auslandsschulen in Kapstadt im September 2006 informierte Erziehungsministerin Pandor in ihrer Festrede offiziell über das neue Kulturabkommen mit Deutschland, wonach ab 2009 an den Deutschen Schulen Johannesburg, Kapstadt und Pretoria das Deutsche Internationale Abitur und der neue südafrikanische Schulabschluss *National Senior Certificate* als kombinierter Abschluss angeboten wird. Die *standing ovations* bei der Rede der Ministerin machten deutlich, welchen hohen Stellenwert der Abschluss dieses bilaterale Kulturabkommens hat: Der Prozess seiner Entstehung wurde von Bildungspolitikern vieler Nationen mit Interesse und Neugierde verfolgt. Es tritt im Januar 2007 in Kraft und ist als Meilenstein deutsch-südafrikanischer kultureller Zusammenarbeit ein weiterer Beleg für die vertrauensvolle und fruchtbare Zusammenarbeit beider Länder im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik.

Südafrika wird 2008 zum ersten Mal auf nationaler Ebene das *National Senior Certificate* vergeben; im selben Jahr wird weltweit zum ersten Mal das reformierte Deutsche Sprachdiplom abgenommen. Als dem Erziehungsministerium zugeordneter Fachberater arbeite ich mit Hochdruck daran, bis 2008 dieses begehrte Zusatz-Diplom fest in den Schulgesetzen des Landes verankert zu wissen: Damit würde das DSD in Südafrika zu einem hochkarätigen Abschluss für Deutsch werden.

„Diaspora Experiences: German-speaking immigrants and their descendants“ – Ein Tagungsbericht

ROLF ANNAS
Stellenbosch

Diese Tagung fand vom 24. bis 27. August 2006 an der University of Waterloo in Kanada statt.

Waterloo, eine Stadt mit etwa 100 000 Einwohnern, bildet zusammen mit dem benachbarten Kitchener (200 000 Einw.) eine Doppelstadt, etwa 150 km westlich von Toronto. Warum gerade hier eine Tagung zur deutschen Diaspora stattfand, wurde mir nach meiner Ankunft deutlich. Kitchener, die weitaus größere der beiden Städte, hieß von ihrer Gründung als Dorf im Jahre 1833 bis 1916 Berlin, da die vielen deutschen Immigranten, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dort die Mehrheit der Bevölkerung bildeten, somit ihre Heimat ehren wollten.¹ Heute ist noch etwa ein Viertel der Bevölkerung deutschstämmig. Dieses schlägt sich nieder in der Existenz einer Reihe deutscher Vereine, einer Sprachschule, dem größten Oktoberfest außerhalb Deutschlands und dem an die University of Waterloo angegliederten Waterloo Centre for German Studies, das die Tagung ausgerichtet hat.

Das Waterloo Centre for German Studies wurde 2004 gegründet, um deutsche Sprache und Kultur sowohl vor Ort als auch international zu bewahren und zu verbreiten, und in diesem Kontext fand die Tagung auch statt. Sie war besonders gut vorbereitet. Alle 50 Beiträge, die von einem internationalen Panel begutachtet wurden, waren zusammen mit den Abstracts vorher auf der Tagungs-Webseite verfügbar. Dank einer Reihe sehr großzügiger Sponsoren erhielten Teilnehmer sogar einen Reisekostenzuschuss.

Mit Ausnahme der drei Plenarvorträge wurden die Referate in drei Parallelveranstaltungen angeboten. Die zu den Plenarvorträgen eingeladenen Referenten kamen aus

¹ Kitchener und Waterloo sind zu einer Stadt zusammengewachsen. Kitchener hieß bis 1916 Berlin, als die Stadt nach einer Volksentscheid umbenannt wurde. Namensgeber ist der britische Kriegsmilitarist, Lord Kitchener, der für die Konzentrationslager während des Burenkrieges in Südafrika verantwortlich war und 1916 ums Leben kam, als das Schiff, auf dem er reiste, vor der schottischen Küste von einer Mine versenkt wurde. In den letzten Jahrzehnten gab es wiederholt Versuche, die Stadt umzubenennen.

den drei Bereichen, die bei der Tagung Beachtung fanden: Sprache, Literatur und Geschichte.

