

# eDUSA

## Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Julia Augart

in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

### Editorial

Meinungsbericht zur #FeesMustFall-Bewegung an der University of the Western Cape  
Curriculum Transformation at the University of Witwatersrand. Thoughts of a Lecturer in German Studies

### Wissenschaftliche Beiträge

DIANA ACKER

**DDR-Nachwendefilme im DaF-Landeskundeunterricht.  
Hintergründe, aktuelle Didaktisierungen und alternative Ansätze**

KATHRIN STAHL UND JULIA AUGART

**Landeskunde erleben und Kulturpunkte sammeln.  
Ein Projekt zur Kultur, Landeskunde und Motivation beim Fremdsprachenlernen**

HENK VAN DER WESTHUIZEN

**Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*.**

**Didaktische Vorschläge zum Erwerb einer symbolischen Kompetenz im DaF-Unterricht**

ROLF ANNAS

**Erzwungene Zugehörigkeit und Erfahrungen des Anderen in Texten für junge Leser.  
Südafrikanische Kinder in Zeiten des Umbruchs**

### Aus dem (Deutsch)Unterricht

Lesen und Schreiben in der Grundschule der DHPS (Inka von der Wense)

Der Beitrag des DaF-Unterrichts zur Integration von nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern  
an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg (Ulrike Margin)

Tablets im Deutschunterricht (Ingrid Milz)

Projekt Easy German in Namibia 2016 (Corinna Burth)

### Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Ortstermine. Lesereise nach Windhoek/Namibia und Kapstadt/Südafrika von Gabrielle Alioth

Internationales Krimi-Symposium in Stellenbosch

Grenzen und Migration: Afrika und Europa, Köln 2016

Nationale Deutschlehrertagung in Stellenbosch

Manfred Spitzer in Windhoek und bei der Lehrertagung in Omaruru

Studierende der UNAM entdecken ihr journalistisches Potenzial

Hannah Arendt Workshop von UWC und SU

Windhoeks erstes deutsches 44-Stunden Filmfestival

Die Macht von einfachen Worten! Poetry Slam der Deutschabteilung in Stellenbosch

Oshi-Deutsch – Die DDR-Kinder von Namibia

Deutsch verbindet. Erster Tag der Deutschen Sprache in Otjiwarongo ein voller Erfolg

### Personalia

Wissenschaftlicher Beirat

Personalia

### Ankündigungen

## **Inhalt**

<b>Editorial</b>	4
Meinungsbericht zur #FeesMustFall-Bewegung an der University of the Western Cape (Kira Schmidt)	6
Curriculum Transformation at the University of the Witwatersrand. Thoughts of a Lecturer in German (Philina Wittke)	10
<b>Wissenschaftliche Beiträge</b>	
DIANA ACKER: DDR-Nachwendefilme im DaF-Landeskundeunterricht. Hintergründe, aktuelle Didaktisierungen und alternative Ansätze	13
KATHRIN STAHL UND JULIA AUGART: Landeskunde erleben und Kulturpunkt sammeln. Ein Projekt zu Kultur, Landeskunde und Motivation beim Fremdsprachenlernen	35
HENK VAN DER WESTHUIZEN: Yoko Tawadas <i>Bioskoop der Nacht</i> . Didaktische Vorschläge zum Erwerb einer symbolischen Kompetenz im DaF-Unterricht	54
ROLF ANNAS: Erzwungene Zugehörigkeit und Erfahrung des Anderen in Texte für junge Leser. Südafrikanische Kinder in Zeiten des Umbruchs	81
<b>Aus dem (Deutsch)Unterricht</b>	
Lesen und Schreiben in der Grundschule der DHPS (Inka von der Wense)	89
Der Beitrag des DaF-Unterrichts zur Integration von nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg (Ulrike Margin)	91
Tablets im Deutschunterricht (Ingrid Milz)	94
Das Easy German Projekt in Namibia (Corinna Burth)	96

### **Berichte von Tagungen und Veranstaltungen**

Ortstermine. Lesereise nach Windhoek/Namibia und Kapstadt/ Südafrika von Gabrielle Alioth	101
Internationales Krimi-Symposium in Stellenbosch	104
Grenzen und Migration: Afrika und Europa, Köln 2016	105
Nationale Deutschlehrertagung in Stellenbosch	106
Manfred Spitzer in Windhoek und bei der Lehrertagung in Omaruru	108
Studierende der UNAM entdecken ihr journalistisches Potenzial	110
Hannah Arendt Workshop von UWC und SU	111
Windhoeks erstes deutsches 44-Stunden Filmfestival	112
Die Macht von einfachen Worten! Poetry Slam der Deutschabteilung in Stellenbosch	113
Oshi-Deutsch – Die DDR-Kinder von Namibia	115
Deutsch verbindet. Erster Tag der Deutschen Sprache in Otjiwarongo ein voller Erfolg	117

### **Personalia**

Wissenschaftlicher Beirat	119
Personalia	124

### **Ankündigungen**

SAGV-Tagung in Stellenbosch	127
GOZA-Tagung in Nairobi	128
IDT-Tagung in Fribourg	129
eDUSA 2017: Call for Contributions	130
Aus dem (Deutsch)Unterricht	131

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart

in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>**Editorial**

Der letzte *eDUSA* erschien Ende des vergangenen Jahres als die #FeesMustFall-Bewegung zu teils massiven Unruhen an verschiedenen Universitäten in Südafrika führte. Ein Jahr später sieht die Situation nicht anders aus und es ist derzeit noch kein Ende abzusehen. Zwei Darstellungen sind diesem Editorial als Ergänzung beigelegt, die einen individuellen Einblick in die Situation an den Universitäten aber auch zur Umgestaltung der Studienprogramme nach dem geforderten *decolonizing the curriculum* geben. Eine Darstellung der #FeesMustFall-Bewegung, wie sie sich an der University of the Western Cape zeigt, illustriert der Beitrag von Kira Schmidt, die an der selbigen Universität die Deutschabteilung leitet und dem *staff forum* an UWC angehört, das versucht Möglichkeiten aus der Krise zu erarbeiten. Philina Wittke, Dozentin an der University of the Witwatersrand, illustriert Ideen und Ansätze, wie die Germanistik ihr Programm entsprechend umgestalten und welche germanistischen Texte in ein solches Curriculum aufgenommen werden könnten. Ferner möchten wir an dieser Stelle auf die nächste *eDUSA*-Ausgabe verweisen, die neben allgemeinen Themen spezifisch Beiträge zu *decolonizing the curriculum* sucht.

Die wissenschaftlichen Beiträge dieser Ausgabe beschäftigen sich mit der Vermittlung von Landeskunde wie auch mit Literaturvermittlung. Diana Acker untersucht in ihrem Beitrag DDR-Nachwendefilme wie *Good Bye, Lenin!*, *Sonnenallee* und *Das Leben der Anderen* und deren Didaktisierungen vor dem Hintergrund erinnerungstheoretischer Modelle auf ihre inhaltliche Ausrichtung sowie ihren Einsatz im DaF-Unterricht. Kathrin Stahl und Julia Augart erläutern, wie man Landeskunde und deutsche Alltagskultur im Ausland erleben lassen kann und illustrieren, wie durch das Kulturpunkte-Projekt Studierende an der University of Namibia für außercurriculare Veranstaltungen zur Teilnahme motiviert wurden, sich damit auch ihre Deutschkenntnisse verbesserten und die Studierenden meist mehr Spaß an ihrem Deutschstudium hatten. Am Beispiel von Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht* stellt Henk van der Westhuizen dar, wie der Text zu Sprache und Identität im Unterricht, speziell mit südafrikanischen Lernern, eingesetzt werden kann und zu einer *symbolischen Kompetenz* der Lernenden führen soll. Rolf Annas' Beitrag diskutiert verschiedene literarische Texte im südafrikanischen Kontext der Apartheid und dem Ende der Apartheid auf die Frage nach Zugehörigkeit und Identität wie auch der Erfahrung des Anderen.

Die verschiedenen Berichte zu Tagungen und Veranstaltungen zeigen, wie vielfältig und unterschiedlich die Auseinandersetzung mit und auf Deutsch im südlichen Afrika sind. So schildert die Schweizer Autorin Gabrielle Alioth die Eindrücke ihrer Lesereise durch Namibia und Südafrika in einem eher literarischen Essay. Verschiedene Tagungen fanden statt: erstmals ein interdisziplinäres Krimi-Symposium in Stellenbosch, die 2. Gemeinsame Tagung des SAGV und GAS in Köln sowie die Deutschlehrertagungen in Südafrika zum Thema „Multilingualism“ und in Namibia mit dem Neurologen Manfred Spitzer. Zahlreiche Berichte zu Projekten mit Deutschlernern und -studierenden zeigen, welche Möglichkeiten es gibt, Deutsch zu unterrichten, Deutsch zu lernen, Deutsch zu erleben und geben Impulse zur Nachahmung. Auch in der Rubrik „Aus dem (Deutsch)Unterricht“ werden Beispiele gezeigt, wie man bereits Grundschüler von Literatur begeistern kann, wie man mit Tablets unterrichtet, wie der DaF-Unterricht an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg aussieht, die in diesem Jahr als beste Auslandsschule ausgezeichnet wurde, und was unter „Easy German in Namibia“ zu verstehen ist.

Der SAGV feiert in diesem Jahr sein 50-jähriges Bestehen, der *eDUSA*, Online-Zeitschrift des Verbandes, sein 10-jähriges Jubiläum. Der Werdegang und die Entwicklung der Zeitschrift sind im Jubiläumsband der *Acta Germanica* 44 (2016) veröffentlicht. Mit der Ausgabe zum Jubiläum hat der *eDUSA* erstmals einen internationalen wissenschaftlichen Beirat, der sich in der Rubrik „Personalien“ vorstellt und seit dieser Ausgabe dem *eDUSA* wissenschaftlich und beratend zur Seite steht. Vielen Dank und herzlich willkommen!

Bedanken möchten wir uns aber auch bei allen Autoren und Autorinnen, die in Form von wissenschaftlichen Artikeln und Berichten zum Deutschunterricht im Südlichen Afrika maßgeblich zu dieser Ausgabe des *eDUSA* beigetragen sowie bei den Gutachtern, die die Beiträge in der Rubrik wissenschaftliche Beiträge begutachtet haben und uns ein „double blind peer review“ ermöglichen. Ich selbst möchte mich bei meinen MitherausgeberInnen für ihre Unterstützung und ihre Arbeit in allen Bereichen bedanken, ohne die der *eDUSA* in diesem Umfang und Format nicht hätte entstehen können. Denn endlich konnte auch die Webseite überarbeitet und dem Online-Format der Zeitschrift angepasst werden. Für die, die lieber eine Gesamtausgabe haben, ist auch diese nach wie vor auf der Webseite abrufbar.

Wir, das Herausbergremium des *eDUSA*, wünschen Ihnen eine anregende und informative Lektüre, freuen uns auf ein baldiges Wiedersehen bei der nächsten SAGV-Tagung in Stellenbosch, der GOZA-Tagung in Nairobi, der IDT in Fribourg oder ... und natürlich auf Ihre Zusendungen für den *eDUSA* 2017 bis zum 31. Mai 2017 für wissenschaftliche Beiträge und bis zum 30. September für alle weiteren Berichte oder Ankündigungen.

Ihre

Julia Augart

Windhoek, im November 2016

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

## **Meinungsbericht zur #FeesMustFall-Bewegung an der University of the Western Cape**

„Emotional Roller Coaster“: Diese drei Worte, die ich in einem Kommentar auf Facebook aufgeschnappt habe, beschreiben wunderbar die Situation, in der sich alle Beteiligten seit der fast zwei Jahre andauernden Proteste an südafrikanischen Hochschulen über gleiche Bildungschancen befinden. Und noch ist kein Ende in Sicht.

Die #FeesMustFall-Bewegung ging von der University of the Witwatersrand (Wits) aus, nachdem klar wurde, dass an Universitäten die Studiengebühren (wie üblich) im Vergleich zur Inflationsrate überproportional erhöht werden sollten und breitete sich sehr schnell im gesamten Land aus. Bereits zu Anfang des Jahres 2015 gab es Bewegungen wie #Rhodes-MustFall an der University of Cape Town (UCT) und Open Stellenbosch, die sich „gegen den fortbestehenden Rassismus“ richteten und für „mehr soziale Gerechtigkeit und die Dekolonialisierung von Hochschule und Gesellschaft“ einstanden (Becker 2016:11).

Proteste aufgrund hoher Studiengebühren gehören an der University of the Western Cape (UWC) fast zur Jahresordnung, wobei es bereits in den 1990er Jahren nicht nur an der UWC zu sehr heftigen gewaltsamen Protestbewegungen gegen Studiengebührenerhöhungen kam und erfolgreich eine Stärkung der studentischen Selbstverwaltung eingefordert wurde.<sup>1</sup>

Die Studentenproteste nehmen in südafrikanischen Medien regelmäßig die Titelseiten in Beschlag. Das Thema wird breit diskutiert, wobei sich in den Kommentarzeilen der online-Zeitschriften oft rassistische Äußerungen entladen und z.B. demonstrierende, schwarze Studenten mit Hooligans und Kriminellen gleichgesetzt werden. Besonderes Medieninteresse konzentriert sich auf die vormals weißen Hochschulen und auf besonders krasse Bilder der Gewalt, obwohl es gerade zu Anfang der Studentenproteste zu vorwiegend friedlichen Protestaktionen, wie etwa (Sitz-)Blockaden oder Unterbrechungen von Vorlesungen gekommen ist. Allerdings gibt es einige Studenten, die vor Gewalttaten nicht zurückschrecken (Gewalt gehört zum Alltag vieler dieser Studenten). Verstärkt wird diese Gewalt durch den Einsatz schlecht ausgebildeter und ausgerüsteter Polizei sowie privater Sicherheitsfirmen, die Methoden anwenden, die für eine Deeskalation, wie sie bei solchen

Protesten eigentlich üblich sein sollte, alles andere als geeignet sind.<sup>2</sup> An der UWC hat sich nach den ersten gewaltsamen Auseinandersetzungen mit privaten Sicherheitsfirmen und Polizei die radikalere #FeesWillFall von #FeesMustFall-Bewegung abgespalten und dominiert nun die Proteste.

Die Gewalt geht also von beiden Seiten aus: von Sicherheitsdiensten sowie von radikal(isiert)en Studenten. Dennoch sollte – wie es leider bei einem Großteil der Bevölkerung der Fall ist – diese Radikalisierung die Legitimation der breiten #FeesMustFall-Bewegung nicht diskreditieren. Legitim deshalb, weil Südafrika im Jahre 1994 den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte unterschrieben und am 18. Januar 2015 ratifiziert hat.<sup>3</sup> Das Gesetz trat am 12. April 2015 in Kraft. Die Studenten, die gegen Studiengebühren und Diskriminierung protestieren, kämpfen also nicht für ein Privileg, sondern ein grundlegendes Menschenrecht. Dass der wohlhabendere Teil der Bevölkerung, d.h. die Personen mit Einkommen, für soziale Ausgaben verantwortlich sein sollte, versteht sich von selbst. Das heißt Bildungsausgaben sind durch Steuereinnahmen zu decken. So zahlen ‚Reiche‘ automatisch mehr für Bildung. Es klingt schon fast zynisch, wenn behauptet wird, dass eine Streichung von Studiengebühren zu einer Minderung der Lehrqualität führen wird, denn seit Jahren gibt es eine fast schon explosionsartige Gebührenerhöhung im Schul- und Hochschulbereich bei gleichzeitiger Absenkung der Qualität. Die Frage ist also nicht: Kann sich Südafrika gleiche Bildungschancen für alle leisten, sondern vielmehr: Kann es sich ein so sozial ungleiches Land wie Südafrika im Zeitalter der Wissens- und Informationsgesellschaft leisten, nicht in Bildung zu investieren? Voraussetzung ist jedoch ein funktionierendes Steuersystem sowie eine funktionierende staatliche Verwaltung. Dies würde das korrupte und verwaltungstechnisch teure System der NSFAS-Kredite obsolet machen, dessen Ineffizienz auch zu Anfang des Studienjahres 2016 zu Protesten an der UWC führte.<sup>4</sup>

Was die Proteste (bild)wirksam vor Augen führen ist, wie stark das Erbe der Apartheid im südafrikanischen Bildungssystem und der südafrikanischen Gesellschaft verankert ist und wie reformbedürftig südafrikanische Universitäten sind. Obwohl oder vielleicht gerade weil an der UWC als *anti-apartheid struggle university* schon sehr früh Transformationsprozesse stattgefunden haben, lassen sich derzeitige Probleme am Beispiel der UWC sehr gut verdeutlichen. UWC gehört einerseits zur Gruppe der *former black institutions*, ist somit, was die finanzielle Struktur betrifft, im Vergleich zu den ehemals weißen Universitäten immer noch benachteiligt, sie rekrutiert den überwiegenden Teil ihrer Studentenschaft aus armen sozialen Schichten<sup>5</sup>, ihr Forschungsprofil lässt sich jedoch mit ehemals weißen Universitäten vergleichen.<sup>6</sup> Dennoch wird diese Universität von der lokalen Bevölkerung, einigen Akademikern, aber auch z.T. von ihren eigenen Studenten, immer noch als ‚*bush college*‘ gesehen. Geographische Strukturen, die aus der Zeit der Apartheid stammen, haben einen großen Einfluss auf diese Wahrnehmung: Der Campus befindet sich abseits von dem Kapstädter Zentrum in den sogenannten Cape Flats und ist von einem Industriegebiet und Wohngebieten mit sozialen Brennpunkten umgeben. Die Universität reagiert darauf u.a. mit Sozialprojekten in unmittelbarer Umgebung.<sup>7</sup> Dennoch ist der

Campus ‚apartheids-architektonisch‘ mit einer hohen Mauer umgeben, die von den Demonstranten zum einen für einen erfolgreichen *shutdown* der gesamten Universität genutzt werden können, andererseits zur Katastrophe führen, wenn Polizei den Campus betritt, da niemand sehen kann, was hinter den Mauern geschieht. Diese Isolation spiegelt sich auch bei Veranstaltungen und Tagungen wider: So werden Veranstaltungen, die an der UWC stattfinden (ein Beispiel sind die deutschen Kapkolloquien), immer noch zurückhaltend besucht, obwohl sich der Campus sehr verkehrsgünstig zwischen N1 und N2 sowie in der Mitte von UCT und Stellenbosch (und in unmittelbarer Nähe zur Cape Peninsular University of Technology) befindet. Ähnliches lässt sich über die Tagungen des SAGV sagen, die bisher nur einmal seit dem Bestehen des Verbandes an einer südafrikanischen *former black university* stattfanden und das war 1984 an der UWC.

Aus der Studentenbewegung ergeben sich auch vielfältige Aufgaben für die Deutschabteilungen in Südafrika: Zunächst sollte eine Diskussion um die Forderung einer *decolonisation of the curriculum* geführt werden (Philina Wittkes nachfolgender Beitrag macht einen ersten, lobenswerten Versuch), wobei nicht nur neue Lehrinhalte, sondern auch neue Lehransätze ausprobiert werden sollten, die auf unsere Studenten zugeschnitten sind und verstärkt ihre Berufsaussichten berücksichtigen. Das Fach Deutsch kann in der aktuellen Bildungs- und Dekolonialisierungsdebatte vieles leisten. Dabei sollte nicht so sehr die Frage „Was kann ich von Deutschland, Österreich, der Schweiz lernen?“ , sondern vielmehr „Was habe ich als Südafrikaner Deutschland, Österreich, der Schweiz zu sagen?“ Es gibt bereits an verschiedenen Universitäten südafrikanisch-deutsche Kooperationen, die in diese Richtung gehen. An der UWC lässt sich die Partnerschaft mit dem Global South Studies Centre Cologne als Beispiel nennen, über die sich der UWC-Historiker Ciraj Rassool u.a. in Deutschland zur Problematik des Berliner Humboldt-Forums aus südafrikanischer Perspektive geäußert hat. Rassools Forschungen wurden im zweiten Semester in unserem Deutschunterricht in Verbindung mit Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* lebhaft besprochen. Die spannenden Diskussionen, die durch die südafrikanische Studentenbewegung ins Rollen gebracht wurde, haben gerade erst begonnen.

*Kira Schmidt (University of the Western Cape)*

1 Es stimmt also nicht, dass die #FeesMustFall-Proteste an der UWC die ersten seit dem Ende des Kampfes gegen die Apartheid auf dem Campus sind (vgl. Annas 2016:108). Zudem kam es 2015, entgegen Annas Darstellung (ebd.:115), nicht zu Unterbrechungen des Unterrichts, da die Proteste 2015 erst nach dem Ende der Vorlesungszeit begannen. Da sich die Dozenten und die Verwaltung der UWC rechtzeitig auf einen absehbaren Ernstfall vorbereitet hatten, konnte ein Großteil des Unterrichts online stattfinden und es mussten keine teuren Sicherheitskräfte auf dem Campus stationiert werden. Die Examina werden momentan geschrieben und das Studienjahr kann somit erfolgreich abgeschlossen werden.

2 Problematisch ist der Einsatz privater Sicherheitsfirmen auf einem öffentlichen Gelände, wie z.B. einem Universitätscampus, auch deshalb, weil wirtschaftliche Interessen und Profite den Einsatz bestimmen. An der UWC wurde der Vertrag mit der Sicherheitsfirma Vetus Schola sehr schnell vom Universitätsmanagement gekündigt, nachdem sich Universitätsmitarbeiter und Studenten beschwerten, da die Sicherheitsfirma mit militärischen Apartheidsveteranen in Beziehung steht.



- 3 Der Pakt thematisiert den menschlichen Anspruch auf freien Zugang zu Bildung auch auf Hochschulebenen und Chancengleichheit im Bildungsbereich ohne Diskriminierung hinsichtlich Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Status.
- 4 NSFAS-Gelder kommen leider oft nicht bei Studenten mit akademisch guten Leistungen an und wenn doch, dann erst sehr verspätet, was zu Problemen bei Einschreibungen und Zugang zu Studentenwohnheimen und Essensgutscheinen führt. Dieses Problem wird sich im nächsten Jahr voraussichtlich wiederholen und wahrscheinlich noch verstärken. Für die Verwaltung der Gelder sind die Universitäten z.T. verantwortlich, was für *former Black* oder *transformierte* Universitäten zu höheren Verwaltungsausgaben führt.
- 5 Besonders deutlich wird diese Ungleichheit, wenn man NSFAS-Zahlen an den Universitäten des Western Capes miteinander vergleicht, da die NSFAS-Anträge einen besseren Hinweis auf die sozialökonomische Zusammensetzung der Studentenschaft liefern als die in Südafrikas Statistiken immer noch üblichen Kategorien *Black, Coloured, White, Indian*.
- 6 Die UWC ist die einzige *former Black* Universität, die in die Riege forschungsintensiver südafrikanischer Universitäten aufgestiegen ist. In einigen Forschungsgebieten gehört sie zu den besten Institutionen in Südafrika.
- 7 Hinzu kommen regelmäßige Aktionen innerhalb der Universität wie z.B. das Sammeln von Spendengeldern für Nahrungsmittel für Studenten.

ANNAS, ROLF 2016. „Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Fachs seit 2003.“  
In: *Acta Germanica* 44: 105-118.

BECKER, HEIKE 2016. „Dekolonisierung von Hochschulen und Gesellschaft. Studierendenbewegung in Südafrika.“ In: *iz3w* 553 (März/April): 10-12.

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Curriculum Transformation at the University of the Witwatersrand**

## Thoughts of a Lecturer in German Studies

The student protests have kept the South African Higher Education landscape busy on various levels. The demands reach wide and call for changes in the core of universities. It is now on universities to implement this change in the most beneficial way for the institution as well as for its people.

The department of Modern Languages and Literature of the School of Literature, language and Media at the University of the Witwatersrand, which includes French and Francophone Studies, German Studies, Italian Studies, Spanish Studies and Portuguese Studies, has taken on the task of curriculum transformation in the wider context of “decolonizing the curriculum” (Modern Languages 2016:1). Curriculum transformation in this case means to reconsider “what we teach (knowledge) and how we teach (pedagogy)”. Due to the nature of this matter, this is still an ongoing project and cannot be considered finalized at this stage.