Den Eröffnungsvortrag zur Flucht und Integration osteuropäischer Deutscher nach dem Zweiten Weltkrieg hielt der 73-jährige Historiker Hans Lemberg, der sich mehr mit der Situation vor dem Krieg befasste als mit den Kriegsfolgen. Der Vortrag war jedoch besonders relevant zum Thema der deutschen Emigration, da ein großer Anteil der Immigranten nach Kanada, aber auch in andere Länder, nicht "Reichsdeutsche", sondern "Volksdeutsche" waren, die zwar Deutsch sprachen, sich aber in anderen Ländern, wie zum Beispiel Rumänien, Russland oder Jugoslawien niedergelassen hatten.

Der zweite Plenarvortrag wurde von der amerikanischen Linguistin Janet M. Fuller gehalten. Ausgehend vom Beispiel der Pennsylvania Deutschen diskutierte sie die Frage, wie Immigranten und deren Nachkommen ihre Sprache zur Konstruktion ihrer deutschen Identität benutzten. So seien Einwanderer in der neuen Heimat als Deutsche bezeichnet worden, obwohl sie als Hessen, Mecklenburger, Wolgadeutsche oder Elsässer ausgewandert seien. Sie zeigte anhand von Beispielen aus mehreren Ländern, dass Sprache nicht immer ein Indikator für eine gemeinsame Identität sei und dass in der Diaspora deutsche Identität ein hybrides Phänomen sei, das von der Peripherie nun auch nach Deutschland selbst Einzug halte.

Der dritte Schwerpunkt, die Literatur, wurde durch eine Lesung des irischen Schriftstellers Hugo Hamilton gesetzt. Er hat aus seinem autobiografischen Roman "The speckled people" vorgelesen und erzählte von seinen Kindheitserinnerungen in Irland als Sohn einer deutschen Mutter und eines irischen Vaters, in deren Haus nur Deutsch und Gälisch gesprochen werden durfte.²

Viele der Beiträge beruhten auf Interviews mit deutschen Immigranten: Christian Lieb and Monika Schmidt befassten sich mit den Deutschsprachigen in Vancouver, Ulrich Frisse untersuchte die deutsche Gemeinschaft in Ontario mit Schwerpunkt auf Waterloo-Kitchener, Katja Happe interviewte Deutsche, die zwischen den beiden Weltkriegen in den Niederlanden lebten, während Anne Ribbert den Sprachwandel bei in den Niederlanden lebende deutschen Studenten erforschte. Jörg Meindl berichtete von sehr interessanten Gesprächen mit den Amisch in Pennsylvania, Anne Rothe sprach mit Deutschen in Israel, und mein eigener Vortrag befasste sich mit den deutschsprachigen Einwohnern von Paarl, von denen sich viele in der lutherischen Gemeinde und im deutschen Klub am Ort engagieren.

Aus den meisten Beiträgen ging hervor, dass den Immigranten die Bewahrung ihrer (deutschen) Sprache und Kultur im Kontext ihrer neuen Heimat wichtig sei. Ebenfalls zeigte sich, dass in vielen Ländern deutsche Vereine den Neuankömmlingen eine Stütze gewesen seien, sich in der neuen Heimat einzuleben, gleichzeitig aber auch dazu beigetragen hätten, die Integration zu verhindern. Die Situation der Deutschen in Kanada, wie sie von Ulrich Frisse und Christian Lieb dargestellt wurde, zeigte eine besondere Ähnlichkeit mit der Lage in Paarl: Die meisten Immigranten sind älter als

² Hamilton hat während der Tagung ein wenig Aufsehen erregt, als er in einem Zeitungsinterview vorschlug, dass Kitchener ihren ursprünglichen Namen zurück bekommen sollte.

60 Jahre; es gibt kaum neue Einwanderer; die deutschen Organisationen benutzen die Landessprache(n), um neue nicht-deutschsprachige Mitglieder zu gewinnen; und, das deutsche Erbe kommt lediglich in Oktoberfesten und dergleichen Veranstaltungen zum Ausdruck.

Ziel des Tagungsvorstandes war es, die deutschstämmige Gemeinde vor Ort in die Veranstaltung einzubinden, den Mitgliedern einen Einblick in die akademischen Vorträge und Diskussionen zu verschaffen, aber sie auch selbst an den Gesprächen teilnehmen zu lassen. So kam es nicht selten vor, dass Migranten in der Diskussionszeit begannen, aus ihrem Leben zu berichten oder selbst die Referenten belehrten, wie es denn wirklich gewesen sei.

Am letzten Abend gab es ein Bankett, das in einem der deutschen Vereine in Kitchener, dem Transylvania Club, stattfand. Dort gab es nicht nur Bier und deutsches Essen, die Tagungsteilnehmer wurden auch mit Musik und Tanz unterhalten. Die emotionsgeladenen Lieder über die Heimat vom gemischten Chor des Vereins, deren Sänger im Durchschnitt etwa 70 Jahre alt waren, riefen sehr unterschiedliche Reaktionen bei den Teilnehmern hervor, von Tränen und lautem Applaus bis zu leichtem Schmunzeln und Gelächter. An diesem Beispiel wurde die Ambivalenz der Diaspora-Erfahrungen deutlich.