The paper called “Curriculum Transformation – Modern Languages” states furthermore that “[o]ur aim is to enable students to become intercultural competent citizens in a globalised world.” This is a high reaching goal and a very common one these days, as intercultural learning and competence have become buzzwords, which lose their meaning sometimes or have any meaning at all. What does this mean and what impetus does it have for the curriculum of languages and literatures?

This essay will try to evaluate the opportunities and challenges of these questions for the German section that covers language learning, mostly in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year, as well as literature learning, from the 2<sup>nd</sup> year onwards. It will focus on literature and suggest the concept of intercultural literature classes to form “intercultural competent citizens in a globalized world”.

Generally speaking, literature is a very productive type of text when it comes to education and enculturation. It offers the opportunity to grapple with the own and the other or as Dawidowski states that education means to bridge the gap between the close and the far, the limitation and the expanse (Dawidowski 2013:18). Through literature, the individual is able

to broaden his/her knowledge about the world and participate emotionally in it. Thus, literature can lead to an empathetic attitude towards the other and create a change of perspective in the safe space of a classroom.

Intercultural learning is, according to Dawidowski, the process and the result of a restructuring of self- and world-concepts through a new interpretation of cultural representation that is initiated through the application of the different mechanism of understanding of the other (ibid.:25). This means, intercultural learning can take place where literature offers insight into different world views and allows participating emotionally in the reasoning of different world views. However, it is possible to reconsider own means of interpretation and their universality. Intercultural literary discourse, thus, defines itself as an oscillation between deconstruction and reconstruction in which the process of understanding is explicit and transparent.

As a pedagogical concept, this concept can be translated with Reviere into four steps of literary analysis (Reviere 1998:128f.): (1) irritation, (2) transparation, (3) change of perspective and (4) transfer. Whereas irritation in the first phase allows the learner to respond emotionally and experience-driven, the transparation phase aims to de-automatize habits and incite a reflection on a cognitive level. The change of perspective, even though listed as a third phase, is to be considered a meta-goal of learning over the whole process. And the last phase of transfer is to ensure the sustainability of learning and the possibility to apply these strategies to more than one context.

Altogether, this conscious and deliberate performance in the process of understanding will make the learner compatible in an increasingly complex and impenetrable world, or, as the paper of Curriculum Transformation states will turn them into an “intercultural competent citizen in a globalized world” (Modern Languages 2016:1).

If chosen wisely, German literary texts mark a great example for this kind of literary analysis. Not only will the reading of the text broaden the world knowledge of the reader, but German texts present themselves to the learners at a natural distance in which negotiations have no direct consequences for the readers’ reality. Nevertheless, personal and emotional irritations as well as cognitive revisions have no political implications that would disadvantage certain groups of students. In a South-African context, this opportunity cannot be overvalued.

Feridun Zaimoglu’s short text “Häute” (“Skins”) could be presented in that way where a stranger comes to a village only to realise that his world works according to different measures and means. The irritation of the students (mostly) arises rapidly along common lines of discourse: the disintegration of innovation and tradition, the different concepts of medicine or gender aspects. In a learner-centered teaching students are now allowed to share their irritations and connect them to their own experiences. Since the text is staged in a distant environment the course becomes a safe environment to do so. This allows a free discussion that can lead to a cognitive explication of the (mis-)understanding that is happening in the text. This phase of transparation gives insight into the logic of different

world views and aims at a change of perspectives. Equipped with the tools of de-automatisation, the learner will then be able to apply this method to different contexts as well.

The selection of texts is the final challenge that will be addressed, without giving a complete list, but suggesting criteria by which literature could be chosen. So-called intercultural literature should surely be one genre to be considered as it openly creates a reading expectation of difference. The irritation is already expected from the reader's side and thus makes it easier to engage in an affectionate discussion.

But also what is considered the German national canon could be read anew with a different focus. Lessing's *Nathan* (*Nathan der Weise*, 1779), as well as Goethe's *Iphigenie* (*Iphigenie auf Tauris*, 1787) are examples for intercultural confrontations and learning. Both of them lead to an interpretation that not only allows different world views but a unifying world view in tolerance and human rights beyond national states or traditions. This, of course, is to be seen in the general context of a reconsideration of national canons as almost all (German) cultural and literal subjects can only be seen and understood in at least a European context.

Finally, to allow a greater emotional participation for the students despite the social distance, texts of German writers in Africa or African writers in Germany should be considered for future canons in a new curriculum. This marginalized genre also contributes on a different level to intercultural learning as it not only includes the understanding of the self and the other, but also untangles the historical involvement of the two. This kind of literature, however, requires a different pedagogical approach as the distance is not so safe and the discourses are not (only) places in a geographically *far place*.

This discussion will have to be continued on different levels of institutions and of pedagogical approaches, which is far from finalised. However, this article tried to make the "Curriculum Transformation" document of the School of Modern Languages at the University of Witwatersrand applicable to German studies in an attempt to "enable students to become intercultural competent citizen in a globalized world" (Modern Languages 2016:1) through the study of literature. The students themselves will now be involved in this discussion and workshops on alternative pedagogies are to be followed. Thus, this essay is to be read as a first collection of ideas.

*Philina Wittke (DAAD-Lecturer, University of the Witwatersrand)*

MODERN LANGUAGES 2016. *Curriculum Transformation*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

DAWIDOWSKI, CHRISTIAN 2013. „Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik.“ In: Dawidowski, Christian / Dieter Wrobel (Hrsg.). *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

REVIERE, ULRIKE 1998. *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main: Iko.

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**DDR-Nachwendefilme im DaF-Landeskundeunterricht**

Hintergründe, aktuelle Didaktisierungen und alternative Ansätze

**DIANA ACKER**

University Leipzig/Stellenbosch University

*Abstract*

*This article deals with post-wall movies about the former GDR and its use in German as a foreign language lesson and approaches the issue of movies in context of places of memory and discusses new ways of cultural learning with media as texts. Movies have been a popular possibility to visualize and supply aspects of culture but are often taught superficially without questioning the intentions behind them and the needs for a certain audience. Especially popular movies about former GDR are often taken for granted, namely, the internationally well-known post-wall movies Sonnenallee, Good Bye Lenin! and Das Leben der Anderen. But their fame did not result from their objectivity, instead, from their provocative handling of the GDR in contrast to the official way of memory favored by the politicians in the late nineties. These three movies implicitly combine three different ways of memory of the former GDR in Germany and are therefore suitable for foreign students to follow actual developments in the German society to create cultural patterns, so called culture. To prove the mostly one-sided usage of these movies, current materials for classroom use are analysed, evaluated and put in contrast to new discourse-based ways of teaching culture as a part of language. Following this, a new concept of teaching "Landeskunde" as "Erinnerungsorte" (places of memory) will be applied to movie perceptions and can show a hidden potential in history movies to enhance cultural learning and is exemplary shown for a seminar at Stellenbosch University.*

---

**Diana Acker** studierte an der Universität Leipzig Kulturwissenschaften und im Anschluss daran an der Stellenbosch University und der Universität Leipzig im Mastereprogramm „Deutsch als Fremdsprache im afrikanischen Kontext“. Ihre Abschlussarbeit beschäftigte sich mit „Nachwendefilme über die DDR im Kontext einer Arbeit mit Erinnerungsorten im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht DaF/DaZ - „Sonnenallee“, „Good Bye, Lenin!“ und „Das Leben der Anderen““. Der vorliegende Artikel ist ein Auszug aus dieser Arbeit. E-Mail: DanielaAcker@gmx.de

## **Einleitung**

Mit der globalen Ausbreitung und Spezialisierung der Technologien in den letzten Jahrzehnten gewann auch der Einsatz von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht (FSU) stetig an Bedeutung. Insbesondere Spielfilme gelten im landeskundlichen Unterricht sowohl als kulturelles Produkt und wesentlicher Bestandteil der Identität eines Landes auch als dessen Spiegelung (vgl. Biechele 2010:15). Die Verbreitung des Internets hat den Stellenwert kommerzieller Bildtonträger noch weiter erhöht. Dadurch sind sie elementar für die gesellschaftliche Kommunikation und das kulturelle Selbstverständnis geworden. Anders als Informationsmedien sind Spielfilme jedoch „Medium der Inszenierung und Simulation von Wirklichkeit“, eröffnen aber trotzdem implizit Einsichten über und in verschiedene Kulturen (Welke/Faistauer 2010:240). Dieses kulturelle Potenzial von Spielfilmen ist mittlerweile auch in den deutschen Schulunterricht integriert worden, vornehmlich in Deutsch und Geschichte. Der Trend wurde teilweise auch im Deutsch als Fremdsprache Unterricht (DAF) integriert, vor allem in der Auslandsgermanistik.

## **Ziele und Struktur der Filmdidaktik im FSU**

Wie sprachliches Lernen mit Hilfe von Filmsequenzen trainiert werden kann, wurde in den letzten Jahren bereits gut erforscht. Durch typische Kommunikationssituationen und sprachliche Register können nicht nur Wortschatz, Grammatik, Sprachhandlungen, -szenarien, Dialogstrukturen und regionale sprachliche Unterschiede gelehrt, sondern alle vier Fertigkeiten und insbesondere das Hör-Seh-Verstehen trainiert werden, um den Schülern das narrative und anthropologische Lernen einer Fremdsprache zu erleichtern und damit die Lernmotivation und Lust zu erhalten bzw. zu steigern (vgl. Schwerdtfeger 1989:13). Malaguti und Thoma bekräftigten in diesem Zusammenhang, „dass der Einsatz von und die Arbeit mit Film bzw. Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht zu einem multimodalen und polyperspektivischen Bildungsprozess beitragen“ (Malaguti/Thoma 2012:3) kann. Die meisten Didaktisierungen zu Spielfilmen setzen daher auf möglichst viele Lernziele. Durch eine klare Aufgabenstellung und Zielorientierung können mit Hilfe von Emotionen Inhalte aufmerksam verfolgt, neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft und durch den dadurch angeregten Vergleich mit den eigenen Gefühlen ein Sprechanlass inszeniert werden (vgl. Sass 2007:6), was in einem mittlerweile kommunikativen bzw. handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht oft oberstes Lernziel ist und es der Lehrkraft erleichtert, die Lernende zum Sprechen zu motivieren. Filme eignen sich deswegen besonders dann, wenn sie spannend seien und neugierig auf das Zielsprachenland machten, Einblicke in eine andere Welt gewährten und Unerwartetes und Neues zeigten (vgl. ebd.:8). Während in den 90er Jahren Filmverstehen als ein „Prozess der Informationsverarbeitung“ verstanden wurde, bei dem der Lerner Filminhalte so gut wie möglich reproduzieren sollte, versteht man den heutigen Lernprozess als einen konstruktivistischen und individuellen Vorgang, der oft über Interaktion in einer offenen und sozialen Lernumgebung stattfindet (vgl. ebd.:10). Die meisten Aufgaben solcher Didaktisierungen konzentrieren sich dann auf drei Ebenen: vor, während und nach dem

Sehen. Durch die einzelnen Schritte soll zuerst das Vorwissen gesichert und erleichtert, dann die Aufmerksamkeit auf die Figuren gerichtet und der Verstehensprozess angeregt und in einem dritten Schritt zur eigenen kreativen Produktion motiviert werden. Zu Beginn werden daher oft Schlüsselbegriffe, Assoziationen und Hypothesen zum Titel und zu Daten für den historischen Kontext angeboten, um den Lerner auf den Film vorzubereiten. Während des Sehens liegt der Fokus auf der Sprache, den Charakteren und der Handlung, die sich u.a. in Zuordnungsaufgaben, Charakterisierungen und Übungen zum Sprachregister zeigen. Nach dem Sehen und nachdem das Filmverstehen gesichert wurde, kommt es neben der Wortschatzfestigung und Grammatikeinübung zur Anregung von Diskussionen und oft sollen die Lerner dann selbstständig werden, indem sie z.B. E-Mails, Geschichten und Filmkritiken erstellen. Während dieser Phasen werden oft auch landeskundliche Ziele verfolgt. Wie das konstruktive kulturelle Lernen mit Film jedoch angeleitet und umgesetzt werden kann, wird selten detailliert beschrieben.

Ehnert unterteilte bereits 2001 den möglichen Filmeinsatz in drei Bereiche: die individuelle und kreative Nutzung zum eigenen sprachlichen Ausdruck, die kritische und detaillierte Filmanalyse des Inhalts und der Form und das kontrastive Vergleichen kultureller Informationen auf globaler Ebene (vgl. Ehnert 2001:1099). Im Zuge dieser äußerst populären interkulturellen Methode wurden Spielfilme nun auch gerne zur vergleichenden Landeskunde genutzt. Sass schlug in diesem Zusammenhang vor, den Fokus auf die Verhaltensweisen der Personen zu richten: „Was ist typisch Deutsch? Allein die genaue Betrachtung von Kleidung, Frisur und Körpersprache eröffnet hier einen differenzierten Blick auf den deutschen Alltag und bietet zahlreiche interkulturelle Sprechkanäle“ (ebd.:10). Ihrer Meinung nach vermittelt der Film direkte landeskundliche Informationen. Allerdings ist der Film, wie alle anderen Texte, bereits interpretiert, also selektiv und einseitig, und kann besonders gesellschaftliche Informationen nie objektiv abbilden. Vor allem in historischen kommerziellen Spielfilmen sollte nie das direkt Dargestellte als reine Information, die mit der eigenen kulturellen Identität und den Verhaltenscodes beurteilt wird, gelehrt, sondern über die Filmästhetik eine implizite Deutung erarbeitet werden, die mit einer gesamtgesellschaftlichen abgeglichen werden muss. Eine Reflexion der Filmästhetik ist daher unumgänglich und besonders aufschlussreich über das, zu dem Zeitpunkt des Filmerscheinens, vorherrschende Selbstbild einer Gesellschaft und ihrer möglichen Defizite. Neuere geschichtsorientierte, äußerst bekannt gewordene und im Unterricht gern verwendete Filme wie *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* sagen deshalb weniger etwas über die Vergangenheit, sondern vielmehr etwas über ihre Produzenten und Rezipienten, also etwas über die aktuellen gesellschaftlichen Befindlichkeiten aus.

### **Exkurs Nr. 1: Provozierende DDR-Nachwendefilme in der Debatte um eine richtige Erinnerung an die DDR**

In den letzten 20 Jahren wurden in Deutschland viele Filme über die DDR gedreht, die nicht nur hierzulande populär wurden, sondern auch international große Anerkennung erfuhren. Besonders die ersten Veröffentlichungen Ende der 1990er Jahre leiteten eine heftige Diskussion um die mediale Reflexion der DDR-Geschichte ein, die sowohl den Geschichtswissenschaften Aufschwung im differenzierten Umgang mit ihr gab (vgl. Lindenberger 2006:353) als auch die öffentliche Präsenz der nun ostdeutschen Bürger in ganz Deutschland vorantrieb. Einige Literatur- und Geschichtswissenschaftler bekräftigen, dass die drei hier besprochenen DDR-Nachwendefilme die ersten öffentlichen und publikumswirksamen Beiträge zur DDR-Erinnerung und damit schneller als die Literatur waren (vgl. Gansel 2009:40). Zudem entstanden im Zuge der ersten, vorwiegend komödiantischen Filmdarbietungen weitere Produktionen auch abseits des Filmgeschäfts, die die DDR und vor allem ihre Bürger zum Mittelpunkt ihrer Projekte machten. Besonders die ersten zwei, *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!*, brachten im journalistischen Diskurs den „Neologismus Ostalgie“ hervor (vgl. Lange 2005:o.A.). Die dadurch einsetzende Verklärung und scheinbar einseitige Erinnerung an die DDR war eine Kompensation des unwiderruflichen Verlusts von vielen ehemaligen Institutionen, Hierarchien und kulturellen Werten, die nostalgische Züge und Mythen hervorbrachte (vgl. ebd.). Durch den Erfolg der beiden Filme erreichten ehemalige Ostprodukte immense Popularität. Nach dem internationalen Erfolg von *Good Bye, Lenin!* durchdrang die Ostalgiewelle die deutschen Massenmedien derart, dass die nun einsetzenden zahlreichen TV-Shows, Dokumentationen und Mottopartys viel Kritik an dieser popkulturellen Erinnerungsarbeit evozierte. Durch die Kommerzialisierung der DDR-Alltagsprodukte wurde die vornehmlich ostdeutsche Erinnerung auf das Phänomen der Ostalgie reduziert und die ernste Identitätsfrage der Ostdeutschen in den Hintergrund gerückt.

In der Rückschau provozierten und schockierten die beiden ersten Spielfilme *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* die deutsche Gesellschaft und ihre Diskussion um eine visuelle Bewertung der DDR-Geschichte, denn sie stimmten zu dieser Zeit nicht unbedingt mit den wissenschaftlichen und erzieherischen Bildern überein (vgl. Lindenberger 2006:353). Grund hierfür war und ist noch immer die Diskrepanz zwischen dem nationalen und kommunikativen Gedächtnis der unterschiedlichen Erinnerungsgruppen in der Bevölkerung und vor allem der offiziellen Erinnerung der Machtelite. Zu Beginn des neuen Jahrtausends und nach zahlreichen DDR-Komödien schien die DDR-Vergangenheitsdebatte auf ihrem Höhepunkt und über die Medien und sämtliche Kulturinstitutionen derart ausgeschlachtet worden zu sein, dass sich dieses Kapitel der nun gesamtdeutschen Geschichte allmählich zu schließen begann, bis mit dem Oscar prämierten Drama *Das Leben der Anderen* 2006 erneut ein Streit über die zweite deutsche Diktatur entflammte und damit eine angemessene Geschichtsverarbeitung und eine „richtige“<sup>1</sup> kollektive Erinnerung an die DDR in den Fokus gelangten. Während *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!*, so



Gansel, die DDR „verlachen“ und in einer „travestiehaften Überzeichnung“ darstellten, ist mit *Das Leben der Anderen* ein Film produziert worden, der die traumatischen Begebenheiten fokussierte; „die beständige ‚Einübung im Verrat‘“ (Gansel 2009:41). Das Drama von Florian von Donnersmarck antwortete damit maßregelnd auf den verherrlichenden Ton seiner Vorgänger.

## **Exkurs Nr. 2: Gesellschaftliche Erinnerung und Gedächtnisse**

Trotz des massiven Einsatzes in der Pädagogik kollidieren aber alle drei Filmbeiträge mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und sind für einen authentischen Geschichtsunterricht kaum geeignet. Nach der Meinung des Literaturwissenschaftlers Carsten Gansel hängt der Grund für die Popularität der Filme mit dem Erinnern allgemein zusammen. Die menschlichen Erinnerungen könnten „keine wirklichkeitsgetreuen Abbilder des Vergangenen schaffen“, sondern „immer nur eine teilweise, unvollständige, ja mitunter eine deformierte Re-Konstruktion der Vergangenheit“ ermöglichen (Gansel 2009:41). Dieses subjektive Erinnern, was in allen drei DDR-Nachwende-Filmen zum Vorschein tritt, ist wichtig für die gesellschaftliche Identität und damit Stabilität. Die Bedeutung der kollektiven Erinnerung für das Selbstverständnis einer Gruppe wurde in den letzten zwei Jahrzehnten sehr hervorgehoben (vgl. Assmann 2014; Moller 2010). Zentrale Merkmale in der DDR-Debatte, die sich um die Filme spannt, sind das kommunikative, lebende Alltagsgedächtnis und das statisch, institutionalisierte, genormte, politische Gedächtnis einer Gruppe, die sich teilweise gegenüber stehen (vgl. Moller 2010:4ff). Die ostdeutsche Erinnerung an die DDR ist durch eine Familientradierung bzw. kollektive Erinnerung des Alltags geprägt und angewiesen, während die westdeutsche Sicht auf schulisch vermitteltes Wissen, also strukturiertes Wissen zurückgreifen muss. Das nationale Gedächtnis wird jedoch durch (politische) Macht gestützt, da die offiziellen Träger oft finanziell gestiftet, errichtet und vor allem organisiert werden und ist dadurch standardisiert und normativ „von oben“ geformt (vgl. Assmann 2014:37ff). Geschichte dient hier der Identitätsbildung und wird über Mythen instrumentalisiert und vereinfacht.

Mit der Aufwertung von Erinnerung, der Demokratisierung der Geschichtspolitik und dem Druck einer zusehenden Weltöffentlichkeit konnte nach der deutschen Vereinigung zunehmend eine familiäre, kommunikative mit einer schulischen, standardisierten Sichtweise von Geschichte kollidieren. Beide wurden unter anderem über den Spielfilm transportiert und dadurch dauerhaft „angehört“. Diese Dauerhaftigkeit ist für eine Gesellschaft und deren Fortbestehen als Gruppe, sprich Kultur, sehr wichtig und wird kulturelles Gedächtnis genannt. Es stellt damit Deutungen und Interpretationen von Geschichte bereit und „verpflichtet auf eine gemeinsame Erinnerung“ (ebd.:35). Bei den damaligen Vorstellungen der DDR um die Jahrtausendwende handelte es sich um einen Deutungskonflikt und eine Vergangenheitsbearbeitung durch unterschiedliche Erinnerungshorizonte, die Multiperspektiven zuließ und einen Diskurs vorantrieb, der sich um eine „richtige“ Erinnerung und den Einzug ins kulturelle Gedächtnis bemühte (vgl. Acker 2016:15ff). Die Spielfilme *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* sind

Repräsentanten für und gleichzeitig fundamentaler Bestandteil von der damaligen Erinnerungsdebatte um die DDR. Sie verlangten und repräsentierten Bedürfnisse unterschiedlicher Gedächtnisgruppen in einem Deutschland der letzten Jahre.

Einen wichtigen Beitrag dazu machte der Historiker Martin Sabrow 2009 mit seinem Buch „Erinnerungsorte der DDR“, in dem er die oben angedeuteten Debatten und die Forschungslage zum Thema DDR-Vergangenheit zusammenfasste. Staatlich initiierte Projekte dienten demnach als Träger des kulturellen Gedächtnisses und als Medium der öffentlichen Erinnerung, sparten aber besonders emotionale, menschliche Erfahrungen und Erinnerungen aus, die sich hauptsächlich im kommunikativen Gedächtnis und im Alltag über die Familie und Bezugsgruppe äußerten und vorwiegend über die Literatur vermittelt würden (vgl. Sabrow 2009: 14). Sabrow unterstrich hierbei auch das eklatante Problem der Konkurrenz zwischen dem Familiengedächtnis, dem Schulunterricht und den Medien und nannte diese: „Parallelgedächtnisse“ (ebd.). Diese Parallelgedächtnisse kommen in kaum einer Filmdidaktisierung vor, sind für die damalige deutsche Identitätsaushandlung jedoch sehr zentral. Laut Sabrow entstanden mit der „Vereinigungskrise“ drei neue Gedächtnisse: das Diktatur-, das Arrangement- und das Fortschrittsgedächtnis (vgl. ebd.:18ff).