So zeigte sich was Janet Fuller in ihrem Vortrag deutlich machte, dass die Art und Weise, wie deutsche Kultur in vielen Teilen der Welt gelebt und gepflegt werde, teil sei eines Prozesses, eine Identität zu kreieren, die sich sowohl von der herrschenden Kultur des neuen Landes als auch von anderen Migranten- oder einheimischen Gruppen unterscheidet (Janet Fuller).

Eine Irin unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an UNAM, University of Namibia.

PATRICIA MULKEEN

Galway-Mayo Institute of Technology, Ireland

Seit Ende Januar bin ich für den Zeitraum des ersten Semesters 2007 als Gastdozentin für Deutsch als Fremdsprache an der University of Namibia in Windhoek tätig. Diese einmalige Gelegenheit verdanke ich Frau Dr. Marianne Zappen-Thomson, Leiterin der Department of Germanic & Romance Languages, und Prof. Dr. Volker Gretschel, dem Dekan der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaft, die mich beide bei der Organisation dieses Aufenthalts und darüber hinaus unentwegt unterstützt haben.

Natürlich bietet eine solche Gelegenheit vor allem die Möglichkeit, sowohl Vergleiche zu ziehen als auch Kontraste im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der UNAM und an meiner Fachhochschule in Irland aufzuzeigen.

Seit vielen Jahren wird sowohl Germanistik in Irlands Universitäten als auch Deutsch als Fremdsprache als Pflicht- oder Wahlfach im Rahmen unterschiedlicher Studiengänge an irischen Fachhochschulen angeboten. Vor allem Mitte der neunziger Jahre, als Irland den ersten Aufschwung des heute noch anhaltenden Wirtschaftsbooms erlebte, hat man in Regierungs- und Geschäftskreisen erkannt, dass Fremdsprachenkenntnisse durchaus ein signifikantes Kriterium in Bezug auf wirtschaftlichen Erfolg darstellen. Die Bundesrepublik bleibt nach wie vor ein wichtiger Handelspartner Irlands. Hinzu kommt, die Tatsache, dass Deutsch in manchen osteuropäischen Ländern teilweise als Handelssprache eingesetzt wird.

Zwar neige ich eher dazu, mir den kulturellen Ansatz als Begründung für das Erlernen einer Fremdsprache zu wünschen, dennoch sind der Einfluss des Arbeitsmarkts und der Stellenwert des wirtschaftlichen Wohlstands eines Landes als Beweggründe selbstverständlich nicht zu leugnen.

Im Gegensatz zu Irland hat die deutsche Sprache in Namibia natürlich auch einen geschichtlichen Hintergrund. Sie gehört zweifellos zu der sehr fruchtbaren Sprachensprache Namibias. Der wirtschaftliche Einfluss von Deutsch in Namibia ist für mich als Gast unübersehbar. Ebenso der weitverbreitete kulturelle Beitrag dieser Sprache. Deutsch als Verkehrssprache in einem Staat Afrikas ist einfach etwas Einmaliges!

In den letzten Jahren in Irland geht in allen Hochschulen die Zahl der Studierenden, die sich für Deutsch oder andere Fremdsprachen immatrikuliert haben, stark zurück. Wo bis Ende der Neunziger großes Interesse herrschte, entstand mit dem anhaltenden wirtschaftlichen Aufschwung, meiner Meinung nach, ein gewisses Desinteresse und / oder eine Gleichgültigkeit vieler Studierender Fremdsprachen gegenüber, und zwar nach dem Motto, 'die können doch sowieso alle Englisch, wozu sollte ich mich bemühen, Deutsch zu lernen'. Ein - linguistisch gesehen - angelsächsischer Egozentrismus macht sich breit. Somit setzt unweigerlich ein Domino-Effekt ein. In vielen Fachhochschulen, dem Segment des tertiären Bildungsbereichs, in dem ich tätig bin, gelten Fremdsprachen mittlerweile als *optional extra* schlechthin und sind nicht mehr wie früher Pflichtfach. Leider werden solche Entscheidungen oft von Monolingualisten getroffen. Entsprechend oft werden Klassen aus unterschiedlichsten Studienrichtungen zusammengesetzt, um Gelder zu sparen. In einer Klasse von 30+ Kommilitonen ist es bekanntlich schwer, eine Fremdsprache zu meistern. Da wählen diese Studierenden in folgenden Semestern lieber ein anderes Fach.