Das Diktaturgedächtnis legt seinen Fokus auf den Unrechtsstaat der SED und seine Verbrechen. Es verfolgt das Leid der Opfer und deren Verhältnis zu seinen Tätern, um daraus in der Gegenwart Lehren zu ziehen und das Geschichtsbewusstsein der Menschen in einer Demokratie zu stärken und sie für die Zukunft zu sensibilisieren. Demzufolge ist es staatlich unterstützt und „normativ und teleologisch strukturiert“ (ebd.:19). Man kann es daher auch als nationales Gedächtnis definieren, welches das Andere (DDR) als das negative Fremde stilisiert und für die eigene Identität (BRD) und Legitimation bzw. Stärkung des Selbstbildes braucht. Das Arrangementgedächtnis, das sich vorwiegend in Ostdeutschland durchgesetzt hat, „verweigert die säuberliche Trennung von Biografie und Herrschaftssystem“ (ebd.) und verknüpft mit den meisten bundesdeutsch initiierten Erinnerungsorten häufig differenzierte Erfahrungen und Erinnerungen. Es erinnert sich an das Alltagsleben unter dem diktatorischen System, welches es als Normalität akzeptiert hat und die Errungenschaften unter den schwierigen Lebensverhältnissen preist. Es „pflegt eine erinnerungsgestützte Skepsis gegenüber dem neuen Wertehimmel des vereinigten Deutschlands, die zwischen ironischer Anrufung und ostalgischer Verehrung der ostdeutschen Lebensvergangenheit oszilliert“ (ebd.). Das Fortschrittsgedächtnis, welches nur wenig Resonanz erfährt, fokussiert die ideellen Werte hinter der DDR und ihrer Entstehungsgeschichte, die sich vor allem auf die kommunistischen Errungenschaften stützen und im Kontrast zur kapitalistischen Welt stehen. Viele politisch linksorientierte Aktivisten und Intellektuelle heben dabei die Vorzüge, wie die Gleichstellung der Frau, antifaschistische Orte und das Bildungssystem hervor (vgl. Sabrow 2009:19).

Die Spielfilme entstanden in einer Zeit als sich diese drei Gedächtnisse öffentlich herauskristallisierten und miteinander konkurrierten. Sabrow bekräftigt, dass alle drei Gedächtnisse bis zur Jahrtausendwende parallel bestanden, dass sich in den letzten Jahren

jedoch durch das baldige Aussterben des kommunikativen Gedächtnisses der Streit um den Einzug ins kulturelle Gedächtnis zuspitze (vgl. ebd.: 20). Jener Disput werde auch kaum noch in der Geschichtswissenschaft geführt, sondern vielmehr über die öffentliche Erinnerung ausgetragen, die die DDR in eine Projektionsfläche verwandle (vgl. ebd.). Zu dieser öffentlichen Erinnerung gehört vor allem auch der Spielfilm.

Die Komödisierung der ersten beiden Filme *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* schien zum Erscheinungszeitpunkt notwendig für die Bedürfnisse der Ostdeutschen zu sein. Deswegen wurde in den ersten Filmen keine alternative oder richtigere historische Darstellung angestrebt, sondern durch die Überzeichnung vor allem des Alltagslebens der Fokus weg vom staatlichen System zur gesellschaftlich-privaten Ebene gerichtet, die das Leben im System nicht verherrlicht, sondern verteidigt, aber auch schon in *Good Bye, Lenin!* reflektiert und kritisiert. *Das Leben der Anderen* konzentriert sich wiederum nur auf die Stasi, beleuchtet das politische System, das ein würdiges Leben in der DDR leugnet und Wert auf den Unrechtsstaat und das Regime als das für das politische Gedächtnis relevante „Andere“ legt.

Ralf Schenk, der das Erbe der DDR im Kino analysiert hat, macht mit einem Zitat von Brussig auf die Konstruktion und den Anspruch des Kinos aufmerksam, demzufolge es

weniger für eine differenzierte, historisch gerechte Sicht zuständig [ist] als für Tränen des Lachens und des Weinens. [...] Das Erzählen für die große Leinwand würde erst schön durch Dramatisierungen, Zuspitzungen, Verkürzungen und Verfälschungen (Brussig, zitiert nach Schenk 2009:o.A.)

Das bedeutet, dass alle drei hier analysierten DDR-Nachwendefilme keine objektive Landeskunde über die DDR, die auch für die interkulturelle Methode Basis ist, vermitteln können, sondern nur Hinweise für eine diskursorientierte Erarbeitung liefern. Sie verweisen aus heutiger Perspektive sehr stark auf den damaligen DDR-Diskurs, der sprachlich und filmästhetisch verschlüsselt und offen gelegt werden kann. Ganz besonders auch deshalb, weil der DDR-Diskurs heute abgeflaut ist, zu der Zeit der Filmveröffentlichungen aber extrem wichtig war. Die Filme können deshalb nicht unabhängig vom DDR-Diskurs interpretiert werden, der in aktuellen Didaktisierungen zu den Spielfilmen jedoch kaum eine Rolle spielt.

Um das Ringen der unterschiedlichen Gedächtnisse für den FSU und seine Landeskunde zu rekonstruieren und zu operationalisieren, müssen deshalb auch mehrere Quellen miteinbezogen werden, die über rein faktisches Datenwissen über die DDR im Vorfeld des Filmeinsatzes hinausgehen und die Filmdidaktik vor neue Herausforderungen stellt, aber auch innovative Herangehensweisen ermöglicht, was einer Wende in der Landeskundendidaktik geschuldet ist.

### **Exkurs Nr. 3: Veränderung in der DaF-Landeskunde**

Die Landeskunde im DaF-Unterricht folgte jahrelang einer faktenorientierten Vermittlung von geschichtlichen Ereignissen, die die Kultur als typische Eigenheiten einer Nation ansah. Erste Änderungen wurden mit der Projektgruppe der ABCD-Thesen 1990 angeregt,

die in der Landeskunde keine eigenständige „Staatenkunde“ mehr sah (ABCD-Thesen 1990:15f.). Damit wurde die Verabschiedung der traditionellen Landeskunde postuliert und eine Völkerverständigung angestrebt, die dem gegenseitigen Austausch dienen sollte. Das alte Konzept der Nationenkunde galt damit als obsolet und der damaligen Entwicklung der Europäisierung als eher hinderlich.

Der interkulturelle Landeskundeansatz, der sich bereits in der 1980er Jahren entwickelte und bis heute in vielen Lehrbüchern vertreten ist, möchte das Fremde entfremden. Durch diesen Ansatz erhalten Fremdsprachenlerner u.a. die Kompetenz der Empathie. Das Fremde wird mit dem Eigenen bewusst konfrontiert und soll in seiner Bedrohung abgeschwächt werden, so dass die eigene Wahrnehmung als dynamisch erkannt wird. „Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt – und umgekehrt – gedeutet. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden“ (Zeuner 2009:11). Bei dieser kontrastiven Sichtweise stehen sich zwei Kulturen gegenüber, die sich verständigen müssen. Damit die Kommunikation gelingt, müssen die Handlungen des Gegenübers verstanden, Normalität also erst einmal hergestellt werden. Hierzu ist es wichtig, fremde kulturelle Schemata zu erkennen und die Differenzen (Werte, Normen, Bedeutungen) des Anderen einzuordnen und zu akzeptieren. Interkulturelle Kommunikation versucht also Balance und einen positiven Vergleich zweier Kulturen herzustellen, die aber stets statisch bleiben.

In den letzten Jahren gab es an dieser Sichtweise erhebliche Kritik, da Kultur hier noch immer als essentialistisch und homogen verstanden wird und den Nationencharakter zu sehr institutionalisiert. Einher geht diese Kritik mit den neueren kulturwissenschaftlichen Forschungen, die einen konstruktivistisch-hermeneutischen Kulturbegriff verwenden und Kultur als symbolische Ordnung und ein Netz aus gespeichertem Wissen definieren.<sup>2</sup> Es wird mittlerweile davon ausgegangen, dass es keine Objektivität, wie sie in der traditionellen und auch in der interkulturellen Landeskunde gerne vermittelt wird, gibt, sondern Menschen sich diese vermeintlich objektive Welt selbst konstruieren. Sie orientieren sich mit Hilfe von geteilten Sinnzuschreibungen, um Sicherheit und eine Gruppenidentität zu erlangen.<sup>3</sup> Dadurch handeln sie gleichzeitig sozial. Im Kollektiv, hier zum Beispiel Deutschland als Gesellschaft, werden diese Sinnzuschreibungen durch die Herstellung von Institutionen, u.a. Schule, Familie, Verkehr gesichert und in sozialen Rollen internalisiert (vgl. Berger, Luckmann 1969/87:60ff). Durch die konstante Befolgung dieses nicht hinterfragten, aber geteilten Wissens, also die Handlung auf das unsichtbare Sinnsystem der „deutschen“ Wirklichkeit auszurichten, wird eine Übereinstimmung impliziert, die nach außen hin als Kultur erscheint. Kultur ist demnach eine kollektive Teilhabe an dieser Wissensordnung und nicht eine homogene, ethnische Eigenschaft. Kultur ist geteiltes Wissen, welches in Texten (Diskursen) sprachlich verschlüsselt wird.

Im Zuge dieser Überlegungen haben auch einige Vertreter im DaF-Bereich die Modifizierung des Kulturbegriffs und damit der Landeskunde Vermittlung gefordert. Claus Altmayer hat das Konzept der kulturellen Deutungsmuster<sup>4</sup> entwickelt, die im kulturellen

Gedächtnis einer Gesellschaft gespeichert sind und als musterhaft gelten, d.h. als kollektiv akzeptiert und zur Deutung der deutschen Sprache erwartet werden (vgl. Altmayer 2006:52). Auch er kritisiert das interkulturelle Konzept, bei welchem der Lerner ungefragt einer speziellen Kultur zugeordnet und dadurch „determiniert“ würde (vgl. ebd.:49). Für ihn ist die Wirklichkeit gedeutet und durch Deutungsmuster geprägt,

die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. Soweit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‚kulturellen Deutungsmustern‘, und den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich ‚Kultur‘ dieser Gruppe (ebd.:51).

Deutungsmuster navigieren somit durch die deutsche Wirklichkeit, sind einem Deutschen aber nicht bewusst. Für den Fremdsprachenlerner bedeutet es, diese Deutungsmuster in der Sprache zu entschlüsseln. Der Diskurs über die öffentlichen Medien ist deshalb als Text auch viel wichtiger als Lehrbuchtexte, die extra für den Lerner aufbereitet werden. Der neue Landeskundeansatz ist deshalb eher entdeckend und analytisch und individuell von der Aufmerksamkeit des Lerners abhängig. Nach Altmayer ist das neue Lernziel der Landeskunde eine verstehende Auseinandersetzung mit Texten (vgl. Altmayer 2006:57). Da Filme auch Texte sind, kann dieses Konzept auf die DDR-Nachwendefilme übertragen werden. Kulturelle Lernprozesse könnten durch die inszenierte Teilhabe an deutschen Diskursen, durch „Spannungsverhältnisse“ (ebd.:55) in den unterschiedlichen Deutungsmustern, angeregt werden. Lerner könnten, durch die Entschlüsselung von Sprache Sinnzuschreibungen erkennen, anwenden und dadurch ihre Deutungsmuster erweitern. Sie könnten dann Stellung zu den deutschen Diskursen nehmen und wären damit kulturell handlungsfähig, indem sie diskursfähig seien, also am geteilten Wissen teilnehmen könnten, ohne die eigene und fremde „Identität“ heranziehen zu müssen. Kultur ist damit für einen DaF-Lerner nicht mehr Identität, sondern Teilhabe und damit erlern- und lesbar und funktioniert auf einer sprachlich-symbolischen Ebene. Da Spielfilme wie die oben genannten DDR-Nachwendefilme ebenfalls mit diesen verschlüsselten Symbolen spielen und diese implizit kommunizieren bzw. verschlüsselt visualisieren, ist es nach einem kulturwissenschaftlichen Ansatz notwendig, Filme von einer textlich-symbolischen Seite zu decodieren und die Deutungen dahinter zu operationalisieren. Bisher arbeiten die gängigen Didaktisierungen von Spielfilmen jedoch mit einem zwar sehr strukturierten Schema, aber stets auch auf einem faktenbasierten Kulturbegriff, der den Lerner interkulturelle Kompetenz ermöglichen soll und homogene Identitäten aufzeigt.

## Die Institutionalisierung von Stereotypen im DaF-Unterricht

### Aktuelle Didaktisierungen von *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen*

Durch den Einsatz von Lehrmaterialien über DDR-Filme kommt es häufig zu einer weiteren Kanonisierung ihrer oft stereotypen Deutungen, die leider bisher unzureichend analysiert worden sind und für die Identität einer Kultur stehen sollen. In Bezug auf *Sonnenallee* gibt es offiziell nicht so viele Didaktisierungen, was damit begründet werden kann, dass die Erstellung der Begleithefte für die deutsche Schulbildung und den DaF-Unterricht erst in den letzten Jahren angefangen hat und um 1999 noch kein Interesse dafür bestand oder geeignete Mittel dafür bereit standen. In dem LISUM-Projekt „Vergangenheit verstehen, Demokratiebewusstsein stärken“, gefördert durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg gibt es für *Sonnenallee* didaktische Aufbereitungen, die vor allem das ästhetische Potenzial würdigen möchten und deren Interpretationen helfen sollen, Geschichte zu erarbeiten und „von Anfang an die Erwartungshaltungen von Schülern und Lehrern brechen [will], aus Filmen über die DDR vor allem ‚Inhaltliches‘ zu erfahren. [...] Das Potenzial des Films für eine analytische Bearbeitung liegt darin, dass sich an ihm gut Prinzipien wie ‚Perspektivität‘ und ‚Konstruktivität‘ von historischen Narrationen herausarbeiten lassen“ und er „zur Beschäftigung mit der realen Vergangenheit anregt“ (LISUM 2010:6). Damit wird zwar das unterschiedliche Erinnern zu einem Lernziel erhoben, eine Einführung in den DDR-Vergangenheits-Diskurs mit seinen drei bekannten Gedächtnistypen und damit eine heterogene Darstellung der DDR wird aber vernachlässigt, denn das Diktaturgedächtnis, eine vorgegebene Interpretation, wird klar als Lernziel fokussiert (vgl. LISUM 2010:7). So reiht sich die Didaktisierung, von der Politik gestiftet, selbst in den Diskurs ein und veranschaulicht deutsche Geschichtspolitik und ihre Deutung der DDR als Diktatur. Außerdem wird stark mit einer faktischen Landeskunde gearbeitet. Dazu werden zur Nachbereitung vor allem historische Quellen über die Berliner Mauer und ihre Opfer herangezogen, die „den Blick auf die Grausamkeiten, die zum Leben mit und an der Mauer gehörten“ schärfen und den Lernern „multiperspektivische Zugänge“ ermöglichen, um dann „begründet zu der Frage Stellung [zu] nehmen, ob und in welcher Weise Komödien wie ‚Sonnenallee‘ das DDR-Regime verharmlosen“ (ebd.:8). Presseartikel über *Sonnenallee* repräsentieren unterschiedliche Meinungen und sollen den Lernern gemäß einer interkulturellen Methode helfen sich zu positionieren (vgl. ebd.). Allerdings wird der Film vorgeführt, gemäß dem nationalen Gedächtnis mehrheitlich gegen ihn und seine Intention argumentiert und die Verharmlosung der DDR kritisiert.

Eine weitere Didaktisierung auf der Mittel- und Oberstufe wurde von Godsall-Meyers und Wienroder-Skinner erstellt. Sie arbeiten mit ausgesuchten humorvollen Sequenzen, um vier verschiedene Bereiche der Landeskunde herauszuarbeiten: „Beziehungen, Staatlicher Alltag, Der Westen im Osten und Nostalgie-Ostalgie“ (vgl. Godsall-Meyers/Wienroder-Skinner 2005:144). Über diese Bereiche werden der DDR-Alltag und seine spezifischen Kultursymbole erarbeitet, was dazu führt, dass die DDR als homogenes Gebilde

rekonstruiert wird. Dabei bleiben sie an einem essentialistischen Kulturverständnis stehen und der Film erscheint als ein objektiver Geschichtsvermittler. Bei dem Thema Ostalgie werden von Haußmann Hinweise zur ostdeutschen Erinnerung gegeben, diese jedoch weder als Arrangementgedächtnis benannt noch detailliert herausgehoben oder die Bedeutung für diese Erinnerung erarbeitet. Vielmehr wird die Ostalgie als eine Sehnsucht beschrieben, die keine Authentizität beanspruchen kann. Es werden Essayvorschläge zur Begründung dieser Erinnerung gegeben, die die Schüler jedoch ohne Hilfestellung selbst beantworten sollen (vgl. ebd.:153). Trotzdem gehen gerade die Fragen zu diesem Thema in eine diskursive Richtung, die noch detaillierter formuliert werden und Hilfsmittel zu dessen Erarbeitung geben könnten.

*Good Bye, Lenin!* wurde im Vergleich dazu sehr umfassend bearbeitet. Bei der Betrachtung der vielen Didaktisierungen fällt vor allem auf, dass die DDR mit Hilfe der Darstellung ihrer schrillen Produkte und der kuriosen Beschaffung von Alltagsgegenständen der DDR-Bürger im Vordergrund steht und damit ein Stück DDR-Geschichte repräsentiert werden soll. So wurde von der Bundeszentrale für politische Bildung ein Begleitheft erstellt, das den Film mit Hilfe von Zeittafeln verarbeitet und sich vor allem auf die Ostalgie und ihre Produktfixierung stützt (vgl. BpB 2003:16). Ähnlich didaktisiert der österreichische Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung „Kino macht Schule“ den Film, ihn über historische Fakten zu positionieren um dann ausführlich Bezug auf ostdeutsche Vokabeln „für Wessis“ zu nehmen (vgl. Kino macht Schule o.A.). Diese eindimensionale Sicht wird auch von den fremdsprachlichen Didaktisierungen übernommen, so zum Beispiel vom *Österreich Institut*, das sich stark an dieser Form orientiert (vgl. Schuch/Csörgö 2005:16).

Andere Didaktisierungen wie das Projekt „Filmrucksack“ in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Mailand (2004) orientieren sich stark an dem Schema des Hör-Seh-Verstehens und verwendet den Film hauptsächlich für sprachliche Zwecke. Neben einer Zeittafel, die die Filmhandlungen integriert und dadurch historische Einordnung ermöglicht, wird auch hier die DDR-Alltagswelt erklärt. Eine Vermittlung von differenzierter Landeskunde wird in diesem Heft kaum angestrebt. In einer britischen Didaktisierung von *Tyneside Cinema* wird der Film ebenfalls auf Sprach- und Verständnisaufgaben erarbeitet. Auch hier stehen die DDR-Alltagssymbole im Vordergrund. Kreative Gruppenarbeiten und Diskussionen sollen über das Thema der Medien im Allgemeinen entstehen. Hier wird außerdem eine starke interkulturelle Perspektive sichtbar, die die DDR als fremde, untergegangene Kultur definiert (vgl. Ostermann/Boothroyd o.A.: 9). Ein Bezug zur deutschen gesellschaftlichen Gegenwart und der Bedeutung dieser Erinnerung wird nicht erarbeitet, obwohl es eine Frage zur Literarizität gibt (vgl. ebd.:8).

In einem irischen Begleitheft von IFI Education werden neben der klassischen Spracharbeit und dem Hör-Seh-Verstehen auch diskursive Ansätze vorgeschlagen. Mit Hintergrundinformationen zur Popularität des Films und einer Aussage vom Produzenten Stefan Arndt, der auf das Problem der Darstellung von Zeitgeschichte hinweist, werden

wichtige Ansätze zu einer Erinnerungsproblematik im vereinten Deutschland gemacht (vgl. Hughes/McGivern 2003). Leider wird jedoch nicht auf eine Deutungsdiskrepanz in Deutschland eingegangen, sondern zu der irischen Perspektive gewechselt und die Ostalgie steht dabei als Nostalgie sehr im Vordergrund.

Claudia Salokannel hat für das Goethe-Institut eine Arbeit mit dem Film in Form von Stationenlernen konzipiert und dabei ein Beispiel geliefert, welches symptomatisch für Filmdidaktisierungen ist. Wie in ihrer Einführung hervorgehoben, war es ihr wichtig, alle Sinne anzusprechen, alle Fertigkeiten zu trainieren, eine hohe Lerneraktivität mit Binnendifferenzierung und Lernerautonomie zu erreichen und eine „aktuelle Landeskunde“ zu vermitteln (Salokannel 2007:36). Da viele Lerner nicht ausreichend Vorwissen über die Wende und DDR-Alltagswelt besäßen und diese in ihrem eigenen Tempo entsprechend vorentlastet werden müssten, unterteilt sie den Unterricht in acht Stationen. Vier Sequenzen sind für vier Stationen ausgewählt, um hier besonders die fünf Fertigkeiten zu trainieren. Station 5, 6 und 7 stellen Daten zur Landeskunde bereit, bei dem die Lerner Lesetexte und Zeittafeln erhalten, die sie zuordnen sollen. Mit der Abschlussstation 8 veranschaulicht Salokannel die Übernahme einer typischen unreflektierten und stereotypen Ostalgiesichtweise auf die DDR und lässt verschiedene Ost- und Westprodukte ohne Verpackung schmecken und vergleichen, die eine „Beurteilung mit allen Sinnen“ und eine „rege Diskussion“ entfachen sollen (ebd.:40). Damit wird das verklärte Bild einer bunten, eigenwilligen DDR unterstützt, nicht hinterfragt und die DDR auf ihre Ostprodukte reduziert, die für den Lerner natürlich sehr spaßig und aufmerksamkeitsfördernd sind, ein kulturelles Lernen aber nicht unterstützen und die filmpädagogischen und landeskulturellen Potenziale von DDR-Nachwendefilmen völlig unterschätzt.

Werden bei den meisten Didaktisierungen zu *Sonnenallee* und *Good Bye, Lenin!* die Deutungen der Ostalgie unreflektiert übernommen, geschieht im Film *Das Leben der Anderen* das Gleiche in seiner Diktaturdeutung. Das Schema zum Hör-Seh-Verstehen und eine interkulturelle Perspektive setzen sich auch hier durch. Die Lektoren-Vereinigung von Korea möchte eine emotionale Kommunikation anregen und dazu auffordern, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen festzustellen und dadurch das globale und detaillierte Wissen zu trainieren. Als angestrebtes Lernziel ist hier die Aktivierung von Vorwissen und vorhandenem Vokabular vermerkt und die Notiz „Zeitgeschichte vermitteln“ aufgeführt (Schröer/Jährling 2007). Der Film wird dadurch als vermeintlich objektive Quelle gebraucht und die Deutung des Regisseurs unhinterfragt übernommen. Das darin enthaltene Diktaturgedächtnis der DDR wird durch eine weitere Aufgabe verstärkt, in dem die Schüler aufgefordert werden, die Selbstmorde in der DDR zu begründen, um durch das emotionale Thema eine „engagierte“ Diskussion in der Gruppe anzukurbeln (vgl. ebd.). Nach dieser kommunikativen Phase findet eine kreative Phase statt. Diese klassische Vermittlungstechnik ermöglicht viele Facetten der sprachlichen Arbeit, manifestiert hinsichtlich einer landeskundlichen Bearbeitung schließlich aber ein



starres und einseitiges Stasi-Bild von der DDR, denn die Ablehnung des DDR-Regimes und seiner Gesellschaft wird damit als Lernziel erhoben.