In Namibia dagegen ist die Mehrsprachigkeit fester Bestandteil der Gesellschaft und beinahe jeder erkennt ihre Vorteile, auch wenn sie für die meisten NamibierInnen eine Selbstverständlichkeit ist. Ein Beleg dafür, glaube ich, ist das rege Interesse der Studierenden an andere Fremdsprachen, nämlich Französisch, Portugiesisch und Spanisch. Mehr noch - in nächster Zeit plant UNAM Chinesisch als Fremdsprache einzuführen. Ich wünsche mir sehr, dass bei diesen Entwicklungen Deutsch wegen seiner sprachlichen und kulturellen Leistung in der namibischen Gesellschaft eine besonders hervorgehobene Rolle spielen kann.

An UNAM erlebe ich die Studierenden im Deutschunterricht im Grossen und Ganzen als sehr engagiert. Sie zeigen ein lebhaftes Interesse am Stoff, widmen sich den jeweiligen Klassenaufgaben und stellen schnell Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Sie trauen sich. Ob sie sich trauen, weil sie eine zweite, dritte oder vierte Sprache hinzulernen und das daher für sie nicht mit Hemmungen verbunden ist, wie ich es bei vielen meiner irischen Studierenden erlebe, die nicht selten zum ersten Mal eine Fremdsprache lernen? In der Sekundarstufe in Irland lernt man zwar in der Regel Französisch, und Irisch gilt als Pflichtfach, dennoch bestehen Hemmungen, die sich vorwiegend in einem passiven Verhalten im Unterricht zeigen, das oft schwer abzubauen ist.

Somit ist es hier an der UNAM für mich als Irin sehr interessant zu beobachten und zu erleben, wie viel GermanistInnen und DaF-Lehrkräfte in Irland und Namibia gemeinsam haben. Die Herausforderungen der jetzt schon festzustellenden Auswirkungen einer sich anbahnenden neuen wirtschaftlichen Weltordnung und die damit verbundene Verlagerung des Stellenwerts Deutsch als Fremdsprache, die Ansprüche der Studierenden, denen es gerecht zu werden gilt, die jeweilige Ausbildungspolitik des Landes und deren konkreten Auswirkungen im Vorlesungssaal bzw. Klassenzimmer, und letztendlich *but not least* der Spaß am DaF-Unterricht - das alles, und so hoffe ich, noch viel mehr, teilen wir.

eRubrik

BETREUT VON RAINER KUSSLER

eTips

1. Weg mit dem Datenmüll! 2 [Internet Explorer]

Die vorige eRubrik befaßte sich mit den temporären Internet-Dateien. Sie erläuterte, wie sich einmal geöffnete Webseiten auf der Festplatte ansammeln, und sie zeigte, wie man sie entfernen kann.

In der heutigen Ausgabe wollen wir den nächsten Verwandten der temporären Internet-Dateien, den **Index.dat-Dateien**, zu Leibe rücken. Überspielte Webseiten werden nämlich nicht nur lokal gespeichert, sondern auch indiziert - und zwar für jeden registrierten Benutzer gesondert. Auf Ihrer Festplatte werden also nicht nur alle jemals geöffneten Webseiten, einschließlich sämtlicher medialer Elemente, sondern zusätzlich auch die Internet-Adressen (URLs) all dieser Webseiten gespeichert. Das gilt für Internet Explorer ab Version 4. Auch alle mit Outlook oder Outlook Express versandten und empfangenen Emails werden in Index.dat-Dateien protokolliert - wiederum für jeden registrierten Benutzer einzeln; so daß sich auf einem ganz gewöhnlichen Windows-System etliche Index.dat-Dateien befinden können, die bei jedem Internet-Zugriff wachsen, wachsen und wachsen [vgl. [ZDNet](#)]. In welchen Verzeichnissen die Index-Dateien liegen, können Sie bei [Acesoft](#) nachlesen.

Die Zeitschrift *PC-WELT* bemerkt zu der Index.dat-Datei:

„Diese Protokolldatei dient angeblich dazu, den Zugriff auf den Internet-Cache zu beschleunigen. Wäre das wirklich der Fall, würde beim Löschen des Caches [...] auch die Indexdatei gelöscht werden – sie verweist dann nämlich auf Dateien, die nicht mehr existieren. Tatsächlich bleibt die Protokolldatei aber bestehen.“ [[PC-Welt](#)]

Was die Sache noch bedenklicher macht, ist die Tatsache, daß die Index.dat-Dateien in den *Windows*-Grundeinstellungen sowohl als versteckte als auch als Systemdateien definiert sind. Sie sind deshalb schwer zu finden, und im Gegensatz zu den temporären Internet-Dateien kann man sie nicht einfach löschen.