Eine andere Didaktisierung vom Goethe-Institut Brüssel geht über das reine Hör-Seh-Verstehen hinaus, festigt aber auch eindeutige Interpretationen und Assoziationen von der DDR-Vergangenheit und zeigt neben einer faktischen auch einen Ansatz zur interkulturellen Landeskunde. Während zu Beginn Inhaltsangaben und Vokabellisten eine spezifische Deutung vermitteln, indem z.B. Wörter wie Machtanspruch, Überwachung und Armseligkeit und deren passend konnotierte Verben wie überwachen, abhören und bestrafen vorgestellt und anhand von Text- und Grammatikaufgaben eingeübt werden, soll das globale Verstehen gesichert und das Hintergrundwissen zur DDR aktiviert werden (vgl. Meurer/Jost o.A.:1ff). Die Schüler müssen die Bundesländer den vormals getrennten Staaten zuordnen, erhalten faktische Informationen zur DDR-Geschichte und werden damit zur Stasi geführt, die sie über Schlüsselbegriffe definieren und in einer Textaufgabe einsetzen sollen. Auch hier wird die DDR-Vergangenheit über den Film als Stasi-geprägtes Konstrukt vermittelt und eine starre Deutung übernommen. Diese wird noch verstärkt, in dem es zum Thema der Birthler-Behörde kommt und die Lerner sich kommunikativ zur Überwachung äußern sollen. Sie sollen vorerst den Fremden beurteilen, also diskutieren, wie sich ein ehemaliger Überwachter DDR-Bürger fühlen könnte und danach diese Situation auf das Eigene übertragen: „Was würdest du vielleicht tun, wenn du erfahren würdest, dass du jahrelang überwacht worden wärst?“ (ebd.:11). Damit sollen sich die Lerner über Empathie in das Fremde hineinversetzen, verinnerlichen dabei aber gleichzeitig die Stasi-Überwachung als typisches Merkmal der DDR. Einem ähnliche Ansatz folgt das Begleitheft der Organisation film education aus England. Zum Abschluss jedoch wird ein gegenwärtiger Überblick gegeben, der das Diktaturgedächtnis zwar nicht relativiert, aber differenziert, in dem die Wende und deren (politische und ökonomische) Folgen diskutiert und die geistige Teilung des gegenwärtigen Deutschland damit begründet werden. Hier findet auch der Begriff Ostalgie seinen Platz, wird jedoch mit den Alltagsprodukten der DDR in Verbindung gebracht und folgendermaßen bewertet:

Dies [Ostalgie] ist weniger ein politisches Statement als vielmehr ein bestimmtes Lebensgefühl bzw. eine Mode. Viele Kritiker werfen ‚Ostaligern‘ vor, nicht den politischen Inhalt ihrer Mode zu hinterfragen und die negativen und totalitären Aspekte der ehemaligen DDR außer Acht zu lassen. (ebd.:12)

Mit diesem Kommentar wird zwar implizit eine westdeutsche hegemoniale Sichtweise übernommen und das Ostalgiephänomen nicht anerkannt bzw. ausdifferenziert, aber es ist ein wichtiger Hinweis auf die vorhandene Erinnerungsdebatte um die DDR im vereinigten Deutschland, was jedoch keine weitere Didaktisierung vorschlägt. Danach wird bemerkt:

Es hat sich gezeigt, dass es kein kollektives Selbstverständnis bezüglich der ehemaligen DDR und der SED-Regierung gibt. Diese Erkenntnis führt vor Augen, dass Geschichte unterschiedlich interpretiert werden kann. Menschen können geschichtliche Ereignisse unterschiedlich bewerten – je nachdem wie sehr sie selbst einbezogen waren oder sich involviert fühlten. (ebd.:12)

Genau an diesem Punkt hätte es zu einer Einführung in die Diskursgesellschaft und ihrer Erinnerungskultur, den Identitätsproblematiken und daraus entwickelten unterschiedlichen Gedächtnissen und deren Kampf ins kulturelle Gedächtnis kommen können. Stattdessen schlägt das Filmheft vor, an Gemeinsamkeiten zu erinnern und Aspekte wie Zivilcourage und Widerstand zu beleuchten, die *Das Leben der Anderen* beispielhaft vorführe (vgl. ebd.:13). Den selben Ansatzpunkt hat auch die Didaktisierung der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) mit ihrem Begleitheft zum Film gewählt. Es ist für die Einbindung von Medien in deutschen Schulen konzipiert worden, viele Fremdsprachendidaktisierungen orientieren sich aber an diesen Heften, da sie frei im Internet zu Verfügung stehen und eine gewisse Legitimierung und Qualität aufgrund der staatlichen Finanzierung des Wissens vermitteln. In fast allen von ihnen gibt es Link-Empfehlungen zu dieser Institution (vgl. z.B. film education 2007:2). Auch die BpB übernimmt die Deutung des Diktaturgedächtnisses und nutzt den Film als Anschauung, um die kulturpolitischen Begebenheiten der DDR zu rekonstruieren und deren Probleme der Überwachung von Dissidenten zu erklären. Obwohl darauf hingewiesen wird, dass *Das Leben der Anderen* teilweise „klischeehaft“ dramatisiert, steht die Diktatur im Fokus, ohne Hinweise auf andere Perspektiven zu nennen, die in Konkurrenz dazu stehen. Mit dieser Ausgangsposition wird die DDR als Diktatur im ganzen Filmheft mit Hilfe von historischen Quellen erarbeitet. Es wird also eine faktische Landeskunde betrieben und der Film in seiner Filmsprache analysiert, so dass die dramatischen Emotionen, die Donnersmarck kreiert, das vermittelte Wissen unterstützen. Wie auch im Filmheft der BpB zu *Good Bye, Lenin!* gibt es hier keine Bezüge zur DDR-Debatte und der Gedächtnisforschung. Das Heft offeriert eine dem Nationalgedächtnis angelehnte standardisierte Perspektive auf die DDR und zeigt, obwohl sie zahlreiche historische Quellen und Fakten verwendet, kein differenziertes Bild.

Die Analyse der Didaktisierungen zeigt, dass das Vorwissen aus Zeittafeln und selektiven Texten über unterschiedliche Aspekte der DDR-Geschichte erarbeitet und gefestigt wird. Die Figuren werden beleuchtet und als Funktionsträger in der interpretierten Sichtweise auf die DDR verwendet. Durch diese Identifikation mit den Darstellern, sollen die Lerner sich in deren Situation versetzen und sich dazu positionieren. Hauptsächlich wird noch immer mit einer faktischen Landeskunde und dem interkulturellen Ansatz gearbeitet, der die Lerner über das Fremde nachdenken und über die eigene Kultur reflektieren lässt. Einige Materialien machen auf einen DDR-Diskurs aufmerksam, vermissen es aber diesen detaillierter auszuarbeiten oder geben dem Lerner keine Hilfestellung bei der Entschlüsselung der unterschiedlichen Perspektiven. In keinem Heft werden Bezüge zur Debatte um eine gegenwärtige DDR-Erinnerung hergestellt oder die Erinnerungsgruppen erwähnt. Vielmehr wird der einzelne Film als vermeintliche Quelle verwendet. Nur in einigen Beiträgen wird auf eine stereotype Darstellung verwiesen, die aber auch fast nur die Ostalgie betrifft. Einige fremdsprachliche Materialien verwenden Rezensionen, die dann jedoch nur als Beispiel für ähnliche kreative Sprachproduktionen dienen. Die drei Filme werden über die Ästhetik und die DDR-Symbolik analysiert, deren Zweck wird jedoch kaum hinterfragt. Außerdem folgen die Didaktisierungen mit allen erdenklichen

Sprachübungen der spezifischen Deutung und festigen diese ohne die Existenz der anderen zu erwähnen.

Will man Landeskunde jedoch nach dem heutigen Kulturverständnis differenziert bearbeiten, müssen diese Didaktisierungen abgewandelt bzw. ergänzt werden. Um dem hohen Anspruch einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde gerecht zu werden, kann das Konzept der Erinnerungsorte ein erster Ansatzpunkt sein.

### **Erinnerungsorte**

Das Konzept geht davon aus, dass sich das kulturelle Gedächtnis einer sozialen Gruppe an einem bestimmten Ort, dem Erinnerungsort, kristallisiert (vgl. Koreik/Roche 2014:10). Erinnerungsorte erinnern Geschichte, für das Gruppenselbstbild relevante Ereignisse, und vereinen die Gemeinschaft durch die kollektive Rekonstruktion dieser Vergangenheit erneut. Solche Orte existieren außerdem, um eine historische Erkenntnis zu erlangen und eine Eingliederung in die Gegenwart zu ermöglichen. Erinnerungsorte sind Objekte der gemeinsamen Erinnerung und damit „Spiegelungen des Gestrigen“ (Sabrow 2009:22). Für die DDR-Vergangenheit ist dabei charakteristisch, dass dieser Diskurs noch nicht abgeschlossen ist. Erinnerungsorte der DDR setzen sich daher „nicht zum Ziel, die gängigen Vorstellungen von der Wirklichkeit dieser Vorstellungen zu untersuchen. Sie richtet sich weniger auf die wissenschaftliche Erkenntniswahrheit als auf die (teil)gesellschaftliche Geltungswahrheit historischer Überlieferungen, und sie interessiert sich für die Vielschichtigkeit und Wandelbarkeit der Denkmuster, in denen die DDR-Vergangenheit in unserer Gegenwart aufscheint“ (ebd.:25). Erinnerungsorte sind auch Orte im übertragenen Sinn und müssen nicht unbedingt monumental sein. Ihr markantes Merkmal ist die Thematisierung von kollektiver Erinnerung und die Transformation von Deutungsmustern; damit sind sie Referenten auf Diskurse. Viele Autoren machen darauf aufmerksam, dass Erinnerungsorte sich verändern können und sehr manipulierbar sind. Je nach Anforderung in der Gegenwart werden sie herangezogen. Sie antworten oft auf vorherige Diskurse und sind oft auch, als vermeintlich kollektive Aussage mit Macht verbunden (vgl. Dobstadt 2015a:155ff). Sie wollen mit ihrer Intention Deutungshoheit, über die Geschichte, eine Art Hegemonie unter den Gedächtnissen, erlangen. Diese Deutungshoheit kann aber nur angestrebt werden, weil es außer dem Eigenen noch das Fremde, also andere Perspektiven gibt, die es zu untermauern gilt. In Erinnerungsorten sind deshalb immer Diskurse *über* Geschichte enthalten. Wichtig sei, dass der Fremdsprachener lerner Geschichte in den Erinnerungsorten verstehend bearbeiten könne und dazu ermuntert würde, die Fremdheit einer Gemeinschaft als Lernimpuls zum Verständnis zu nutzen, als diese auflösen zu wollen, denn so würde die Rekonstruktion der fremden Kultur reflektierbar, sichtbar und zugänglicher (vgl. Koreik/Roche 2014:21ff). Da das kommunikative Gedächtnis der DDR noch existiert und in Konkurrenz zum nationalen tritt, ist die Identitätskonstruktion der gesamtdeutschen Gesellschaft beobachtbar. Anhand der drei DDR-Nachwendefilme wird das Ringen der verschiedenen Gedächtnistypen, die um Bestand oder Hegemonie kämpfen, besonders ersichtlich. Mit dem Konzept der

Erinnerungsorte kann die Konstruktion der vermeintlich speziellen Kultur für den Lerner über die Sprache dekonstruiert werden. Dazu muss der oft unsichtbare Text, also die Aushandlung der Deutung, hervorgeholt werden. Für den DaF-Lehrer bedeutet das, eine gut recherchierte, selektive und reduzierte Diskursanalyse, die die gesellschaftlichen Debatten widerspiegelt, die im Erinnerungsort versteckt sind und das Eigene vernachlässigt. „Erinnerungsorte eignen sich dafür nicht zuletzt vor allem deshalb, weil [...] sie keine zwingende Perspektivenübernahme des anderen oder eine Harmonisierung erfordern, sondern als symbolische Konstruktionen durchschaubar sind“ (ebd.:22).

Michael Dobstadt hat in seinem Beispiel der Denkmäler in Berlin und Leipzig verschiedene Schritte zur Entschlüsselung vorgeschlagen und kann als Beispiel für die Umsetzung eines solchen landeskundlichen Konzepts herangezogen werden (vgl. Dobstadt: 2015b). Neben den Erinnerungsorten ist auch das Konzept der Erinnerungsfilme von Bedeutung, die sich vor allem auf plurimediale Vernetzungen stützen (vgl. Erll/Wodianka 2008:1ff), die sich mit der organisierten Verbreitung des dargestellten kulturellen Wissens beschäftigen. Die hier vorgeschlagenen Schritte einer Didaktisierung sollen die Analyse der einzelnen Filme kurz wiedergeben.

Hauptziel einer Filmdidaktisierung, die sich dem kulturellen Lernen verschreibt, sollte dabei sein, die jeweilige Deutung der DDR-Vergangenheit zu filtern, in dem die einzelnen Filme als Diskursbeitrag und Repräsentation eines der Sabrowschen Gedächtnisformen untersucht und Fragmente und Symbole zu dessen Darstellung herausgearbeitet werden, die dem Lerner zeigen, was und wie im DDR-Diskurs gesprochen und wie die einzelnen Deutungen visualisiert werden. Gleichzeitig kann dieser damit rekonstruiert werden. Des Weiteren gibt Literarizität des Titels implizite Verweise auf andere Erinnerungen und Doppeldeutigkeiten, die meist beabsichtigt sind. Die Motive der Entstehung können durch Interviews mit den Regisseuren verdeutlicht werden. Dadurch gelten diese oft als Fürsprecher einer Perspektive und begründen diese ausführlich. Überregionale Presseartikel hingegen legen die öffentliche Reaktion auf die Filme dar, zeigen eine Annahme oder Ablehnung der im Film verarbeiteten Perspektive auf und repräsentieren einen Teil der öffentlichen Diskussion. Damit kann die Presse auch eine bestimmte Deutung präformieren oder legitimieren. Ausführungen zur plurimedialen Vernetzung können abschließend verdeutlichen, inwiefern der Film über Marketingstrategien, Auszeichnungen und Debatten während der Veröffentlichung zur Distribution in der Gesellschaft beigetragen und die Filme populär gemacht haben, sodass eine feste Deutung institutionalisiert werden konnte. Plurimediale Netzwerke wie Besucherzahlen, Einschaltquoten und Preise (vgl. Erll/Wodianka 2008:6ff) sind wichtige Hintergrundinformationen zur Repräsentation und Verankerung in der Gesellschaft. *Sonnenallee*, *Good Bye, Lenin!* und *Das Leben der Anderen* eignen sich aufgrund ihrer Popularität und Institutionalisierung in Schule und Wissenschaft, vor allem aber auch im DaF-Unterricht am besten, weil sie den Diskurs und dessen Dynamik veranschaulichen und in einer Filmreihe am schnellsten verständlich sind. Ausführliche Beispiele zur Interpretation und diskursiven Analyse der einzelnen

Nachwendefilme über die DDR finden sich in meiner Masterarbeit (vgl. Acker 2016:34ff). Nach meiner analytischen Betrachtung sehe ich die DDR-Nachwendefilme im Ganzen und in ihrer zeitlich begrenzten Entstehung<sup>8</sup> als eine Art Erinnerungsort, wo beständig Bezug auf die drei Perspektiven zur DDR genommen wurde.

### **Der DDR-Diskurs als Filmreihe an der Universität Stellenbosch**

Filme werden hauptsächlich da eingesetzt, wo der Unterricht abwechslungsreich und interessant gestaltet werden soll. In einem Sprachkurs an einer herkömmlichen Sprachschule ist das Unterrichtskonzept von Erinnerungsorten sicherlich aufgrund des Zeitmangels schwer durchzusetzen. Zudem sollten die Lerner ein Ausgangsniveau der Stufe B1 besitzen, um den Leseanforderungen, die auf sie zukommen, gerecht zu werden, denn das Erarbeiten der Deutungen passiert hauptsächlich über Texte bzw. Sprache. An der Universität Stellenbosch ist das dreijährige Bachelorstudium der Germanistik sehr literaturwissenschaftlich orientiert. In den einzelnen Quartalen, die in der Regel sechs bis sieben Wochen dauern, können so auch spezielle Themen erarbeitet werden, die häufig eine Literaturlektüre voraussetzen. Um den Textvariationen gerecht zu werden, kommen auch Literaturverfilmungen und Spielfilme zum Einsatz. In einem Landeskundeseminar im 3. Studienjahr, in dem *Good Bye, Lenin!* bearbeitet wird, könnte ‚deutsche‘ Kultur mit Hilfe einer Filmreihe erarbeitet werden. Dazu sollten keine der aktuellen Didaktisierungen hinsichtlich ihrer landeskundlichen Aufgaben verwendet, sondern das oben erwähnte Konzept der Erinnerungsorte angewendet werden. Da das Quartal in Vorlesung und Tutorium unterteilt ist, könnten sprachliche Aufgaben (Grammatik, Wortschatz etc.) aller Art in das Tutorium verlegt und kulturelles Lernen in den Vorlesungen erstmals getestet werden, indem einige Vorschläge aus der Diskursanalyse Verwendung finden. Da kulturelles Lernen in erster Linie über eine Irritation in der Deutung stattfindet, wird das Aufbereiten einer Filmreihe erste Überlegungen dazu auslösen. Eine zweite Irritation wird allein dadurch geschaffen, dass drei Filme zum gleichen Thema behandelt werden. Die unterschiedlichen Interpretationen der Vergangenheit und ihre Instabilität können dadurch antizipiert werden und im Vorfeld zu Diskussionen anregen. Der Lerner sollte dadurch bemerken, dass es sich um ein kontroverses Thema in Deutschland handelt, welches Geschichtsschreibung generell hinterfragt und unterschiedliche Bilder der DDR reflektiert. Zudem wird ihm durch die Fülle und Divergenz der visuellen Informationen auch bewusst, dass Geschichte und damit die DDR-Kultur konstruiert sind. Zur Vorbereitung könnten kurze Texte über die Sabrowschen Gedächtnistypen als Sekundärliteratur die Aufmerksamkeit auf die Deutungen der DDR und die Intention des Regisseurs lenken. Diese Gedächtnisse könnten auch im Tutorium erarbeitet werden. In der ersten Vorlesung sollte zudem die Titelanalyse erste Thesen und Assoziationen über deren Literarizität ermöglichen, in denen die Lerner eine Chronologie vornehmen, die auf die Debatte hinweisen und vorbereiten. Anhand der Arbeit mit Filmplakaten wird eine unterschiedliche Erinnerung an die DDR mittels Bildern komplementiert, die auf die Deutungen des Films bereits hinweisen und den Titel in seiner Konnotation unterstützen. Die sprachlichen

Mehrdeutigkeiten können so mit Hilfe der Plakate reduziert werden. Bereits hier sind symbolische Potenziale von Sprache erkennbar, die dem Lerner erste Schritte zur Dekonstruktion von Sprache in ihrer kulturellen Bedeutung zeigen.

In der ersten Vorlesung sollte auch ein geschichtlicher Überblick der DDR gegeben und die ersten Schritte der gesamtdeutschen Erinnerungspolitik nach der Wende anhand von ausgewählten Beispielen gezeigt werden. Die angestellten Vermutungen über die Filminhalte und Deutungen der DDR können dann in einer chronologischen Film-betrachtung präzisiert werden. Mit dieser zeitlichen Einordnung der Filme vor dem Sehen, sollte den Lernern bewusst sein, dass es sich um eine Entwicklung in der DDR-Erinnerung handelt, die unterschiedliche Schwerpunkte fokussiert. Außerdem sollte ihnen dadurch auffallen, dass die Filme aufeinander reagieren.

In den nächsten drei Vorlesungen sollen dann die Filme gezeigt und danach in Inhalt und Ästhetik analysiert und eine Deutung erarbeitet werden. Beim Sehen der drei Filme werden dem Lerner Unterschiede und Gemeinsamkeiten auffallen. Dazu muss der Lerner die Filme nicht detailliert verstehen, denn das kulturelle Lernen verläuft in erster Linie über die Filmästhetik, über die visuell vermittelte Rahmenhandlung. Das sprachliche Verständnis mit seinen expliziten Äußerungen und DDR-Vokabeln kann in den Tutorien bearbeitet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven auf die DDR und die Spannungen in der Gesellschaft sind durch die Filmreihe am leichtesten erfahrbar, eine Vogelperspektive kann schnell eingenommen werden. Die Filme werden daher auch nur in ihrer Gesamtdeutung erfasst und markante Merkmale der Handlung, Charaktere und Ästhetik beobachtet. Zudem kommen die Lerner so gar nicht erst in Versuchung, Reduktionen und Stereotypen zu übernehmen, da diese von Film zu Film unterschiedlich sind und damit variabel werden. Nach jedem Film könnte die Ästhetik im Plenum erarbeitet und eine Deutung der Filme ermittelt werden, die durch Presseartikel und die Interviewrecherche unterstützt und benannt werden könnten. So arbeiten die Lerner die unterschiedlichen Gedächtnisse und ihre symbolischen Fixpunkte heraus, die in den Filmen übertrieben zum Einsatz kommen. Es sollte auch klar sein, dass diese Überspitzungen Anliegen der Filme sind.

In einer fünften Vorlesung könnten die Studenten in den Deutungen eine Konkurrenz zueinander beobachten, wobei stetige Bezüge zu den Grundfunktionen der Gedächtnis-forschung erfolgen sollten, um Machtverhältnisse sichtbar zu machen, die es zwischen dem kommunikativen und dem nationalen Gedächtnis gibt. Die Lerner könnten vorab die Dynamik der Debatte anhand der öffentlichen Rezeption verfolgen und sollten nun den Diskurs eigenständig grob rekonstruieren. Vereinfachte wissenschaftliche Texte zur gesellschaftlichen Erinnerung sollten dabei auch zum Einsatz kommen oder in einer Präsentation vorgestellt werden.

Die Ausführungen zur plurimedialen Vernetzung sollten dann individuell recherchiert in einer letzten Vorlesung in Gruppenarbeit präsentiert werden. Google und Wikipedia stellen

für die Mittelstufe B1 ausreichende Quellen bereit, die die gesellschaftliche Distribution und damit Verankerung dieser Deutungen erläutern. Ist das Niveau der Studenten hoch, können auch einzelne Didaktisierungen im Vorfeld ausgeteilt und analysiert werden, um die globale Institutionalisierung von gewissen Deutungen zu veranschaulichen.

Im Laufe der schrittweisen Erarbeitung der Filme, die auf jegliche Sprachübungen und historische Quellen auch verzichten kann – was fragwürdig ist – sollte der Lerner erkennen, dass es sich bei der Darstellung der DDR um unterschiedliche Interpretationen und Meinungen *in der Gegenwart* handelt, die ein „richtiges“ Erinnern thematisieren und das Deutschland der letzten Jahre gespalten haben. Es geht in den Nachwendefilmen über die DDR nicht um eine Repräsentation von Geschichte, sondern um deren Beurteilung und visuelle Erinnerung. Deshalb sollte vor allem das Arrangementgedächtnis nicht nur als „Symbolschlacht“ von ehemaligen Ostprodukten wahrgenommen werden.

Um das gewonnene Verständnis der DDR-Debatte zu prüfen und das autonome Erkunden von Kultur zu trainieren, kann zum Abschluss (in einer möglichen siebten Vorlesung) ein neuerer Film über die DDR gezeigt werden, bei dem die Lerner in der Lage sein sollten, den Diskurs in seiner aktuellen Bedeutung zu beurteilen und das dargestellte DDR-Bild in diesen zu integrieren. Außerdem können sie selbst bestimmen, welche bekannte Deutung der DDR vorgenommen wird oder ob es gar eine neue gibt. Am Ende sollte der Lerner fähig sein, ein aktuelles Gespräch über die DDR, einen Artikel oder ein Buch in seiner Deutung zu verstehen, die Perspektive zu identifizieren und sich in ihm zu orientieren und gegebenenfalls selbst zu positionieren. Den Studenten kann dadurch auch gleichzeitig deutlich gemacht werden, dass Erinnerung und damit jegliche gesellschaftliche kulturelle Konstruktionen und Muster dynamisch sein können. Diese Erkenntnisse von sprachlich (filmtextlich) konstruierter Kultur können für weitere Texte und Themen, die im Literaturstudium folgen werden, hilfreich sein und das weitere strukturierte Lernen fördern. Diese Erkenntnis kann eine Motivation und Neugier auf die Sprache wecken, die ja selten konstant bleibt. Das Lernen mit Erinnerungsorten soll aber nicht nur spannend, informativ und motivierend für den Spracherwerb sein, sondern auch eine Anleitung zum Entdecken der kulturellen Codes geben. Somit können Interesse und Aufmerksamkeit ausgelöst werden, die dem Lerner die Angst vor dem „Fremden“ nehmen, da dieses im Prinzip lesbar ist. Mit einem regelmäßigen Einsatz von diskursiver Landeskunde im DaF-Unterricht wird dem Lerner die bisherige Abgrenzung zur deutschsprachigen Kultur genommen, die Angst vor Texten abgebaut und seine prinzipielle Teilhabe an der Kultur, die über Diskurse passiert, motiviert. So wird sein Selbstvertrauen gestärkt und seine Selbstständigkeit angeregt, denn ein Unterricht mit Erinnerungsorten setzt sich autonomes, entdeckendes Lernen zum obersten Ziel. Ein konstruktives Lernen mit Film kommt daher ohne mehrere Textquellen nicht aus und erfordert neue Aufbereitungen, die sich den drei DDR-Nachwendefilmen und damit in Zukunft jeglichen Geschichtsfilmen auf eine ganz andere Weise nähern und die gesellschaftliche Kommunikation dahinter erkennen muss. Dieser diskursorientierte Ansatz erfordert wiederum neue

sprachdidaktische Überlegungen, die es auch einem Mittelstufen-Lerner ermöglichen, Sprache symbolisch zu verstehen.