„Der Vorwurf, dass Microsoft hier ein [...] Monster mit dem Zweck anlegt, die Surf-Gewohnheiten auszuspionieren, wurde oft geäußert, wenn auch nie bewiesen.“ [[PC-Welt](#)]

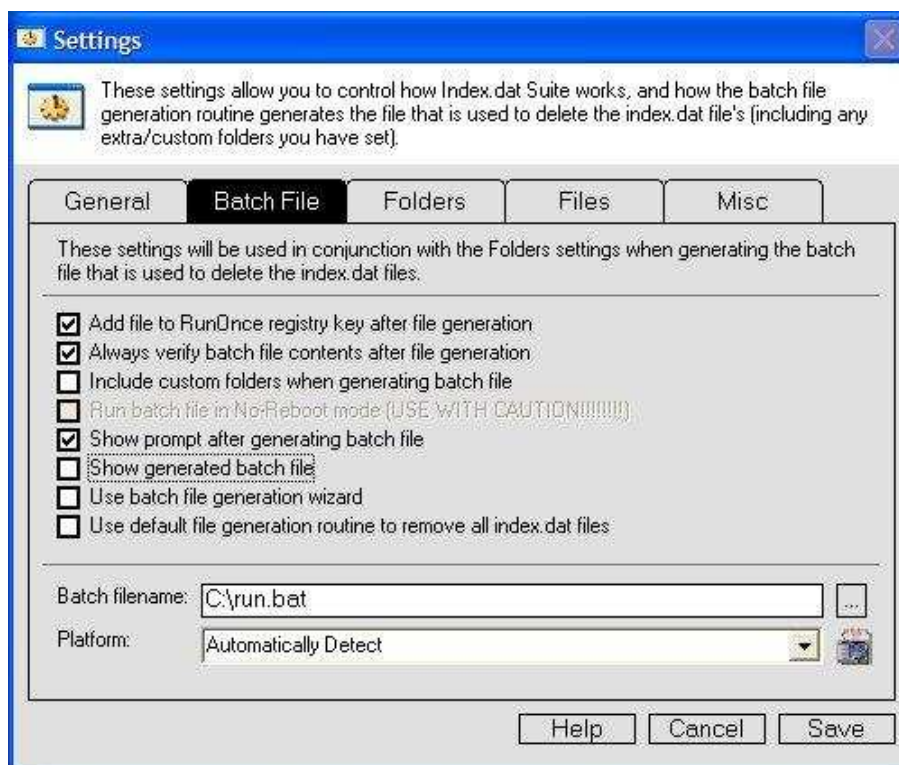
Glücklicherweise gibt es Werkzeuge, mit denen man die Index.dat-Dateien ohne großen Aufwand loswerden kann, z.B. das kleine Gratis-Programm *Index.dat Suite* [<http://support.it-mate.co.uk/?mode=Products&p=index.datsuite>], das ich Ihnen kurz vorstellen und zur regelmäßigen Benutzung wärmstens empfehlen möchte, zumal sich mit ihm nicht nur die Index.dat-Dateien, sondern u.a. auch die temporären Internet-

und andere temporäre Dateien, die eKekse sowie die Listen eingegebener URLs und zuletzt geöffneter Dateien löschen lassen.

Sie finden das Programm auf der Website der [I.T. Mate Group](#). Klicken Sie dort auf „Download“, wählen Sie dann aus der Tabelle die Option „Full install – idsuite.exe“, klicken Sie in der Spalte „Site?“ auf „# 1“ oder „#2“, und speichern Sie die Datei (ca. 2.4 MB) auf Ihrem Desktop. Installieren Sie das Programm durch Doppelklick auf „idsuite.exe“. Akzeptieren Sie Vorgaben der Installationsroutine, und lassen Sie sich ein Startsymbol auf den Desktop legen (Sie können es später in einen Ordner Ihrer Wahl verschieben). Schließen Sie die Installation durch einen Neustart Ihres Computers ab.

Nun sind noch einige Einstellungen vorzunehmen, dann können Sie den Index.dat-Dateien den Garaus machen. Starten Sie *ID-Suite*, und wählen Sie *Tools > Settings*. Aktivieren Sie folgende Funktionen, indem Sie jeweils das Kästchen links von der Beschreibung anklicken.