## Anmerkungen

- 1 Richtige Erinnerung meint hier, dass eine Erinnerung der DDR als Diktatur dem erst neu vereinigten Deutschland als junge Demokratie dienlich war. Das Eigene soll bestärkt und die Diktatur als das Andere dämonisiert werden.
- 2 Siehe auch Clifford Geertz;  
[https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/politik3/Lehre\\_WS\\_10\\_11/Einf\\_\\_hrung\\_Kuwi\\_sitzung\\_6\\_kulturtheorie1.pdf](https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/politik3/Lehre_WS_10_11/Einf__hrung_Kuwi_sitzung_6_kulturtheorie1.pdf) [25.09.2016].
- 3 z.B. Pünktlichkeit, Begrüßung, Verabschiedung, Bedanken zeigen und äußern.
- 4 Deutungsmuster ist ein Begriff, den schon Alfred Schütz für seine Phänomenologie verwendet hatte.  
[https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/politik3/Lehre\\_WS\\_10\\_11/Einf\\_\\_hrung\\_Kuwi\\_sitzung\\_6\\_kulturtheorie1.pdf](https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/politik3/Lehre_WS_10_11/Einf__hrung_Kuwi_sitzung_6_kulturtheorie1.pdf) [25.09.2016].
- 5 Ich spreche mich auch für eine spezielle Benennung dieser Nachwendefilme, vielleicht auch als spezielles Genre aus, da ihre Popularität mittlerweile nicht nur abgeflacht, sondern auch aktuelle Filme über die DDR zu weit von der Wende entfernt sind und damit nicht mehr zu den DDR-Nachwendefilmen zählen. Da Erinnerungsorte nicht auf einen reellen Ort beschränkt sind und an ihnen Erinnerung generiert wird, können meiner Meinung nach diese speziellen Filme eine Kategorie von Erinnerungsorten sein.

## Literatur

- O.A. 1990. „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.“ In: *IDV Rundbrief. Der internationale Deutschlehrerverband* 45: 15-19.
- ACKER, DIANA 2016. *Nachwendefilme über die DDR im Kontext einer Arbeit mit Erinnerungsorten im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht DaF/DaZ - „Sonnenallee“, „Good Bye, Lenin!“ und „Das Leben der Anderen“*. Universität Leipzig/Stellenbosch.  
<http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/98646> [13.09.2016]
- ALTMAYER, CLAUS 2006. „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44-59.
- ASSMANN, ALEIDA 2014. *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. 2. Auflage. München: Beck.
- BERGER, PETER L./THOMAS LUCKMANN 1987 [1969]. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- BIECHELE, BARBARA 2010. „Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Welke, Tina Welke / Renate Faistauer (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Präsenz Verlag: 13-33.



- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2007. *Das Leben der Anderen. Filmheft*. Bpb: Bonn.
- DERS. (2003). *Good Bye, Lenin. Filmheft*. Bpb: Bonn.
- BUNDESSTIFTUNG ZUR AUFARBEITUNG  
<http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/errichtungsgesetz-1081.html> [12.05.2015]
- DOBSTADT, MICHAEL 2015a. „,friedliche Revolution‘ – ,Wende‘ – ,Friedliche Revolution‘. DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ.“ In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M: Peter Lang: 151-173.
- DERS.: 2015b. „Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Berliner und Leipziger Projekte eines „Freiheits- und Einheitsdenkmals“. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Almut Hille (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 293-312
- EHNERT, ROLF 2001. „Audiovisuelle Medien.“ In: Helbig, Gerhard / Lutz Götze / Gert Henrici / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter: 1093-1100.
- ERLL, ASTRID/STEPHANIE WODIANKA (HRSG.) 2008. *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin: de Gruyter: 1-20.
- FILM EDUCATION 2007. *The Live Of Others. Study Guide*. Lionsgate Films: UK.  
<http://www.filmeducation.org/livesofothers/LivesofOthersDE.pdf> [01.10.2015]
- GANSEL, CARSTEN 2009. „Vom ,kulturellen Gedächtnis‘ und der DDR. Streit um die Erinnerung nach 1989.“ In: *Spiegel der Forschung* 26/2: 40-45.  
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/7342/pdf/SdF-2009-2-40-45.pdf>. [16.04.2015]
- GOETHE-INSTITUT MAILAND 2004: *Projekt „Filmrucksack“*. *Good Bye, Lenin. Arbeitsmaterialien für den Unterricht*. SUPSI.  
<http://www.goethe.de/ins/be/bru/pro/download/GoodbyeLenin.pdf> [21.09.2015]
- GODSALL-MEYERS, JEAN E./DAGMAR A. WIENRODER-SKINNER 2005. Humor im deutschen Film? Kein Oxymoron in „Good Bye Lenin!“ und „Sonnenallee“: Vorschläge für den DaF-Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe“. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 38/2: 143-155.
- HUGHES, ELKE/ALICIA MCGIVERN 2003. *Good Bye, Lenin! Begleitheft*. IFI Education. Irish Film Institute: Dublin.
- KINO MACHT SCHULE o.A. *Good Bye, Lenin!*  
<http://www.kinomachtschule.at/data/goodbyelenin.pdf> [29.10.2015]
- KOREIK, UWE.; ROCHE, JÖRG. 2014. „Zum Konzept der ,Erinnerungsorte‘ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung.“ In: Roche, Röhling (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen- Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider: 9- 25.
- LANGE, KATHRIN 2005. „Postmoderne-Diskurs und ,Ostalgie‘ im Kino – Studie zu den Filmen SONNENALLEE und GOOD BY, LENIN!“ In: *Kulturation*.  
[http://www.kulturation.de/ki\\_1\\_thema.php?id=92](http://www.kulturation.de/ki_1_thema.php?id=92). [02.06.2015]

- LINDENBERGER, THOMAS 2006. „Zeitgeschichte am Schneidetisch. Zur Historisierung der DDR in deutschen Spielfilmen.“ In: Paul, Gerhard (Hrsg.): *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht: 353-372.
- LISUM- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN BRANDENBURG / FILM-ERNST (HRSG.) 2010. *Die DDR im (DEFA-)Film. Vergangenheit verstehen, Demokratiebewußtsein stärken. Unterrichtsmaterial Sonnenallee*. Ludwigsfelde: LISUM.
- MALAGUTI, SIMONE/NADJA THOMA 2012. „Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17/2: 1-6.
- MEURER, CHRISTOPH/JOACHIM JOST o.A. *Arbeitsblätter zum Film „Das Leben der Anderen“*. In: Goethe-Institut Brüssel.  
<https://www.goethe.de/mmo/priv/2933832-STANDARD.pdf> [30.09.2015]
- MOLLER, SABINE 2010. „Erinnerung und Gedächtnis.“ In: *Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden, und Debatten der zeithistorischen Forschung*: 1-11.  
[http://docupedia.de/images/d/d7/Erinnerung\\_und\\_Gedächtnis.pdf](http://docupedia.de/images/d/d7/Erinnerung_und_Gedächtnis.pdf). [16.04.2015]
- OSTERMANN, HANNA/STEFFI BOOTHROYD o.A. *Good Bye, Lenin! (2003). Study Guide*. Tyeside Cinema: UK.
- SABROW, MARTIN (Hrsg.) 2009. *Erinnerungsorte der DDR*. München: Beck: 9-27.
- SALOKANNEL, CLAUDIA 2007. „Good Bye, Langeweile.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 36: 36-41.
- SASS, ANNE 2007. „Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 36: 5-13.
- SCHENK, RALF 2009. „Von Brüßig bis Brecht. Die DDR-Vergangenheit und ihre Widerspiegelung in neuen deutschen Filmen – ein Überblick.“ In: *Bundeszentrale für politische Bildung*.  
<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39833/die-ddr-im-neuen-deutschen-film> [12.07.2015]
- SCHRÖER, OLAV/JÄHRLING, ASTRID 2007. „Einsatz aktueller deutschsprachiger Filme im DaF-Unterricht.“ In: *Lektoren-Vereinigung Korea*.  
<http://www.lvk-info.org/nr27/lvk-27filme.htm> [30.09.2015]
- SCHUCH, ERIKA/ ZOLTÀN CSÖRGÖ 2005. *Good Bye, Lenin! ein Film von Wolfgang Becker, Deutschland 2003. Filmidaktisierung für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Wien: Österreich Institut.
- SCHWERDTFEGGER, INGE 1989. *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.
- WELKE, TINA/RENATE FAISTAUER (HRSG.) 2010. „Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z).“ In: *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*: 239-242.
- ZEUNER, ULLRICH 2009. *Landeskunde und Interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. TU Dresden.  
[http://tudresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_sprach\\_literatur\\_und\\_kultur/wissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien\\_zeuner/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kultur/wissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf) [15.06.2015]

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Landeskunde erleben und Kulturpunkte sammeln**

Ein Projekt zur Kultur, Landeskunde und Motivation beim Fremdsprachenlernen

**KATHRIN STAHL**

University of Namibia

**JULIA AUGART**

University of Namibia

*Abstract*

*“Landeskunde” has become an important factor in teaching foreign languages since it is inevitably linked to the language and the learning of the language. However, often the curriculum does not leave enough space for cultural projects and they are therefore offered as extracurricular activities such as film evenings, competitions or theatre productions. Often students lack motivation to make time for such extra activities, although participating can be highly motivating and have an impact on their learning. In the following article, we will present the concept of “Kulturpunkte” and how a variety of activities on German everyday culture can trigger students’ intrinsic motivation to participate in extracurricular activities and to enhance their cultural knowledge and language skills.*

**Einleitung**

Landeskunde ist ein in den letzten Jahren immer wichtigerer Aspekt im Fremdsprachenunterricht (FSU) geworden, der einen großen Einfluss auf das Lernen von Sprache aber

---

**Kathrin Stahl** studierte am Calvin College (USA) Psychologie und Mediendesign (BA) und an der Humboldt Universität zu Berlin Deutsch als Fremdsprache (MA). Seit 2013 arbeitet sie als Dozentin für DaF und DaZ an unterschiedlichen Institutionen im In- und Ausland (u.a. Deutsch Akademie Berlin, Germancenter-ST Ho-Chi-Minh-City und DaZ-Zentrum Meldorf). Im Jahr 2016 lehrte sie als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia und initiierte dort das Kulturpunkte-Projekt. E-Mail: [kstahl@unam.na](mailto:kstahl@unam.na)

**Julia Augart** promovierte an der Universität Freiburg zum Briefwechsel von Sophie Mereau und Clemens Brentano. Sie lehrte in den USA (Yale University, Trinity College), Deutschland (Universität Freiburg) sowie als DAAD-Lektorin in Kenia (Kenyatta University und University of Nairobi) und Südafrika (Stellenbosch University). Seit 2012 ist sie Senior Lecturer an der University of Namibia und seit 2015 Herausgeberin des *eDUSA*. Veröffentlichungen u.a. zur deutschen Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts, dem deutschen Afrika-Krimi sowie im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Literaturvermittlung. E-Mail: [jaugart@unam.na](mailto:jaugart@unam.na)

auch auf die Motivation der Lernenden hat. Meist ist jedoch im Lehrplan wenig Platz für Projekte, die sich intensiv und oft zeitaufwändig mit Landeskunde beschäftigen weshalb diese dann eher als zusätzliche Veranstaltungen wie Filmabende, Wettbewerbe oder auch Theaterstücke – um ein paar zu nennen – angeboten werden. Zwar zeigen sich die Lernenden generell interessiert, erscheinen dann oft aber nicht bei zusätzlichen Veranstaltungen, obgleich solche zusätzlichen Aktivitäten einen hohen Motivationsfaktor und Einfluss auf das Erlernen der Sprache haben können. Im Folgenden möchten wir zunächst verschiedene Formen der Motivation im Fremdsprachenunterricht und beim Fremdsprachenlernen skizzieren und dann auf den Begriff der Landeskunde, wie er häufig verstanden und vermittelt wird, eingehen. Anhand des Kulturpunkte-Projekts (KP-Projekt) der Deutschabteilung der University of Namibia möchten wir zeigen, wie das Konzept der Kulturpunkte das Engagement, die Motivation und auch die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden verbesserte.

### **Motivation von Fremdsprachenlernern**

In allen Teilen der Welt werden Fremdsprachen an Schulen und Universitäten unterrichtet, da das Beherrschen von Fremdsprachen bekanntlich Tore zur Welt öffnet. Das Goethe-Institut befragte in einer empirischen Studie über 4000 Schüler zwischen 12 und 19 Jahren und über 500 Lehrer aus 17 Ländern zum Thema Deutsch als Fremdsprache und stellte fest, dass sich Deutsch im Ausland besonderer Beliebtheit erfreue, ebenso wie Englisch. Als besondere Beweggründe für das Interesse an DaF nannten die Schüler in erster Linie die Hoffnung auf bessere Arbeitschancen in der Zukunft, das generelle Interesse am Sprachenlernen und das konkrete Interesse an Deutschland (vgl. Salomon 2014:6ff).

Allerdings zeigt die Studie ebenfalls, dass über die Hälfte der Lehrenden es schwierig findet, Jugendliche zu unterrichten. Als Hauptproblem nennen sie hierbei die oft geringe Grundmotivation der Lernenden<sup>1</sup> (vgl. ebd.). Während Erwachsene bei der Aus- und Weiterbildung für gewöhnlich auf ein greifbares Ziel hinarbeiten und das Gelernte unmittelbar umsetzen können (intrinsische Motivation), lernen Jugendliche oft ausschließlich für ihre Schulnote (extrinsische Motivation) oder für vage Ziele in der Zukunft (vgl. Schaie/Willis 2000:176ff).

Während extrinsische Motivation durch äußeren Druck hervorgerufen wird, stammt intrinsische Motivation aus dem Inneren des Lernenden (vgl. Edelman 2003:30ff). In der Schule zeigt sich der extrinsische Motivationsfaktor oft in Form von Noten, intrinsische Motivation entwickelt sich aus dem persönlichen Interesse des Lernenden am Unterrichtsstoff (vgl. Göden 2013:86ff). Da extrinsische Motivation allerdings flüchtiger ist und somit meist zu weniger dauerhaften Lernerfolgen führt, ist es wichtig, die intrinsische Motivation der Lerner zu wecken, um die eigene und damit andauernde Anstrengungsbereitschaft der Lerner zu fördern und somit einen dauerhafteren Lernerfolg zu sichern (vgl. Edelman 2003:32). Hinzu kommt, dass erhöhtes privates Interesse an der Fremdsprache und am

Zielland rückwirkend ebenfalls den Wunsch nach guten Noten im FSU erhöht (vgl. Salomo 2014:10).

### **Landeskunde: Sprache wird lebendig**

Während im traditionellen Sprachunterricht durch die Vermittlung von Vokabeln und Grammatikregeln der Fokus fast ausschließlich auf die Sprache selbst gelegt wird, ist im modernen FSU auch die Vermittlung von Landeskunde immer weiter in den Mittelpunkt gerückt. Erkenntnisse ergaben, dass „die Sprache als Kommunikationsmittel nicht ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt und erlernt werden kann“ (Heyd 1991:47). Die Landeskunde bezieht sich gezielt auf die Vermittlung von kulturellen Werten, geschichtlich relevanten Ereignissen und politischen Hintergründen, die das tägliche Leben einer Gesellschaft prägen. Fremdsprachenlerner erhalten durch einen landeskundlichen Aspekt im FSU einen Einblick in die Kultur ihrer Fremdsprache: Die Fremdsprache bekommt ein Gesicht, sie wird lebendig und wirkt somit weniger fremd. Demzufolge wird der Sprachunterricht zur interaktiven Plattform für sprachbezogenes interkulturelles Lernen, das dem Lerner den Zugang zu einer anderen Welt ermöglicht.

Hierbei darf es sich jedoch nicht an erster Stelle um theoretischen Landeskundeunterricht handeln, da viele Fremdsprachenlerner kaum oder nur geringe Chancen haben, sich mit Muttersprachlern in ihrer Zielsprache auszutauschen. Deshalb sollte der Landeskundeunterricht nicht nur interaktiv gestaltet werden, sondern sogar die Grenzen des Unterrichtsraums überschreiten und Lernern die Chance bieten, sich auch außerhalb des Unterrichts mit ihrer Zielkultur auseinandersetzen zu können. Werden solche lebensechten Kommunikations- und Handlungssituationen geschaffen, fällt es dem Lerner nicht nur leichter, die Notwendigkeit der Fremdsprache als Verständigungsmedium zu sehen, sondern sich ebenfalls mit der Zielkultur zu identifizieren. Durch solch eine Identifikation mit der Fremdsprache und ihrer Kultur wird ein Zugehörigkeitsgefühl der Lernenden zur Zielkultur geschaffen, die „Offenheit gegenüber Menschen anderer Sprache und Kultur“ (Robert Bosch Stiftung/Deutsch-Französisches Institut 1984:62) gestärkt und somit der „Vermeidung von sozio-kulturellen Missverständnissen“ (ebd.) vorgebeugt. Demnach habe der FSU erst dann sein Ziel erreicht, „wenn er die eigenen Erfahrungen der Lernenden und die historisch geprägten Wirklichkeitserfahrungen der Menschen des anderen Landes ausdrücklich in Beziehung setzt“ (ebd.:63). Gleichermäßen wird so auf natürliche Weise die intrinsische Motivation zum Fremdsprachenlernen gesteigert.

Bei kulturellen Veranstaltungen zur Unterstützung der Landeskunde und zur Festigung sprachlicher Strukturen kommt es nicht darauf an, nur traditionelle Werte der Zielkultur und gängige kulturelle Zuschreibungen zu vermitteln. Denn die Kultur eines Landes, und viel mehr noch einer Sprachgemeinschaft, reicht weit über stereotype Unternehmungen hinaus: Der Alltag einer Gesellschaft setzt sich aus dem Zusammenleben verschiedener Kulturen und aus verschiedenen internationalen Einflüssen zusammen. Das Ergebnis ist ein reichhaltiges kulturelles Angebot, das die Summe der facettenreichen Kultur einer Sprach-

gemeinschaft ausmacht. Folglich wäre es geradezu engstirnig, kulturelle Veranstaltungen für Fremdsprachenerler auf traditionell landestypische Aktivitäten zu beschränken. Es gehört vielmehr zu der Vermittlung authentischer Landeskunde, sich als Fremdsprachenlehrer auch mit der aktuellen Alltagskultur im Zielland oder in den verschiedenen Ländern einer Sprachgemeinschaft auseinanderzusetzen und diese kennenzulernen. Somit kann es sich beispielsweise bei der im Rahmen des DaF-Unterrichts angebotenen Tanzstunde um die Vermittlung von Salsa- oder Tangoschritten handeln, da das Standard- und Lateintanz in Deutschland für viele zum Alltag und die Tanzstunde zur deutschen Sozialisation gehört. Für den Landeskundeunterricht ist es jedoch auch wichtig, dass eine solche Veranstaltung in der Zielsprache durchgeführt wird und entsprechende sprachliche Vorentlastungen und Redemittel angeboten werden, damit die Teilnehmer in dieser Situation so weit wie möglich in der Fremdsprache kommunizieren können. Die Teilnehmer lernen so nicht nur wie die Tanzschritte auf Deutsch heißen und welche Etikette man beim Auffordern des Tanzpartners befolgen muss, sondern sie können sich beim vom Tanzlehrer initiierten Partnerwechsel jedem neuen Partner kurz auf Deutsch vorzustellen. Damit können gerade auch Anfänger an der Veranstaltung teilnehmen und da das Gelernte umgehend eingesetzt wird, können diese persönlichen Erfolgserlebnisse eine intrinsische Motivation steigern die Fremdsprache zu lernen, ähnlich wie bei erwachsenen Lernern, die die Fremdsprache für den unmittelbaren Einsatz im Berufsleben benötigen.

### **Kulturpunkte – von extrinsischer zu intrinsischer Motivation**

Der mit einem Schwerpunkt auf Landeskunde versehene interkulturelle FSU bildet damit eine gute Basis für eine lebendige Sprachvermittlung und für den Fremdspracherwerb. Wird dieser zusätzlich durch Veranstaltungen unterstützt, die typisch für die Kultur der Zielsprache sind, so können die Lerner ihr Sprachwissen direkt in Alltagssituationen anwenden und spielerisch neue Vokabeln lernen. Sogar grammatische Strukturen werden hier durch aktive Kommunikation in Form von Sprachbausteinen – Chunks<sup>2</sup> – gelernt oder gefestigt und können später im Unterricht wieder aufgegriffen und analysiert werden. Wird also im Rahmen des DaF-Unterrichts eine Tanzstunde angeboten, wird diese auf Deutsch geleitet und vom Tanzlehrer werden Phrasen und Sätze wie „Möchtest du mit mir tanzen?“ oder „Darf ich bitten?“ vorgegeben und verwendet. Der Lerner setzt diese Chunks unmittelbar ein und hat ein doppeltes Erfolgserlebnis: Er hat einerseits etwas Gelerntes korrekt eingesetzt und somit eine eventuelle Scheu vor dem Sprechen in der Fremdsprache überwunden. Andererseits hat er ebenfalls erfolgreich kommuniziert, da auf seine Frage in einer realen Lebenssituation eingegangen wurde. Nebenbei hat der Lerner die korrekte Satzstellung bei Verwendung von Modalverben („Möchtest du mit mir *tanzen*?“, „Darf ich *bitten*?“) kennengelernt bzw. gefestigt.

Obwohl die kulturellen Veranstaltungen eine großartige Chance bieten, die Fremdsprache in einer lebensnahen Situation und in einer für die Lerner sicheren Umgebung<sup>3</sup> zu üben, so stellt es dennoch möglicherweise ein Problem für die Lehrkraft dar, die Lerner zur Teilnahme an diesen Veranstaltungen zu motivieren, wenn sie nicht im Rahmen des Unterrichts

stattfinden. Da es innerhalb des FSU oft viel zu wenig Zeit gibt, landeskundlichen Aspekten gerecht zu werden, so ist es für viele Lehrkräfte nicht immer möglich, den knapp bemessenen Unterricht mit zeitintensiven Veranstaltungen zu gestalten. Außerdem bietet eine Unterrichtseinheit kaum genug Zeit, die meisten kulturellen Events erfolgreich durchzuführen, da oft bereits ein Großteil der Zeit beim Auf- und Abbau und beim Erklären des Ablaufs verstreicht. Somit bleibt für gewöhnlich nur die Möglichkeit solche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts anzubieten. Hierbei stellt sich aber häufig das Problem, die Lerner dazu zu motivieren nach dem Unterricht länger für die Veranstaltung zu bleiben bzw. zu einem anderen Zeitpunkt nochmals zu kommen. Auch wenn die Veranstaltungen darauf abzielen sollen intrinsische Motivation zu wecken, so mag es sein, dass nur wenige Lerner die Chance ergreifen, an diesen Events teilzunehmen, wenn die Teilnahme gänzlich freiwillig ist. Auf der anderen Seite nimmt es den Veranstaltungen den Freizeit-Charme, wenn die Lerner zur Teilnahme gezwungen werden. Um die Teilnahme an Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts zu sichern, ohne ihren Freizeitaktivitäten-Charakter zu zerstören, wurde für zusätzliche kulturelle Veranstaltungen an der Deutschabteilung der University of Namibia das Konzept der Kulturpunkte (KP) eingeführt.

Um den Sprachwortschatz der Fremdsprachenlerner auch außerhalb des Unterrichts zu fördern und zu trainieren, werden wöchentlich zusätzliche kulturelle Veranstaltungen angeboten. Diese Veranstaltungen sind kostenlos zugänglich für alle Lerner der Fremdsprache und haben zum Ziel, die Lerner dazu zu animieren, ihre Fremdsprachenkenntnisse in für die Zielsprachenkultur alltäglichen Situationen anzuwenden. Hierbei werden die Teilnehmer ausdrücklich darauf hingewiesen ausschließlich in der Zielsprache zu kommunizieren. Die Benutzung von Handys und anderen elektronischen Geräten ist untersagt, außer sie sind für die Veranstaltung notwendig oder speziell erwünscht. Die Teilnahme an den einzelnen Events ist den Lernern freigestellt. Allerdings wird ihnen zu Beginn des Universitätssemesters erklärt, dass sie zum erfolgreichen Abschluss ihres Kurses in der Deutschabteilung eine bestimmte Anzahl an KP gesammelt haben müssen. Die endgültige Anzahl an KP fließt direkt in die Note des jeweiligen Kurses mit ein.<sup>4</sup> Jede angebotene Veranstaltung bietet den Lernern nun die Möglichkeit bei aktiver Teilnahme eine bestimmte, im Vorfeld festgelegte und klar angekündigte Anzahl von KP zu sammeln. Ist die vorgeschriebene Summe der bis zum Ende des Semesters zu sammelnden KP beispielsweise 100, so erhält ein Lerner, der zum Semesterende nur 80KP gesammelt hat entsprechend 80% für diesen Teil der Note. Somit sind die Kursteilnehmer verpflichtet an einer bestimmten Anzahl an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen, um die volle Punktzahl für ihre Note zu erreichen. Es ist jedoch ihre Entscheidung, an welchen Aktivitäten sie teilnehmen. Wenn ein Kursteilnehmer bereits vor Ende des Sprachkurses 100KP gesammelt hat, so steht es ihm natürlich weiterhin offen, an den angebotenen Veranstaltungen teilzunehmen und weiter KP zu sammeln. Die Anzahl an KP, die über die vorgeschriebene Endzahl hinausgehen, wird zwar registriert, verhilft dem Lerner jedoch nicht zu einer besseren Note und kann auch nicht ins nächste Semester übertragen werden. So wird aus der extrinsischen Motivation eine gute Note zu erreichen möglicherweise eine intrinsische Motivation an den ange-

botenen kulturellen Veranstaltungen über das erwartete Maß teilzunehmen. Dies zeigt, dass die Teilnahme freiwillig und aus Spaß und Interesse stattfindet und damit gleichzeitig die sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse erweitert werden.

### Kulturpunkte an der University of Namibia

Im ersten Semester 2016 wurde zum ersten Mal das Konzept der Kulturpunkte in der Deutschabteilung (German Section) an der University of Namibia (UNAM) eingeführt und den Studierenden als Programm ausgeteilt.

**KULTURPUNKTE (Cultural Exploration Points):**

Throughout the semester, you will be invited to explore and dive into the German culture in many different ways. These events will be put on by the **German Section** (formerly known as Schiller Club). The events will be free of charge and participating in them will give you a certain, previously announced, number of *Kulturpunkte* (KP).



You may participate in all of the events; however, each student is required to have collected 100 KP by the end of the semester. These will be part of your CA mark. So make sure to not wait until the end of the semester to start collecting your KP, otherwise it will be difficult to achieve the full 100 points (100% for this portion of the course grade). **To earn the full amount of KP for each event, you are supposed to attend the whole session and actively participate in it.**

**NO CELLPHONES!!**

Another good advice: enjoy and engage in the German culture and join us for all of our events this semester 😊! If you have questions, please don't hesitate to ask your professor for more details. Events will usually be held on **Thursdays at 16:30 in F350** unless otherwise indicated. Stay on top of all the Kulturpunkte Updates on Facebook: *German Society – WIND*.

**Upcoming 1. Semester Events**

1. <b>Mittwochs</b> 13:30-14:30	Deutscher Stammtisch	Meet the new language assistant at the staff cafeteria for lunch	15 KP – stay AT LEAST half an hour and be engaged in conversation
2. Do, 11. Februar 16:30 Uhr	Deutscher Filmabend	<i>Das Wunder von Bern</i>	20KP – watch 30KP – watch and complete a writing task within one week
3. Do, 18. Feb. 16:30 Uhr	Deutscher Tanzabend*	Learn how to Swing Dance	20 KP
4. Do, 25. Feb. 16:30 Uhr	Deutscher Spieleabend	A fun night of card games and board games	20 KP
5. Do, 3. März 16:30 Uhr	Aktiver Filmabend	<i>Almanya</i>	30KP – watch and complete group tasks before and after the movie 40KP – additionally: complete a writing task within one week
6. Do, 10. März 16:30 Uhr	Präsentation: Mein Leben in Deutschland	Scholarship students talk about their experience in Germany	20 KP – attend and listen 30 KP – give a speech
7. Do, 17. März 16:30 Uhr	Osterfest	Celebrate Easter in the German tradition	20 KP – set up and celebrate 25 KP – set up, celebrate and create a German decoration at home
8. Do, 31. März 16:30 Uhr	Zeitungsartikel schreiben	Be a news writer! Have your own article published in the <i>Allgemeine Zeitung</i>	30 KP – write a 250 to 300 word peer reviewed article for the newspaper about one of the Kulturpunkte events
9. Do, 7. April 16:30 Uhr	Deutscher Tanzabend*	Learn how to Chachacha	20 KP
10. Do, 14. April 16:30 Uhr	Präsentation: Lebensgeschichten	LGB 3651 students present insights in German or German-African lives	20 KP – attend and listen
11. Do, 21. April 16:30 Uhr	Karaoke auf Deutsch	Show us your favorite German song!	20 KP – watch 30 KP – perform a song

*\*It would be great – but not necessary – if you can bring a partner*

**Abb. 2:** Liste des kulturellen Angebots für die Deutschstudenten an der UNAM im ersten Semester 2016 unter Angabe der jeweiligen Anzahl von KP pro Event.



Die German Section ist Teil des Departments of Language and Literature Studies und besteht aktuell aus drei Lehrkräften und etwa 100 Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Muttersprache im Haupt- oder Nebenfach studieren. Alle Deutschstudierenden, die in diesem Semester Deutsch studieren (1. bis 4. Studienjahr), wurden aufgefordert, zusätzlich zu ihrer gewöhnlichen Kursbeteiligung (Hausaufgaben, Hausarbeiten, Referate, Klausuren) bis zum Semesterende 100KP zu sammeln. Sie wurden ebenfalls darüber informiert, dass die Endsumme der gesammelten KP direkt in ihre Endnote eingeht (10% bis 15% der CA-Mark). Zusätzlich erhielten die Studierenden am Anfang des Semesters eine Übersicht über die geplanten Kulturveranstaltungen und die Anzahl an KP, die sie bei den individuellen Events sammeln könnten (siehe Abb. 2).

Somit konnten die Studenten bereits zu Beginn des Semesters planen und entscheiden, welche Events sie besuchen wollten. Ihnen wurde ebenfalls geraten, frühzeitig mit dem Punktesammeln zu beginnen und nicht bis zum Ende des Semesters zu warten. Die kulturellen Events wurden ein bis drei Mal wöchentlich an der UNAM angeboten. Hierbei wurde zur besseren Erinnerung ein bestimmter Wochentag und eine bestimmte Uhrzeit gewählt, um eine gewisse Regelmäßigkeit bei den Studierenden zu erzielen. Einzelne Events wurden aber auch außerhalb dieses Rasters angeboten, beispielsweise Ausflüge oder Wandertage an Wochenenden oder gezielt ausgewählte Ausweichtermine, um Studierenden, die zum regulären Zeitpunkt nicht konnten, Alternativen zu bieten.

Es wurde großen Wert darauf gelegt, dass die Veranstaltungen nicht einzig und allein von den Lehrkräften geplant und durchgeführt wurden. Durch aktives Mitwirken an den Veranstaltungen sollte in den Lernern das Gefühl geweckt werden, dass es sich um *ihre* Veranstaltungen handelt und dass sie gleich zu Anfang des Projekts lernen würden, Eigenverantwortung für die Kulturevents zu übernehmen. Somit sollte ebenfalls gesichert werden, dass das KP-Projekt zu einem Selbstläufer wird und nicht zu stark von der betreuenden Lehrkraft abhängt. Damit sollte das Projekt die dafür zuständige Lehrkraft nicht zu sehr zeitlich belasten und die Motivation der Studierenden durch die Einbringung ihrer eigenen Ideen und Mitarbeit gesteigert werden, nach dem Motto: von Studenten für Studenten. Um dem KP-Projekt einen festen Rahmen zu geben, wurde die German Society, der Deutschklub, reaktiviert und modifiziert: die German Society-WIND. Das Akronym WIND steht für „**Wir: Immer Nur Deutsch**“ und erinnert an die Verpflichtung, bei den kulturellen Events immer nur Deutsch zu sprechen. Gleichzeitig spiegelt es die geografische Lage der UNAM in WINDhoek wider. Für die Leitung wurde ein Team gegründet, das sich die Aufgaben für die Planung, Werbung und Durchführung der kulturellen Veranstaltungen der Deutschabteilung teilt (siehe Abb. 3).

## German Society-WIND Team Positions

<p><b>Präsident/in:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Call in meetings</li> <li>• Lead meetings</li> <li>• Distribute tasks</li> <li>• Set up and monitor 2 Whatsapp Groups (German Society WIND – 1.: Kulturpunkte Events Group; 2.: WIND Team)</li> <li>• Approve AND REJECT Facebook members of the German Society-WIND</li> </ul>	<p><b>Vizepräsident/in:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assist to the president in any way, take direct orders from the president</li> <li>• Manage finances for the club</li> <li>• Create “Redemittel”-Handouts for each event except for the Stammtisch</li> </ul>
<p><b>Schirmherr/in:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contact person</li> <li>• Manager</li> </ul>	<p><b>Organisatoren/innen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Set up/take down events</li> <li>• Check for rooms/availability, then report directly to president, vice president, Schirmherr</li> <li>• Check equipment prior to event</li> <li>• Set up and run kick-off table at the beginning of the semester</li> <li>• Shop for decorations (if need be)</li> </ul>
<p><b>Marketing:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design posters (due date: always one week prior to the next event; have them proof-read by Schirmherr or president and make corrections within one day)</li> <li>• Hang up 12 posters around campus, always at least 3 days before the event</li> <li>• Keep the facebook page German Society-WIND updated: create the next event with the poster (.jpg) as the cover picture at least 3 days prior to the event</li> </ul>	<p><b>Sekretär/in:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Take notes at meetings, distribute them <b>the day after</b> to the whole team via email</li> <li>• Remind every section of tasks/follow up if tasks have been completed</li> <li>• Give out and collect attendance lists at Kulturpunkte events</li> <li>• Digitalize KP attendance lists in Excel (make a copy/photo of attendance list, the original remains with the Schirmherr)</li> </ul>
<p><b>Werbung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Take pictures at each event</li> <li>• Write two articles on Kulturpunkte events per semester for the Allgemeine Zeitung (300-400 words, peer reviewed)</li> <li>• Assist to Marketing if needed (proof-read posters, provide pictures and information)</li> <li>• Always update 2 Whatsapp Groups (German Society WIND – 1.: Kulturpunkte Events Group; 2.: WIND Team)</li> </ul>	<p><b>Kulturpunkte-Guru</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collect ideas for events for the following semester throughout current semester</li> <li>• Create Kulturpunkte Handout before the beginning of the next semester and review it with a German professor/lecturer</li> <li>• Prepare weekly Stammtisch conversation topics, e.g. keep the conversation going, hand out “Redemittel” to guide the conversation</li> </ul>

*Abb. 3: Liste der Team-Positionen der Studentenorganisation German Society-WIND an der UNAM und ihre Zuständigkeiten*

Die betreuende Lehrkraft sollte nunmehr lediglich als Schirmherr fungieren und Studierenden bei der Organisation und Durchführung zur Seite stehen. Mit Hilfe von sozialen Medien (z. B. Facebook, WhatsApp) und direktem Kontakt (z. B. wöchentliche Treffen unmittelbar vor den Veranstaltungen) war es nun die Aufgabe des Präsidenten, Aufgaben an die anderen Mitglieder im Team zu verteilen und zu leiten. Im Team wurde ebenfalls jemand benötigt, Poster für die bevorstehenden Kulturveranstaltungen zu erstellen (Abb. 4) und jemand, der Fotos von den Veranstaltungen auf die Facebook-Seite laden sollte. (<https://www.facebook.com/groups/143420189056336/>).



Abb. 4: Beispiel eines Posters, das wöchentlich die Aufmerksamkeit der Studenten auf dem Campus auf das jeweils anstehende KP-Event lenken sollte und auch auf Facebook als Event angelegt wurde.

Weitere Personen waren beim Auf- und Abbau nötig. Die Anwesenheit der Studierenden wurde bei jedem Event schriftlich durch die Unterschrift der Teilnehmer festgehalten und in einer Excel-Tabelle von der Sekretärin des Deutschklubs eingetragen und anschließend von einer Lehrkraft überprüft. Um die Planung der Veranstaltungen für das kommende Semester noch mehr in die Hand der Studierenden abzugeben, wurde ebenfalls die Position des „Kulturpunkte-Gurus“ kreiert, der während des Semesters Ideen der Studenten für zukünftige Veranstaltungen sammelte.

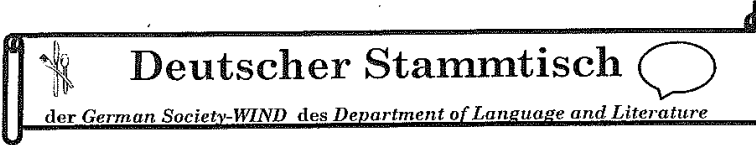
### Das KP-Semester im Rückblick

Als Auftakt-Event fand am 10.02.2016 der erste Deutsche Stammtisch statt, ein gemeinsames Mittagessen der Studierenden



und Lehrenden der German Section, und die Teilnahme garantierte den Studenten ihre ersten 15KP. Der Stammtisch wurde einmal wöchentlich in der Mensa abgehalten und erhielt bald darauf so großen Zuspruch auch von der Leiterin der Mensa, dass sie den Teilnehmern des Stammtisches so oft wie möglich ein exklusives deutsches Gericht servierte, wie Bratwurst, Schweinebraten und Sauerkraut, aber auch Ofenkartoffeln mit Quark.

In Absprache mit der betreuenden Lehrkraft der German Society-WIND, bereitete der KP-Guru wöchentlich ein Gesprächsthema für den Stammtisch und ein Handout mit notwendigen Redemitteln vor (Abb. 5). Während des ganzen Semesters erhielt der deutsche Stammtisch guten Zulauf mit einer Durchschnittsbesucherzahl von etwa 15 Studenten und einer Höchstzahl von 35.



## Deutscher Stammtisch

der German Society-WIND des Department of Language and Literature

**Redemittel Vorstellung:**

- Wie heißt du?
- Ich heiße ...
- Wie geht's dir?
- Mir geht's gut und dir?
- Wie war dein Tag/deine Woche bis jetzt?

**Thema heute: Ferien**

- Wie waren deine Ferien?  
Meine Ferien waren ..... (toll, super, interessant, langweilig) .
- Wo warst Du in den Ferien?  
Ich war ..... (in der Stadt, auf dem Land, in den Bergen, am Meer) .
- Was hast Du in den Ferien unternommen?  
In meinen Ferien habe ich viel/manchmal/ab und zu.... (gelesen, gelernt, gespielt, gezeltet, ferngesehen, geschlafen).
- Gab es etwas Besonderes zu erleben?  
Ja/Nein es gab .... (viel/wenig Spannendes. Ich habe zum Beispiel: meine Familie besucht/einen tollen Film gesehen/war auf einem Konzert...)

**Weitere Vokabeln:**

zelten, lesen, Freunde treffen, Musik hören, ein Instrument spielen, spannend, langweilig	camp, read, meet friends, listen to music, play an instrument, swimming, exciting, boring
---	---

Abb. 5: Redemittel Stammtisch

Im weiteren Verlauf des Semesters wurden zwei Filmabende durchgeführt, da nach eigener Aussage der Studierenden viele von ihnen gerne ins Kino gehen oder gern Filme zu

Hause schauen. Die meisten Filme im Rahmen der KP-Events wurden auf Deutsch mit englischen Untertiteln gezeigt, um sie auch für die Anfänger zugänglich zu machen. Einer der Filme wurde ausschließlich in deutscher Sprache, aber in didaktisierter Form vorgestellt. Bevor der Film gezeigt wurde, durchliefen die Studenten verschiedene Stationen mit Aufgaben zur Vorentlastung des Films und zum besseren Verständnis des geschichtlichen Hintergrunds. Während des Films beantworteten sie in Teams einen Fragebogen (Abb. 6). Das Team mit den meisten richtigen Antworten bekam einen kleinen Preis.

### PopQuiz:



1. Was schockiert die Familie Yilmaz in Deutschland?

**a) die Haustiere b) das Wetter c) die Toilette d) die teuren Preise e) die Sprache f) das Essen g) die Religion**

2. Warum ist Hüseyin nach Deutschland gekommen?

**a) zum Studieren b) als Gastarbeiter c) im Urlaub**

3. Was ist der Grund für Cenks Streit in der Sporthalle?

**a) Er kann nicht gut Fußball spielen b) Er kann kein Türkisch c) Er möchte lieber Basketball spielen**

4. Was ist Canans Problem?

**a) Sie ist schwanger b) Sie kann nicht mehr zur Uni gehen c) Ihr Freund trennt sich von ihr**

5. Mit wem macht Cenk ein Foto nach seiner Rede? Wer ist diese Person?

**a) Helmut Kohl – Bundeskanzler b) Angela Merkel – Bundeskanzlerin c) Gerhard Schröder – Bundeskanzler**

6. Canan spricht mit ihrem Freund über das Thema Familie. Was gehört ihrer Meinung nach zu einer Familie?

**a) nur die Eltern und Kinder b) die Eltern, Kinder und viele Verwandte c) eine Geschichte**

7. Die Familie fährt in die Türkei, weil ...?

**a) Muhamed dort arbeitet b) Hüseyin dort ein Haus gekauft hat c) Fatma ihre Freundinnen besuchen will**

8. Welches Geheimnis verrät Oma Fatma, als Canan ihrer Mutter im Hotel von der Schwangerschaft erzählt?

**a) Fatma war auch schwanger, bevor sie geheiratet hat**

**b) Fatma war früher in einen deutschen Mann verliebt**

**c) Fatma hat sehr viel Geld gespart und bleibt in der Türkei**

9. Welche Entscheidung trifft Muhamed am Ende der Reise?

**a) Er bleibt in der Türkei und baut das Haus auf b) Er bleibt in der Türkei und macht Urlaub**

**c) Er bleibt in der Türkei und kauft ein eigenes Haus**

Abb. 6: Fragen zum Film während des didaktisierten Filmabends.

Um den Studierenden auch die Möglichkeit zu geben, mal wieder „Kind sein“ zu dürfen, wurden im Veranstaltungskalender auch ein Spieleabend und ein Osterfest aufgenommen. Bei dem Spieleabend lernten die Teilnehmer typisch deutsche Spiele wie „Mensch ärgere dich nicht“, „Tabu“, „Das verrückte Labyrinth“ oder „Uno“ in Form von Stationen kennen. Die Studierenden fanden sich eigenständig zu Spielergruppen zusammen und setzten sich gemeinsam an einen Tisch, auf dem eins der Spiele aufgebaut war. Nach 20 Minuten forderte der Präsident der German Society-WIND die Teams auf das Spiel niederzulegen und im Uhrzeigersinn an den nächsten Tisch mit einem neuen Spiel zu wechseln. Sprachbausteine wie „Wer ist dran?“ „Du bist dran.“ „Du



schummelst.“ wurden eingeführt und intensiv beim Spielen benutzt. Auch beim Osterfest lernten die Studierenden nicht nur Schritt für Schritt, wie ein Ei ausgeblasen, gewaschen und bemalt wird, sondern auch entsprechende Vokabeln und Anweisungen. Am Ende wurde das schönste Ei mit einem Preis gekürt.



Auch universitäre Vorträge waren Teil des KP-Angebots des vergangenen Semesters, und verbanden damit die zusätzlichen Angebote mit den Pflichtveranstaltungen. An einem Nachmittag stellten ehemalige Stipendiaten, die mit einem Stipendium einige Zeit in Deutschland an einer deutschen Universität verbracht hatten (DAAD-Hochschulwinterkurse), ihre Zeit in Deutschland vor. Zusätzlich gaben sie den Zuhörern wertvolle



Tipps über das Leben in Deutschland aus namibischer Perspektive. Im Anschluss standen die Vortragenden den Zuhörern für Fragen zur Verfügung. Ein weiterer Vortragsnachmittag wurde von den Studierenden des Kurses „Text Analysis, Directed Writing and Presentation“ und „German African Perspectives“ veranstaltet. Hier konnten Studierende aus anderen Kursen den jeweiligen

Abschlusspräsentationen zuhören und es wurden dafür KP vergeben. Somit hatten die Vortragenden die Möglichkeit vor einem größeren Publikum zu sprechen, was ihre Motivation, eine gute Präsentation zu liefern, stärkte und der Aufgabe einen ganz anderen Stellenwert gab.

Besonderen Anklang unter den kulturellen Veranstaltungen fanden die zwei Tanzstunden und der Karaoke-Abend. Beim Karaoke-Abend mussten sich die Studierenden im Vorfeld mit dem deutschen Lied anmelden, das sie singen wollten. Das WIND-Team sorgte dafür, dass bis zum Veranstaltungstag alle Lieder als .mp3 vorhanden waren und dass eine PowerPoint-Präsentation mit allen Songtexten vorlag. Um auch den Studierenden, deren Sprachniveau noch nicht so hoch war, Mut zu machen und sie zum Mitmachen zu animieren, wurde auf Instrumentalversionen der Lieder verzichtet und die Studierenden konnten zusammen mit der Stimme des Interpreten im Hintergrund ihr deutsches Lieblingslied aufführen.



Einblick in die Geschichte der deutschsprachigen Tageszeitung Namibias zu bekommen und selbst als Journalisten für die Wochenendausgabe (*Windhoek Express*) zu recherchieren und zu schreiben. Die Studierenden entwickelten einen besonderen Ehrgeiz und verbrachten hierbei freiwillig viele Stunden damit ihre Artikel zu schreiben, diese Korrektur lesen zu lassen, sie umzuschreiben und schließlich beim Erstellen des Layouts für ihre Zeitungsseiten zu helfen. Am Ende wurden nicht nur die Artikel in der Zeitung veröffentlicht (siehe Abb. 7), sondern die Studierenden schafften es auf die Titelseite und später mit einem Artikel über das Projekt in die 100-Jahres-Sonderausgabe der *Allgemeinen Zeitung*. Darüber hinaus hatte diese Kooperation der Studierenden mit der Zeitung direkt einige Praktikum-

sangebote zur Folge und die Zusammenarbeit mit der Zeitung soll langfristig in einen regulären Kurs, der Schreibkompetenzen trainiert, eingebunden werden.

**6**  
 Workbook Express  
 Thursday  
 28 April 2016

# Deutsch an der Unam

This page was done in collaboration with Unam students to develop their German skills.

## Einblick in das Leben der Studenten



Die Studenten haben sich sehr über den Besuch von Frau Schlietwein gefreut. Zum Dank erhielt sie eine selbstgemalte Karte. FOTO: ROSA THOMAS

**SAINA KANDALI UJYEGO, LOVISA LONCEY SHILOPE UND DAMIAN NI GROBLER**

Nambibia hat eine große Gemeinschaft von Deutschen, deshalb haben wir Deutsch als Fremdsprache in der Schule gewählt. Ein weiterer Grund, warum wir uns dafür entschieden haben, ist der Bezug zu Afrika.