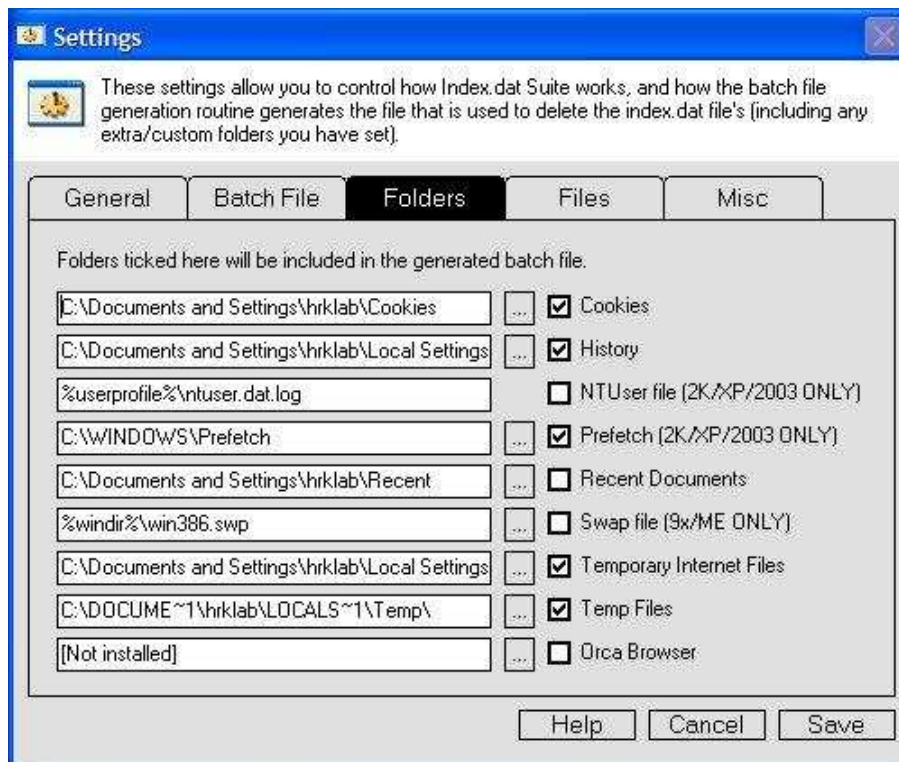
- Unter „General“ markieren Sie bitte **unbedingt** „Mark items in red that may not be safe to delete“ [ID-Suite bezieht die entsprechenden Eintragungen dann nicht in den Löschprozeß ein] und „Always delete last generated batch file“ [um zu verhindern, daß die ID-Suite ihrerseits Ihr System mit überflüssigen Dateien belastet].
- Unter „Batch File“ ist die Funktion „Add file to RunOnce registry key after file generation“ **unbedingt notwendig**:



NB: Einige Antiviren-Programme identifizieren die von *ID-Suite* erstellte Datei „run.bat“ automatisch als infiziertes Objekt. Entsprechende Warnungen können Sie getrost ignorieren.

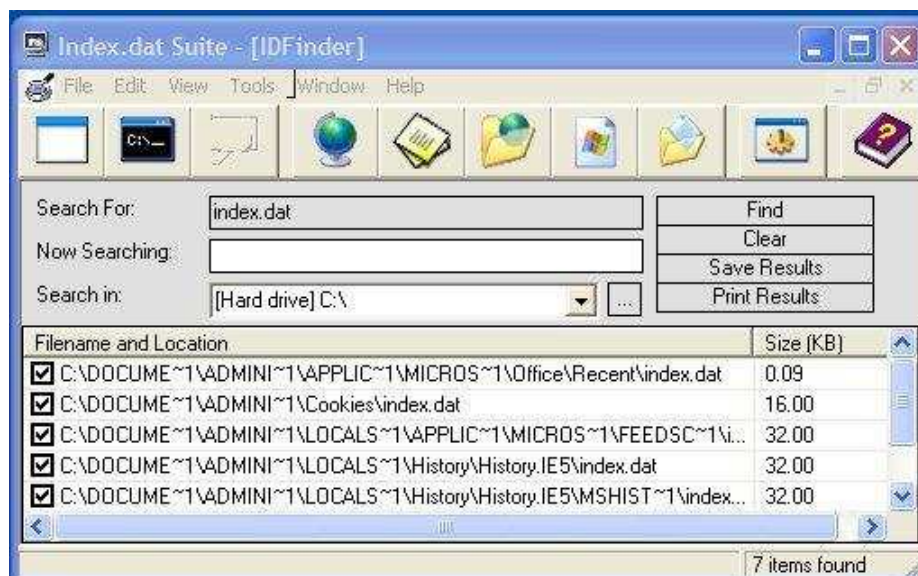
- Unter „Folders“ müssen Sie entscheiden, welche Elemente Sie mit ID-Suite

aufspüren und vernichten wollen. Sie könnten natürlich auch „Recent Documents“ und - sofern Sie Windows 95, 98 oder ME verwenden - die Auslagerungsdatei („Swap file“) einschließen:



- Unter „Misc“ sollten Sie „Always backup files to be deleted“ unbedingt aktivieren, damit sich Ihr System bei Bedarf wieder zurücksetzen läßt. Die „Log“-Dateien können Sie jeweils beim Verlassen des Programms leeren lassen; ansonsten sollten Sie das regelmäßig im Programm selber unter *View > Logs* tun.

So, nun kann die Säuberungsaktion beginnen. Starten Sie *ID-Suite*, und machen Sie sich mit dem Menü und den Symbolen vertraut.



Klicken Sie in der zweiten Reihe auf das erste Symbol von links („Index.dat Finder“) oder auf „Find“ rechts in der Zeile darunter. ID-Suite beginnt die Suche nach den Index.dat-Dateien und listet die gefundenen Eintragungen auf. Wenn die Suche beendet ist, klicken Sie der zweiten Reihe auf das zweite Symbol von links („Generate File“) oder unter *Tools > Batch File Generation* auf „Generate Batch File“, oder verwenden Sie einfach die Tastenkombination **Ctrl + G**. ID-Suite erstellt die BAT-Datei und informiert Sie entsprechend. Schließen Sie ggf. die BAT-Datei, die geöffnet wird. Fertig. Beim nächsten Systemstart werden nun automatisch alle unter „Folders“ (s.o.) ausgewählten Dateien gelöscht. Statt der gelöschten Index.dat-Dateien erstellt Windows leere Dateien neu.

„Cookies“, „History“, „Temp Files“ etc. können Sie unter *Tools > Cleanup* auch jederzeit manuell entfernen:



Wie man die Index.dat-Dateien manuell entfernen kann, erfahren Sie bei [ZDNET](#).

LINKS

http://www.acesoft.net/delete_index.dat_files.htm

<http://www.pcwelt.de/know-how/software/106185/index4.html>

<http://www.zdnet.de/enterprise/os/0,39023494,20000267-33,00.htm>

2. Probleme mit *Adobe / Acrobat Reader*?

Wie ich höre, hatten einige unserer Leser Probleme mit PDF-Dateien, die sich beim Anklicken nicht öffnen ließen. Da streikt wahrscheinlich Ihr Browser (insbesondere der neue ie7 macht da gern Zicken). Am einfachsten ist dieses Problem zu vermeiden, wenn Sie PDF-Dateien nicht von Ihrem Browser öffnen lassen, sondern den *Adobe / Acrobat Reader* so einstellen, daß er PDF-Dateien direkt öffnet.

Dazu laden Sie zunächst *Adobe / Acrobat Reader*. Wählen Sie dann

Edit > Preferences > Options

und entfernen Sie das Häkchen neben „Display PDF in Browser“. Fertig! Das nächstemal, wenn Sie eine PDF-Datei in einer Webseite anklicken, müßte nun statt des Browsers *Adobe / Acrobat Reader* direkt aktiv werden.

eLinks

Wörterwanderung: Entlehnungen aus dem Deutschen.

Wenn Ihnen die vielen Anglizismen im heutigen Deutsch auf die Nerven gehen, dann dürfte es Sie beruhigen zu erfahren, daß andere Sprachen auch aus dem Deutschen entlehnen. Hier folgen einige ausgewählte Links zu dem Thema:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/spw/de1511022.htm>

<http://www.goethe.de/prs/prm/de1922315.htm>

<http://goethe.de/lhr/pro/mac/memo-spiel/index.htm>

<http://www.deutscher-sprachrat.de/> [s. dort: „Was gibt es Neues?“]

<http://www.literaturnetz.com/content/view/6421/106/> [guter Link!]

<http://de.wikipedia.org/wiki/W%C3%B6rterwanderung>

Tip: Lesen Sie zu diesem Thema unbedingt auch den ergötzlichen Beitrag von Michael Eckardt auf den Seiten 25 – 28 dieser Ausgabe über Begriffe, die das Afrikaanse angeblich aus dem Deutschen entlehnt hat!