Die Universität von Nambibia bietet viele Deutschkurse mit qualifiziertem und hilfsbereitem Personal an. Meine Deutschlehrerin, Frau Augart, ist sehr geduldig mit uns und hilft uns dabei, einen besseren Zugang zur Sprache zu bekommen. Mit jedem Deutschkurs kommt man der Sprache Schritt für Schritt näher. Deutsch ist interessant für uns, weil wir jeden Tag andere deutsche Autoren und ihre Texte kennenlernen. In dieser Zeit befinden wir uns in der Welt der Autoren. In diesem Semester hatten wir auch Sylvia Schlietwein zu Besuch, die uns persönlich

Fragen beantwortet hat. Viele Studenten schließen ihr Studium mit guten Noten ab und sind so zufrieden, dass sie es weiterempfehlen. Nach ihrem Studium können sie Deutsch lesen, verstehen und reden.

Abgesehen von den theoretischen Deutsch-Kursen gibt es auch Kulturpunkte-Aktivitäten, zum Beispiel einen deutschen Filmabend oder eine Präsentation von Deutsch-Stipendiaten. Für die aktive Teilnahme erhalten die Studenten Punkte und diese werden der Abschlussnote angerechnet.

Wir als Deutsch-Studenten lernen mehr über die deutsche Kultur, bauen neue Freundschaften auf, verbessern unsere deutsche Sprache und haben viel Spaß. Zwar haben wir auch viele Hausaufgaben auf, aber dabei lernen wir auch viel. Außerdem lernen wir auch pünktlich zu sein. Wir haben durch unser Studium viele Deutsche kennenlernt, die hilfsbereit und freundlich sind. Abschließend kann man sagen: „Deutsch ist, was es ist, sagt die Vernunft“.



Die nambibische Autorin Sylvia Schlietwein war dieses Semester im Seminar „Basic Literary and Cultural Concepts“ zu Besuch, wo sie mit den Studierenden über ihre Texte und Werke diskutierte. FOTO: ROSA THOMAS

### Kulturpunkte: Die deutsche Kultur besser kennenlernen

**JENELIQUE ISAACS UND CARMEN KHOSI-JACO**

Die UNAM German Society-WIND ist eine große Studentengruppe. Die Gruppe kommt jeden Mittwochmittag von 13.30 - 14.30 Uhr und jeden Donnerstagabend von 16.30 - 18.00 Uhr zusammen, wo sie verschiedene Aktivitäten macht. Diese Zusammenkünfte heißen Kulturpunkte-Veranstaltungen.

Jeden Mittwoch findet der „Deutsche Stammtisch“ statt. Alle Studenten, die Deutsch lernen, und ihre Dozentinnen kommen zusammen und essen gemeinsam zu Mittag. Dort müssen alle Deutsch reden! Wir lernen uns gegenseitig und die deutsche Kultur besser kennen. Der Stammtisch findet in der „Dining Hall“ der Universität statt. Manchmal bereitet die Küche deutsches Essen zu. Es gab z.B. Sauerkraut, Leberkäse, Bratwurst und



Die Studierenden treffen sich wöchentlich in der Mensa auf dem Campus zum Deutschen Stammtisch. Bei einem leckeren Mittagessen werden verschiedene Themen behandelt - die Diskussions-sprache und das Essen sind Deutsch. FOTO: KIMBERLY ZIMBA

Gyros. Der „Deutsche Stammtisch“ ist toll, weil wir nicht nur mit unseren Dozentinnen essen können, sondern auch die deutsche Sprache besser lernen und verstehen können, da sich noch nicht alle Studenten in der deutschen

unsere Gespräche über die Themen auf Deutsch führen.

An den Donnerstagsabenden finden wir verschiedene Aktivitäten statt. Bisher haben wir sechs Deutschabende gehabt. Am ersten Abend haben wir den Film „Das Wunder von Bern“ gesehen. Außerdem haben wir einen Tanzabend gehabt, wo uns unsere Dozentin, Frau Stahl, Swing Dance beigebracht hat. Nachdem Frau Stahl uns die Tanzschritte beigebracht hat, haben wir wunderbar zusammen getanzt. An unserem dritten Donnerstag haben wir einen deutschen Spielabend gehabt. Am einem anderen Abend haben wir verschiedene Präsentationen von Studenten gehört, die vergangenes Jahr mit einem Stipendium in Deutschland waren und über ihre Erfahrungen berichtet haben. Jeder Abend ist mit einem Open House verbunden, wo wir alle unsere Freizeitsportarten und Hobbies vorstellen können.

Osterferien angemalt.

Die German Society hat auch ein Organisationsteam, Carmen Khosi-Jaco ist unsere Präsidentin, Magdalena Kamhulu die Vizepräsidentin, Frau Stahl die Schatzmeisterin und Damian Grobler die Organisatorin. Außerdem ist Ilse Schumann für das Marketing zuständig. Leena Shipweta für die Sekretärin, und Byron van Wyk ist unser Kulturpunkte-Guru.

Man darf an allen Aktivitäten kostenlos teilnehmen, wobei es für jede Veranstaltung Kulturpunkte gibt. Zum Ende des Semesters müssen mindestens 100 KP erreicht werden, da sie Teil des CN (der Note für den Kurs) sind. Die meisten von uns konnten nicht mehr wegen der Punkte, sondern weil wir viel Spaß haben. Wir genießen das Zeit und schließen unser neues Freundschaften.

Abb. 7: Beispiel einer selbstgestalteten Zeitungssseite der UNAM Deutschstudierenden im Rahmen des KP-Projekts.



### **Ausblick auf weitere Veranstaltungen im zweiten Semester**

Für das kommende Semester steht bereits ein buntes Programm an deutschen Kulturevents für die Deutschstudierenden der UNAM fest (siehe Abb. 8). Die Studierenden sprachen beispielsweise einen eindeutigen Wunsch nach einer gemeinsamen Kochveranstaltung aus, bei der typisch deutsche Gerichte zubereitet werden, und nach einem Fußball-Turnier, bei dem sie deutsche Fußballvokabeln lernen und deutsche Fußballlieder singen können. Des Weiteren ist ein Schreib-Workshop mit der Schweizer Autorin Gabrielle Alioth geplant. Ferner steht ein großes 44-Stunden-Filmfestival an, bei dem die Teilnehmer innerhalb von 44 Stunden einen Kurzfilm selbst entwerfen, drehen und schneiden müssen (siehe hierzu auch Berichte im *eDUSA* 11/2016: 98ff.) Der Film muss einen am Starttag vorgegebenen deutschen Gegenstand, einen deutschen Satz und eine typisch deutsche Situation beinhalten. Diese KP-Veranstaltung wird zum ersten Mal über die Universitätsgrenzen hinaus gehen und ist auch an Deutschlerner anderer Institutionen sowie Deutsch-Alumni gerichtet. Die Preise hierfür werden von externen Sponsoren gestiftet, die ebenfalls auf das KP-Projekt aufmerksam geworden sind und dies begeistert unterstützen.

Der bereits im vergangene Jahr stattgefundenen „Career Day“ (*eDUSA* 10/2015:76f.) wird ebenfalls als KP-Event angeboten und aufgenommen, an dem die Studierenden in einem Workshop erst ihre Lebensläufe überarbeiten können und später die Gelegenheit haben werden, Unternehmen in der Region, in denen die deutsche Sprache von Vorteil ist, kennenzulernen und damit auf zukünftige Karrierechancen und mögliche Arbeitgeber aufmerksam zu machen. An Ausflügen lädt die German Society-WIND einmal zu einer Exkursion zu dem deutschsprachigen Radiosender der NBC (Namibian Broadcasting Cooperation) ein, bei dem die Studierenden bei der Programmgestaltung mithelfen dürfen, und an einem anderen Tag zu einem Ausflug zu der lokalen Recyclingfirma Rent-a-Drum. Da im Unterschied zu Deutschland in Namibia das Prinzip des Mülltrennens nicht sehr verbreitet ist, soll diese Exkursion den Deutschstudierenden Recycling als einen bedeutenden Aspekt der deutschen Kultur näherbringen und sie gleichsam persönlich für das Thema sensibilisieren. Außerdem werden die Studierenden des vierten Studienjahres ihre BA/BEA-Arbeiten den Lehrenden und Studierenden der Deutschabteilung vorstellen, Einblick in ihre Forschungen bieten sowie für Fragen zur Verfügung stehen. Verschiedene Filmabende, eine Tanzstunde und eine Halloweenparty runden das Programm ab (siehe Abb. 8).

Des Weiteren nutzen die Lehrenden das KP-Projekt aber auch, um externe Veranstaltungen zu bewerben bzw. das Interesse und die Motivation der Studierenden zu wecken. So sollen Lehramtsstudenten bei DaF-Fortbildungen des Goethe-Instituts oder auch bei Vorträgen an anderen Institutionen, die für im Unterricht behandelte Schwerpunkte relevant sind, Punkte sammeln können. Die Möglichkeiten sind hier breit und sollen dazu dienen, die intrinsische Motivation der Studierenden auch über das Deutschstudium und die Universität hinaus zu fördern.

**KULTURPUNKTE (Cultural Exploration Points):**

Throughout the semester, you will be invited to explore and dive into the German culture in many different ways. These events will be put on by the **German Society - WIND** (formerly known as Schiller Club). The events will be free of charge and participating in them will give you a certain, previously announced, number of *Kulturpunkte* (KP).

You may participate in all of the events; however, each student is required to have collected 100 KP by the end of the semester. These will be part of your CA mark. So make sure to not wait until the end of the semester to start collecting your KP, otherwise it will be difficult to achieve the full 100 points (100% for this portion of the course grade).



**To earn the full amount of KP for each event, you are supposed to attend the whole session and actively participate in it.**

**NO CELLPHONES ALLOWED!! (Otherwise zero attendance.)**

Another good advice: enjoy and engage in the German culture and join us for all of our events this semester ☺! If you have questions, please don't hesitate to ask your professor for more details. Events will usually be held on **Thursdays at 16:30 in F350** unless otherwise indicated. Stay on top of all the Kulturpunkte Updates on Facebook: German Society - WIND.

**Upcoming 2. Semester Events**

Dienstags 13:30-14:30 (ab 20. Juli)	Deutscher Stammtisch	Meet with the German Section at the student dining hall for lunch	15 KP – stay AT LEAST half an hour, be engaged in conversation
Do, 21. Juli 16:30 Uhr	Deutscher Tanzabend*	Learn how to dance Disco-Fox	20 KP
Fr, 29. Juli 11:00 Uhr	Kreatives Schreiben	Learn how to write a short story with an expert from Switzerland	20 KP
Do, 4. Aug. 16:30 Uhr	Fußball spielen	Get a team together and play soccer	10 KP – watch and cheer 20 KP – play in a team
Fr, 5. Aug & So, 7. Aug. 17:00 Uhr	24-Stunden Filmfestival @ DHPS Aula	Get a film team together, shoot and cut a movie within 24 hours (city-wide event!)	40 KP
Do, 11. Aug. 16:30 Uhr	Kultur Festival	Show your German talent at the campus-wide cultural festival	20 KP
Do, 18 Aug. 16:30 Uhr	Filmabend	„Deutschland-Ein Sommermärchen“ über die deutsche Nationalmannschaft	20 KP
Fr, 2 Sept. 16:30 Uhr	NBC German Radio Exkursion	Be a radio presenter at a local German radio station	30 KP
Do, 8 Sept. 16:30 Uhr	Creative Publicity and crafting	Create info material about the German Society and craft thank-you cards	20 KP
Do, 15 Sept. 16:30 Uhr	Gemeinsames Kochen	We will cook and eat a German meal together	20 KP
Do, 22 Sept. 16:30 Uhr	Career Day	Polish up your CV and meet different companies where you can apply for a job or an internship	20 KP
Do, 29. Sept. 16:30 Uhr	Rent-A-Drum Exkursion	Let's learn about how to recycle correctly and TYPE a 100 word response about your experience	20 KP (attendance) 30 KP (attendance and TYPE 100 words)
Do, 6. Okt. 12:30 Uhr	B. A. Research Presentations	The 4 <sup>th</sup> year students will present their B. A. research papers – come and listen!	20 KP
Do, 13. Okt. 16:30 Uhr	Buchmesse	Bring favourite book and present it with poster	20 KP- watch and listen 30 KP- presentation
Do, 20. Okt. 16:30 Uhr	Halloween Semesterabschluss party	Come dressed up in a scary costume and carve pumpkins with us	<b>NO</b> culture points since it's the end of the semester

*\*It would be great – but not necessary – if you can bring a partner*

*Abb. 8: Vorschau auf das kulturelle Angebot für die Deutschstudierenden an der UNAM im zweiten Semester 2016 unter Angabe der jeweiligen Anzahl von KP pro Event.*

## Resümee

Erwiesenermaßen ist das Einbringen von Landeskunde von hoher Wichtigkeit für den modernen Fremdsprachenunterricht. Leider ist oftmals zu wenig Zeit im Unterricht, dem landeskundlichen Aspekt einer Sprache gerecht zu werden. Außerhalb des Unterrichts stattfindende Events werden von den Lernern seltener angenommen, wenn die Teilnahme freiwillig ist und kommen sie nicht zu den Veranstaltungen, wissen sie nicht, was sie verpassen. Werden sie zur Anwesenheit gezwungen, erhält der Event automatisch einen negativen Beigeschmack und wird manchmal eher widerwillig besucht. Das Kulturpunkte-Projekt wurde konzipiert, um die Lerner dazu zu bringen an Aktivitäten teilzunehmen ohne ihnen die freie Entscheidung zu nehmen. Die Studierenden müssen an einer bestimmten Anzahl von Veranstaltungen teilnehmen, um eine gute Note für ihren Kurs zu bekommen. Die Anzahl an Events, an denen sie teilnehmen müssen, um die vorausgesetzte volle Punktzahl zu erreichen, ist mit Absicht gering (ca. 4-5 Events pro Semester). Danach wird an das Interesse der Studierenden appelliert. Sollten sie in der Zwischenzeit persönlichen Gefallen an dem Projekt gefunden haben, dass sie evtl. nur kennengelernt haben, weil sie ein paar Mal teilnehmen mussten, so werden sie weiterhin an den Veranstaltungen teilnehmen – und zwar aus eigenem Interesse.

Auch wenn das Programm, die Planung und Durchführung der verschiedenen Veranstaltungen den Eindruck vermittelt, dass es sich um viel zusätzliche Arbeit handelt, so ist dies doch zu relativieren. Denn zum einen übernehmen die Studierenden selbst Teile der Organisation, wie bereits vorgestellt wurde, zum anderen kann man einige Veranstaltungen, die eine Abteilung während des Studienjahres durchführt, als KP-Events anführen. Andere Veranstaltungen, wie beispielsweise Präsentationen eines Kurses, werden lediglich zu einer anderen Zeit, aber mit einem größeren Publikum durchgeführt, was damit auch die Authentizität erhöht. Ferner können weitere Veranstaltungen oder auch Gastvorträge damit beworben werden, sodass damit keine zusätzlichen Belastungen entstehen. Damit kann zusätzliche Arbeit und Organisation reduziert werden, die in einer Gesamtplanung von außer-curricularen Veranstaltungen am Semesteranfang aufgefangen wird. Außerdem ist es gut, wenn die Organisation und Durchführung nicht allein von den Lehrenden neben einem umfangreichen Arbeitsalltag abhängt, sondern auch von Studierenden sowie Sprachassistenten und Praktikanten unterstützt wird, da diese oft mit viel kreativen Ideen und Enthusiasmus die verschiedenen Projekte angehen und damit auch eine sehr abwechslungsreiche Zeit mit unterschiedlichsten Eindrücken und Erfahrungen sowie Kompetenzen erleben.

Viele der UNAM-Studierenden hatten in den letzten Jahren wenig eigene Motivation freiwillig zu Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts zu gehen. In diesem Semester zählte beinahe jeder angebotene Kulturevent zwischen 15 und 40 Teilnehmer. Der erwartete Einbruch an Teilnehmerzahlen gegen Ende des Semesters blieb ebenfalls größtenteils aus: Selbst zu der letzten offiziellen KP-Veranstaltung des Semesters erschienen 21 Studenten. Die Zahlen geben Gewissheit: 35% der Deutschstudierenden sammelten mehr als die nötigen 100KP. Die drei Studenten mit den meisten KP dieses Semester (360KP,

335KP, 275KP) wurden offiziell beim letzten kulturellen Event des Semesters mit einer Urkunde geehrt. Aus den Zahlen kann man deutlich erkennen, dass das KP-Projekt ein Erfolg war und die Studierenden dazu animiert hat, gerne und aus freien Stücken an freiwilligen Aktivitäten teilzunehmen. Sie verbesserten ihre Fremdsprachenkenntnisse und konnten die Zielkultur intensiver erleben. Ferner lernten sich aber auch die Studierenden aus den unterschiedlichen Studiengängen (besser) kennen, der Kontakt mit den Lehrenden erhielt eine andere Dimension und es entwickelte sich ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl. Aus extrinsischer Motivation wurde intrinsische Motivation und aus Notendruck wurde Spaß in der Fremdsprache zu interagieren – und eine Sammelleidenschaft für Kulturpunkte machte die Landeskunde zu einem Erlebnis.

### Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet; in der Regel wird die männliche Schreibweise verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten grundsätzlich für beiderlei Geschlecht.
- 2 Als Chunks werden in der Sprachwissenschaft als Ganzes gespeicherte, vorgefertigten Wort- und Ausdrucksstrukturen bezeichnet, die die Grundlage der formelhaften Sprache bilden, welche einen Großteil des muttersprachlichen Diskurses ausmacht, da sie schnelle sprachliche Kommunikation möglich macht. Der Sprachbaustein „Wie geht’s?“ ist im Gehirn als Ganzes abgespeichert und wird bei Bedarf als Ganzes abgerufen und verwendet, anstatt dass der Sprecher den Satz jedes Mal neu grammatikalisch konstruieren muss (vgl. Ellis 2016, Newell 1994, Handwerker 2008).
- 3 Die Fremdsprachenlerner sind bei diesen Veranstaltungen unter sich in einer strukturierten Situation mit vorhersehbarem Ablauf, unterstützt durch Redemittel und die Hilfestellung der Lehrkraft. Diese Atmosphäre ruft für gewöhnlich weniger Lampenfieber hervor als eine unstrukturierte Alltagssituation mit Muttersprachlern der Zielsprache.
- 4 Die KP machen hierbei einen bestimmten Teil des „Continuous Assessment“ (CA-Mark) des einzelnen Kurses aus. Die CA-Mark beinhaltet die Gesamtsumme der einzelnen Teilnoten eines Kurses, für gewöhnlich bestehend aus Hausaufgaben, Tests, Hausarbeiten, Referaten, Klausuren.

### Literatur

- EDELMANN, WALTER 2003. „Intrinsische und extrinsische Motivation.“ In: *Grundschule* 35/4: 30-32.
- EDUSA. *DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA 10/2015*. URL: <http://www.sagv.org/publ/edusa/>.
- EDUSA. *DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA 11/2016*. URL: <http://www.sagv.org/publ/edusa/>.
- ELLIS, NICK C. 1996. „Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order.“ In: *Studies in Second Language Acquisition* 18: 91-126.
- GÖDEN, TOLGA 2013. *Analyse der Motivation von Studenten in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang: Inklusive Fragebogen mit Auswertung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- HANDWERKER, BRIGITTE 2008. „Chunks und Konstruktionen – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz.“ In: *Estudios Filológicos Alemanes* 15: 49-64.

HEYD, GERTRAUDE 1991. *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

NEWELL, ALLEN 1994. *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

ROBERT BOSCH STIFTUNG/DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT 1984. „Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht Source.“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 6/ 1: 61-64.

SALOMO, DOROTHÉ 2014. *Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern weltweit. Eine empirische Studie*. München: Goethe-Institut.

SCHAIK, K. WARNER/SHERRY L. WILLIS 2000. „A Stage Theory Model of Adult Cognitive Development Revisited.“ In: Robert L. Rubenstein et al. (Hrsg.): *The Many Dimensions of Aging: Essays in Honor of M. Powell Lawton*. Berlin: Springer Verlag: 175-193

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht***

Didaktische Vorschläge zum Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* im DaF-Unterricht

**HENK VAN DER WESTHUIZEN**

University of Pretoria

*Abstract*

*The article aims to provide didactical suggestions for the teaching of Yoko Tawada's Bioskoop der Nacht in a South African context on the level B1. The teaching concept is centred on Claire Kramsch's notion of symbolic competence, which she views as an essential learning objective in foreign language teaching. Four lesson plans are presented, of which two were empirically tested at Stellenbosch University in 2015.*

**Einleitung**

Die Frage nach dem Stellenwert von Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist seit jeher ein eingehend diskutiertes Thema in der Fremdsprachendidaktik und deren Diskussion ist durch unterschiedliche Standpunkte und Ansätze gekennzeichnet (vgl. Ehlers 2010). Wirft man einen Blick auf die gegenwärtige Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht (FSU), dann ist der Anspruch auf einen veränderten Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht deutlich zu erkennen. Zentral im Plädoyer für eine Umorientierung in der Arbeit mit literarischen Texten ist die Wiederaufwertung des Aspekts der ästhetischen Sprachverwendung, die in einem kommunikativ-handlungsorientierten FSU immer mehr in den Hintergrund gedrängt wird und somit die Erzielung sprach- und

---

**Henk van der Westhuizen** studierte Germanistik an Stellenbosch University und machte seinen MA im Masterprogramm „Deutsch als Fremdsprache im afrikanischen Kontext“ an der Stellenbosch University und der Universität Leipzig, wo seine Arbeit *Zur Didaktisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht: Yoko Tawadas Bioskoop der Nacht und der Erwerb einer symbolischen Kompetenz auf B1-Niveau* ausgezeichnet wurde. Seit 2016 lehrt Henk van der Westhuizen in der Deutschabteilung der University of Pretoria. E-Mail: [Henk.vanderWesthuizen@up.ac.za](mailto:Henk.vanderWesthuizen@up.ac.za)

kulturbezogene Lernprozesse beeinträchtigt (vgl. Dobstadt 2009). Diese Überlegung ist eingebettet in eine immer intensivere Infragestellung eines dem FSU zugrunde liegenden Sprachverständnisses, das die Ansätze und Curricula in der Fremdsprachendidaktik bestimmt und sich zugleich als richtungweisend für den Umgang mit literarischen Texten zeigt.

Die amerikanische Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramersch sieht in einer globalisierten Welt mit ihren komplexen Kommunikationsanforderungen die Notwendigkeit einer Neuorientierung des instrumentellen auf Eindeutigkeit ausgerichteten Sprach- und Kommunikationsverständnisses wie es der FSU zu vermitteln versucht. Zusätzlich zu einer kommunikativen Kompetenz sollte ihrer Meinung nach auch der Erwerb einer *symbolischen Kompetenz*, die ein Verständnis für und eine Einsicht in Prozesse der Bedeutungsbildung umfasst, angestrebt werden: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meaning; they have to understand the processes of meaning making itself“ (Kramersch 2006:250). Kramersch vertritt die Ansicht, dass Literatur die Fähigkeit besitze, Lernenden eine *symbolischen Kompetenz* zu vermitteln, denn „through literature, they can learn the full meaning making potential of language“ (ebd.:251). Diesen Punkt vertreten auch Dobstadt und Riedner, indem sie argumentieren, dass die Arbeit mit Literatur im FSU die Fähigkeit habe, Lernende an ein umfangreicheres Verständnis von Sprache zu führen. Als Konsequenz sieht Kramersch eine Verschiebung von der Bedeutungserschließung auf die Bedeutungsbildung. Diese Fokusverschiebung führt laut Kramersch dazu, dass das Erreichen des Niveaus eines Muttersprachlers nicht mehr das ultimative Ziel des FSU darstelle. Vielmehr sollten Lernende durch den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* die „Entwicklung einer transkulturellen Mentalität bzw. einer translingualen Kompetenz [anstreben], die [sie] in die Lage versetzt, zwischen den Sprachen zu operieren“ (Kramersch 2011:40).