Das Wort des Jahres 2006

... heißt „Fanmeile“. Welche anderen Wörter in die engere Wahl kamen, erfahren Sie in der [FAZ](#) .

Neu: „Deutsches Informationsszentrum Kulturförderung“:

Wer was fördert, ist jetzt auf einer Website zusammengestellt:

<http://www.kulturfoerderung.org/de/>

Neologismen

Mit der *Wortwarte* bleiben Sie nach wie vor der Entwicklung der deutschen Sprache auf der Spur, ob Sie nun zur „Allradgeneration“ oder zur „Videocommunity“ gehören, ob Sie „storygeil“ oder „fortpflanzungsträge“ sind:

<http://www.wortwarte.de/>

Über die Autoren dieser Ausgabe

ANNAS, ROLF

Jahrgang 1956, Promotion 1986, Senior Lecturer in Deutsch am Department of Modern Foreign Languages der Universität Stellenbosch, Sekretär des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV).

raATsun.ac.za¹

ECKARDT, MICHAEL

Jg. 1974, Diplomkulturwissenschaftler (Weimar) und Master of Philosophy (Stellenbosch), Graduate Student am Journalism Department der Univ. Stellenbosch, z.Z. Promotion am Zentrum für interdisziplinäre Medienwissenschaft (ZiM) der Georg-August-Universität Göttingen, Anschrift: Universität Göttingen, ZiM, Humboldtallee 32, D-37073 Göttingen.

michael.eckardtATweb.de

GRETSCHEL, HANS-VOLKER

Professor für Deutsch an der University of Namibia. 2005 und 2006 Gastprofessor an der Universität in Marburg. Seit 2005 Dekan der Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Namibia. Preisträger der "Goldenen Lilie"

hgretschelATunam.na

KUSSLER, RAINER

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

hrklabATsun.ac.za

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

MANGOS, STEFAN

geb. 8 Januar 1954, Studium der Germanistik und Romanistik (Literatur- und Sprachwissenschaft) an den Universitäten Tübingen, Leicester (GB), Konstanz und Avignon (F); 1985-1990 Leiter der Deutschen Schule in Liberia / West-Afrika; 1994-2000 Leiter der Deutschen Botschaftsschule Addis Abeba; seit 2005 Fachberater / Koordinator am *National Department of Education* in Pretoria, entsandt vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
zfa-pretoriaATdasan.de; Mangos.sATdoe.gov.za

MULKEEN, PATRICIA

Jahrgang 1964, 1982-1986 BA (Hons.) Betriebswirtschaftslehre & Fremdsprachen Dublin City University; 1984-1985 Universität Trier; 1996-1997 MA (Hons) German National University of Ireland, Maynooth; 1998 Postgraduate Diploma Translation (Merit) Institute of Linguists London; 2001 CELTA Certificate English Language Teaching to Adults Language Centre of Ireland/Cambridge University; seit 1999 Dozentin für Deutsch als Fremdsprache Galway-Mayo Institute of Technology, Ireland; seit 2002 externe Moderatorin National College of Ireland & Tipperary Institute Ireland; seit 2005 freiberufliche Übersetzerin beim NEXUS-Projekt, Fakultät Medienwissenschaft, Universität Stuttgart.
patricia.mulkeenATgmit.ie

MÜLLER, OLIVER S.

Bachelor of Arts in Englisch, Hamline University, St. Paul, Minnesota, USA (Mai 2000); Erstes Staatsexamen in Englisch und Sozialkunde, Universität Trier (März 2003); Magister Artium in Anglistik, Germanistik, Politikwissenschaften, Universität Trier (September 2003); Lehrbeauftragter Deutsch als Fremdsprache, Universität Trier (April 2002-Juli 2004); DAAD-Lektor am Fachbereich für Germanische und Romanische Sprachen (Abteilung Deutsch) der University of Namibia (Februar 2005-November 2006); Studienreferendar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen am Gymnasium Rheindahlen in Mönchengladbach (seit Februar 2007)
muel2104ATuni-trier.de

WITTE, ARND

Senior Lecturer, Department of German, National University of Ireland, Maynooth. Forschungsgebiete Angewandte Linguistik, Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelles Lernen, Kultureller Kontext des Fremdsprachenlehrens/-lernens. Circa 40 Veröffentlichungen zu kulturellen Einflüssen auf den Fremdsprachenunterricht sowie zu DaF in Afrika, u.a. *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur* (München 1996) sowie Herausgeber (mit Theo Harden) von *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* (Oxford 2000) und *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages* (Oxford 2006).
a.witteATnuim.ie