Zentral für diesen Beitrag ist zunächst die Frage, wie sich eine solche *symbolische Kompetenz* durch die Arbeit mit Literatur konkret im fremdsprachlichen Deutschunterricht in einem südafrikanischen Hochschulkontext vermitteln lässt. Genauer gesagt soll der Beitrag der Frage nachgehen und zeigen, wie eine Didaktisierung von Yoko Tawadas 2002 erschienenem Text *Bioskoop der Nacht* den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* fördern kann. Als mehrsprachige Autorin japanischer Herkunft hat Tawada seit den 1990er Jahren in der Literaturwissenschaft sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum große Aufmerksamkeit erfahren. Ein Forschungsüberblick bestätigt ein besonderes Interesse an Wahrnehmungen sprachlicher und kultureller Konstellationen, Fragen zu interkulturellen Begegnungen sowie sonderliche Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit und Kommunikationsprozesse in ihren Werken (vgl. Gutjahr 2006, Koiran 2009, Tawada 2012, von Maltzan 2012).

Berücksichtigt man das Plädoyer für die Vermittlung eines umfassenderen Verständnisses von Sprache im FSU, die die Anerkennung von und einen angemessenen Umgang mit der Mehrdeutigkeit, Transkulturalität und Ambivalenz von Sprache

beansprucht – den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* – dann stellt der Vf. dieses Beitrags die These auf, dass die Arbeit mit *Bioskoop der Nacht*, mit seinen eigenartigen Blicken und Empfindungen von und Einsichten in die (Fremd-)Sprache und kulturelle Erscheinungsformen sowie die kritische Reflektion von Sprache und Kommunikationsprozessen im globalen Zeitalter, den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* unterstützen kann. Einen anschließenden Beweggrund für die Arbeit mit Tawadas Text stellt der aktuelle Stand des Deutschunterrichts an südafrikanischen Hochschulen dar. Denn die Arbeit mit *Bioskoop der Nacht*, einem Text mit Bezügen zu Südafrika, erlaubt im Rahmen der derzeitigen Bildungssituation eine Afrika-Verortung und ermöglicht Lernenden anhand eines deutschsprachigen Textes an wissenschaftlichen Diskursen über Perspektiven auf und Wahrnehmungen von afrikanischen Realitäten teilzunehmen, die letztendlich „zu einer historischen, politischen und sozialen Neuorientierung“ (von Maltzan 2014:95) im eigenen Umfeld führen kann.

So soll im Folgenden ein Didaktisierungsvorschlag zur Arbeit mit *Bioskoop der Nacht* auf B1-Niveau an südafrikanischen Hochschulen vorgestellt werden, in dem der Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* zentrales Lernziel ist. Da einige Unterrichtseinheiten (UE) der Didaktisierung bereits in einem Deutschkurs für Studierende im dritten Jahr an der Universität Stellenbosch empirisch durchgeführt wurden, soll der abschließende Teil des Beitrags einer Diskussion der Ergebnisse dieser Untersuchung gewidmet werden. Davor gilt es aber zuerst, Kramsts Konzept einer *symbolischen Kompetenz* näher zu betrachten und die Implikationen ihrer Überlegungen für den FSU bzw. für die Arbeit mit Literatur genauer zu erläutern. Im Anschluss soll auf die Einordnung von *Bioskoop der Nacht* eingegangen werden, die im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen den Hintergrund für die nachfolgende Didaktisierung bildet.

### **Symbolische Kompetenz**

Ausgangspunkt für Kramsts Konzept ist ihr Befinden, dass die Vermittlung einer rein kommunikativen Kompetenz den Kommunikationsanforderungen des globalen Zeitalters nicht mehr gerecht wird und inadäquat ist, um Lernende auf einen erfolgreichen Umgang mit der Fremdsprache vorzubereiten. Nach Kramst beabsichtigt ein kommunikativer FSU, „den Zugang für und Aufnahme von nicht-Muttersprachlern in eine Zielsprachengesellschaft zu gewährleisten“ (Kramst 2006:249) und soll Lernende befähigen, sich je nach kulturellem und sozialem Kontext in verschiedenen Handlungssituationen angemessen auszudrücken. Kramst stellt jedoch fest, dass sich die kommunikativen Bedingungen in den letzten Jahrzehnten radikal verändert haben und die Auffassung von Kommunikation sowohl im öffentlichen Bereich als auch im Bildungswesen seit der kommunikativen Wende der 1960er Jahre einem ersichtlichen Wandel unterworfen ist. Sie führt weiter an, dass die Vorstellung homogener Sprachgemeinschaften und Kulturen, auf welchem der kommunikative Ansatz basiert, im Zeitalter der Globalisierung und Migration obsolet geworden sei. Denn vielmehr müsse mit der Wahrscheinlichkeit gerechnet werden, mehrsprachigen Individuen zu begegnen, „die in einer Vielfalt nationaler, supranationaler



und ethnischer Kulturen aufgewachsen“ (ebd.:250) und deren sprachliche, kulturelle, ideologische und politische Prägung daher nicht eindeutig einzuordnen seien. Folglich soll neben der Aneignung einer kommunikativen Kompetenz vielmehr der Erwerb einer sogenannten *symbolischen Kompetenz* in den Vordergrund gerückt werden.

Der Kommunikationsprozess ist also immer komplexer, weniger durchsichtig und unberechenbar geworden. Es handelt sich eher um einen Kommunikationsaustausch, für den Fremdsprachenlerner auf neue Art geschult und ausgestattet werden sollen. Im Rahmen einer *symbolischen Kompetenz* sollen Lernende nicht nur in der Lage sein, Bedeutung auszuhandeln, sondern vielmehr ein Verständnis für den Bedeutungsbildungsprozess an sich entwickeln. Denn auch die Art und Weise wie Bedeutung konstruiert wird ist undurchsichtig geworden. Nach Kramersch soll die Fähigkeit, Sinn durch das Interpretieren von Symbolen, Gestiken, Zeichen, Formen, Genres, Stilen und geschichtlichem Wissen zu konstruieren, erneut in den Fokus gerückt werden (ebd.:251). Sie betont aber, dass diese Überlegungen die kommunikativen Zielsetzungen des FSU – die Ausbildung der Ausdrucks- und Interpretationsfähigkeiten (ebd.:251) – nicht ersetzen soll. Sie beanspruche und fördere eher eine notwendige Ergänzung bzw. eine Fokusverschiebung auf die Fähigkeit, „angemessener mit Zeichen und Symbolik in einem globalen Kontext“ (ebd.:251), mit dem sich jeder Fremdsprachenlerner auseinanderzusetzen hat, umzugehen.

Grundlegend für Kramerschs Konzept ist, dass die Literatur mit ihrer ästhetischen Sprachverwendung ein bedeutendes Potenzial besitzt, Lernende diese *symbolische Kompetenz* zu vermitteln und einen Beitrag leisten kann, die „Lernenden zu befähigen, die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen“ (Kramersch 2011:35). Nach Kramersch lässt sich der Begriff einer *symbolischen Kompetenz* in drei Komponenten einteilen, nämlich eine „production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „form as meaning“. Eine „production of complexity“, oder die Produktion von Komplexität, beschreibt die Fähigkeit, menschliche Kommunikation nicht zu den Kategorien ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Äußerungen zu reduzieren, sondern zu erkennen, dass sie sich vielmehr durch Komplexität, Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit auszeichnet. Kramersch führt an, dass die Beschäftigung mit Literatur die Entfernung von einer ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Kommunikationsauffassung begleiten und die Lernenden für die Vielfalt von Bedeutungs- und Interpretationsmöglichkeiten in Kommunikationsprozessen sensibilisieren kann. Ambiguitätstoleranz („tolerance of ambiguity“) bildet nach Kramersch die unabdingbare Komponente einer *symbolischen Kompetenz*. Demnach handelt es sich um die Fähigkeit der Literatur, Widersprüche offenzulegen, Tabuthemen anzusprechen und gewisse Inkompatibilitäten hervorzubringen. Diese Komponente zielt darauf ab, Lernende durch die Sprache zu einer Auseinandersetzung mit Ambivalenz und Konflikten heranzuführen, sie damit vertraut zu machen und zum Umgang damit zu befähigen. Nicht zuletzt wird bei der Form als Bedeutung („form as meaning) die Bedeutungsrelevanz der Form hervorgehoben. Dementsprechend erfolgt Bedeutungskonstruktion nicht lediglich durch die Rezeption von Inhalten, sondern erst wenn ein Blick auf formale Elemente geworfen

und deren Funktion in Sinnbildungsprozessen berücksichtigt wird. Insgesamt argumentiert sie für eine neue Herangehensweise an Sprache in der Arbeit mit literarischen Texten. Konkret bedeutet dies eine Sensibilisierung für und die Erarbeitung von verschiedenen Bedeutungsebenen in literarischen Texten, die dann vor allem zum Ausdruck kommen, wenn der Fokus auf Sprache an sich gelegt wird. So kann durch die Arbeit mit literarischen Texten bei Lernenden eine „kritische Sprachsensibilität und -reflektion [...] und Sinn für Ästhetik“ (ebd.:40) vermittelt werden.

Im Einklang mit Kramtsch plädieren auch Dobstadt und Riedner in ihrem Ansatz *Didaktik der Literarizität* für eine Umorientierung in den Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik und bemängeln im gleichen Maße die Vernachlässigung zentraler Aspekte ästhetischer Sprachverwendung im FSU. Ausgangspunkt ihrer These ist, dass im gegenwärtigen FSU „jegliche sprachliche Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, die Bedeutungsrelevanz der Form, die Formen und Strategien des zitierenden Sprechens und der Intertextualität – also, wenn man so will, die ganze Komplexität sprachlicher Bedeutungsbildung“ (2011a:106f.) in der Textarbeit ausgeblendet werde. Sie konstatieren wie Kramtsch, dass das für den gegenwärtigen FSU zentrale Sprachverständnis für das globale Zeitalter unzureichend sei und halten fest, dass „die heutigen Gesellschaften linguistisch und kulturell heterogen sind“ (Dobstadt/Riedner 2013:236). Der sprachliche Input dieser Gesellschaften sei an einer gewissen Komplexität erkennbar und lasse „sich aufgrund seiner vielfältigen, auch inkompatiblen Bezüge nicht mehr so ohne Weiteres mit einer eindeutigen Bedeutung identifizieren“ (ebd.:236).

Als Konsequenz soll laut Dobstadt und Riedner vielmehr die Literarizität von Sprache hervorgehoben werden, um Lernenden ein umfassenderes Bild von Sprache zu vermitteln. In diesem Zusammenhang sehen Dobstadt und Riedner, genau wie Kramtsch, einen neuen Stellenwert für die Arbeit mit Literatur im FSU. Denn literarische Texte machen besonders von dieser Funktion von Sprache Gebrauch und können – da die Literatur aufgrund ihrer Literarizität selber „eine Art Fremdsprache ist“ (Dobstadt/Riedner 2011b:8) – Lernenden zeigen, dass Sprache „nie völlig transparent ist und [ihnen] immer ein Stück fremd bleibt“ (ebd.:8). Ziel ihrer Schwerpunktsetzung und Fokus auf Literarizität ist es also, Lernende dazu zu bringen sich auf „die unauflösbare Rätselhaftigkeit“ (ebd.:8) einzulassen und zu öffnen, um dadurch nicht nur eine besondere Spracherfahrung zu machen, sondern auch eine Reflektion über Sprache als Phänomen auszulösen.

### **Yoko Tawada und *Bioskoop der Nacht*: Eine Einordnung**

Wird die Frage zur Stellung von Yoko Tawada in der deutschsprachigen Literatur aufgeworfen, dann bietet sich folgendes Zitat als mögliche Erwiderung für ihre Einordnung an:

Deutschschreibende Autorinnen und Autoren, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wurden lange marginalisiert und bestenfalls als Sonderfälle am Rande einer als Nationalliteratur kartographierten Textlandschaft wahrgenommen. In den letzten Jahren hat sich nun nicht nur eine Einsicht durchgesetzt, dass diese Autoren kaum einer einheitlichen Gruppe zugeordnet werden können, sondern gerade Au-

toren, die aus unterschiedlichen Gründen das Deutsche zu ihrer Literatursprache machten, erfahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit. (Kilchmann 2012:17)

Yoko Tawada gehört zu der Gruppe von Autorinnen und Autoren, die aus unterschiedlichen Gründen die deutsche Sprache zu ihrer literarischen Sprache gemacht haben. Sie veröffentlicht seit 1986 sowohl auf Deutsch als auch Japanisch, erhielt bisher zahlreiche Auszeichnungen und Förderpreise für ihre Werke und verfasst Essays, Lyrik, Theaterstücke und Hörspiele, darunter auch „poetologische Texte“ (vgl. Esselborn 2007; Hofmann 2006), die mittlerweile in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Kilchmann stellt fest, dass die Besonderheit an Tawadas Literatursprache nicht darin liegt, als Japanerin Texte in einer Fremdsprache zu verfassen, sondern vielmehr darin, dass

in der Konfrontation und Überblendung verschiedener Sprachen systematisch eine poetische Qualität hervorgekehrt [wird], in dem Sinne, dass die ‚andere‘ Sprache als sinnlicher oder dinglicher wahrgenommen wird, oder sich eine Sprache in der Übersetzung und im Kontakt mit einer anderen Sprache verfremdet und so eine neue Perspektive auf bekannte Gegenstände eröffnet. (ebd.:17)

Kilchmann weist weiter darauf hin, dass es bei Tawada wegen ihrer Schreibposition nicht so sehr um die Andersartigkeit der Poesie handelt, sondern vielmehr um die Poetizität der Fremdsprache (ebd.:18), die aus der Vielfalt von Blickwinkeln und Perspektiven entsteht. Somit enthalten Tawadas Texte aufgrund der Verwobenheit von Eigensprache und Fremdsprache ein gewisses translinguales Element, wobei die sprachliche Verwobenheit und Vermischung der Perspektiven sowie „Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen, ebenso [...] Missverständnisse und Nichtverstehen gleichzeitig als Textgenerator“ (ebd.:18) genutzt werden und als Stimulus ihrer literarischen Produktion fungieren. Dieses Phänomen schlägt sich vor allem in *Bioskoop der Nacht* nieder. Denn die aus der Vermischung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen entstehenden Missverständnisse oder Momente des Nichtverstehens sind zentral für die Schöpfung eines Verfremdungseffekts, der so charakteristisch für die Werke von Tawada ist und die Grundlage für ihren spielerischen Umgang mit Sprache bildet: „Die Entfremdung von der einen oder eigenen Sprache wird [...] zur Voraussetzung eines spielerischen, von Bedeutungskonventionen befreiten Umgang mit Sprache“ (ebd.:19). Ferner sind Tawadas Werke durch eine Bewegung der Figuren zwischen Kontinenten, Ländern, Kulturen und Sprachen gekennzeichnet, also durch Reiseerfahrungen, in denen verschiedene Sprachen durcheinandergeraten und Übersetzungsbewegungen darstellen, die neue Bedeutungen eröffnen (ebd.:21).

Wie an der Mehrdeutigkeit des Titels und der Benennung der drei Abschnitte zu bemerken ist, steht die Bewegung zwischen Kontinenten und verschiedenen Sprachwelten im Mittelpunkt ihres Bandes *Überseezungen*. Dabei ist *Bioskoop der Nacht* (BN) der einzige Text in der Sektion *Südafrikanische Zungen*. In 34 Abschnitten nicht chronologischen Zusammenhangs stellt der Text die eifrige Suche der japanischen Ich-Erzählerin nach ihrer Traumsprache dar. Mithilfe einer Psychoanalytikerin gelangt sie zum Ergebnis, Afrikaans sei die Sprache ihrer Träume, obwohl ihr dies fremd vorkommt, denn „diese Sprache [hat] sie nie gelernt und [sie] war auch noch nie in Afrika gewesen“ (BN 66). Deshalb

entscheidet sich die Ich-Erzählerin: „Die Sprache, in der geträumt wird, muss besucht werden“ (BN 67), und sie bucht anschließend eine Reise nach Südafrika. So reist die Hauptfigur gezielt nach Südafrika und begegnet der afrikaans Sprache und verschiedenen kulturellen Phänomenen im Land nicht ohne Verwirrung, Verfremdung und Komik. Um ihre Sehnsucht nach Traumverständnis zu erfüllen, durchläuft sie einen komplexen auf ihre Identität einwirkenden Prozess des Spracherwerbs. Der Spracherwerbsprozess dient folglich als Sprungbrett und Auslöser für die Vermittlung etlicher spannender Einsichten in Sprachlernprozesse und ermöglicht ihr sprachliche, kulturelle, politische, historische und soziale Sphären in der südafrikanischen Gesellschaft wahrzunehmen und diese aus ihrer (Fremd)perspektive zu kommentieren.

### **Zur Begründung der Textauswahl**

Wie kurz in der Einleitung angesprochen, entspricht die Auswahl von *Bioskoop der Nacht* als Text der aktuellen Diskussion zur Frage der Textauswahlkriterien im Kontext eines fremdsprachlichen Deutschstudiums im Ausland, genauer gesagt in Südafrika. Bezugnehmend auf das Konzept einer Kontaktdidaktik sieht Annas ein besonderes Potenzial für den südafrikanischen Kontext. Demzufolge sollen „Kontakte zwischen dem eigenen Umfeld der Lernenden [und] den deutschsprachigen Ländern aufgegriffen“ und für „landeskundlich-kulturbezogenes Lernen genutzt werden“ (Annas 2014:99). Grundlegend für dieses Konzept ist die These, dass ein deutschsprachiger Text, der sich mit Aspekten und Fragen des unmittelbaren Umfelds der Lernenden befasst, die Fähigkeit enthält, neue Wahrnehmung und Zugänge zum eigenen kulturellen und sozialen Umfeld zu ermöglichen und gleichzeitig alternative Vergleichsmöglichkeiten des eigenen und des deutschen Umfelds bietet. Auch von Maltzan sieht im Einsatz deutschsprachiger Texte, die kulturelle und soziale Bezüge zum Umfeld der Lernenden aufweisen, gewisse sprach- und kulturbezogene Lernmöglichkeiten im Rahmen eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts:

Im Spannungsfeld zwischen dem eigenen Umfeld und der Auseinandersetzung mit einem deutschsprachigen literarischen Text eröffnet sich so die Möglichkeit, kulturelle, politische, soziale, wirtschaftliche und linguistische Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den deutschsprachigen Ländern und Südafrika herauszuarbeiten. (von Maltzan 2014:90)

So kann der südafrikanische Lernende aus dem fremdsprachigen Text neue Sichtweisen zum eigenen Umfeld gewinnen und seine bestehenden Perspektiven anpassen oder ergänzen. Eine weitere Begründung für die Textauswahl besteht darin, dass Tawada in *Bioskoop der Nacht* in ihrem bewussten Sprach- und Übersetzungsspiel mit der Vorstellung bricht, Sprache sei homogen und von Eindeutigkeit geprägt. Vielmehr wird Sprache als mehrdeutig, komplex und transkulturell beschrieben und es wird die Rätselhaftigkeit von Sprache herausgestellt, die sich aufgrund dessen eignet, den Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* zu begleiten.

## Didaktisierung

Die vorliegende Didaktisierung ist spezifisch für den Einsatz in einem Deutschkurs für Studierende im dritten Studienjahr des Deutschstudiums oder für Studierende auf B1-Niveau in Südafrika konzipiert und besteht aus vier UE. Die UE nehmen jeweils 50 Minuten in Anspruch und bestehen aus einer Einstiegs-, Erarbeitungs- und eine Abschlussphase. Die für die Text- und Spracharbeit ausgewählten Textauszüge sollen mit Hinblick auf die Unterrichtslernziele eingesetzt werden, da sie bestimmte literarische Qualitäten enthalten, die bei den Lernenden bestimmte Lernprozesse auslösen sollen. Die Unterrichtsentwürfe sind nicht als starres Schema, sondern eher als Orientierungsgerüst zu verstehen und können je nach Unterrichtssituation, Kontext und nach Bedarf angepasst und ergänzt werden.

## Lernziele

Die übergeordneten Lernziele für die Didaktisierung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Förderung einer symbolischen und translingualen Kompetenz
- Sensibilisierung für das Spiel mit der Sprache
- Heranführung an und Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Sprache

Weitere Lernziele werden in folgenden Kann-Beschreibungen zusammengefasst: Lernende können

- literarische Texte analysieren und im weitesten Sinne interpretieren
- die eigenen fremdsprachlichen und kulturbezogenen Lernprozesse reflektieren
- kritisch mit verschiedenen Perspektiven auf südafrikanische Realitäten umgehen

## UE 1

Die erste UE dient als Einführung für die Arbeit mit *Bioskoop der Nacht*, in der der Zusammenhang von Sprache, Identität und Traum die Hauptthematik bildet. Ziel soll es sein, durch die Arbeit mit ausgewählten Textstellen die Verbindung dieser Komponenten im Text zu untersuchen und Lernende zu einer gewissen Reflexion über ihre Vorstellungen von Sprache zu bringen. Deshalb sollen als Einstieg erste Eindrücke zur Rezeption des Textes gesammelt werden, also worum es sich im *Bioskoop der Nacht* handelt und welche Themen im Text angesprochen werden. Als nächstes soll der Titel des Bandes sowie der des Textes diskutiert werden und die Mehrdeutigkeit von *Überseetzungen* hervorgehoben und deren Wirkungsabsichten thematisiert werden. Aus diesem Grund soll *Überseetzungen* von den Lernenden mit Hinblick auf den bereits gelesenen Text mit Assoziationen versehen werden und überlegt werden, was der Titel bedeuten könnte. Darüber hinaus sollten die Lernenden darauf hingewiesen werden, die Benennung der Unterkapitel und den Umschlag des Bandes in ihren Überlegungen zu berücksichtigen, da die Betitelung der Unterkapitel *Euroasiatische Zungen*, *Südafrikanische Zungen* und *Nordamerikanische Zungen*

bereits als richtungsweisend für die im Text zu findenden thematischen Schwerpunkte, nämlich Reisen, Sprache, Körperlichkeit und fremde Welten, fungieren.

Grundlegend ist zunächst, die Lernenden auf die Komposition des Titels, der aus den Nomen „Übersee“ und „Zungen“ besteht, aufmerksam zu machen. Anschließend sollen die Assoziationen mit den beiden Begriffen in Verbindung gebracht werden und ein möglicher Zusammenhang herausgearbeitet werden. Durch diese Lenkung sollten die Lernenden erkennen, dass der Titel eine Vorahnung für die im Band zu findenden Überlegungen zu fremden Orten und fremden Sprachen ist, wobei Zunge auch als eine Anspielung auf Sprache(n) gedeutet und als Mehrsprachigkeit bzw. Mehrdeutigkeitsbezug verstanden werden kann (vgl. Kraenzle 2005:1). Zunächst sollen sie aber auch an die andere im Titel verdeckte Bedeutung herangeführt werden. Hier gilt es, sie auf das kursiv geschriebene Wort „see“ aufmerksam zu machen, was beispielsweise durch lautes Lesen möglich ist: Ein Lernender kann den präpositionalen Teil „über“ betonen und ein anderer soll das kursiv geschriebene Wort „see“ beim Vorlesen hervorheben. Denn wenn die Betonung auf „see“ liegt, wird aus *Überseezungen* Übersetzungen und der sprachliche Bezug im Titel nochmal hergestellt (vgl. von Maltzan 2012:188). Somit wird auf die Wirkungskraft und das bedeutungsschaffende Potenzial formaler und klanglicher Elemente von Sprache aufmerksam gemacht, wie Kramsch es in ihrem Punkt „Form als Bedeutung“ darlegt. Als Vertiefung bietet es sich an die Frage zu stellen, welcher Zusammenhang zwischen ‚Übersetzungen‘ und Tawadas Text hergestellt werden kann.

Anschließend soll der Titel des Textes zur Diskussion gestellt werden und über Assoziationen zur Diskussion der Bedeutung des Titels führen, die gegebenenfalls durch die Lehrkraft unterstützt werden muss, sollten die Lernenden nicht zur Erkenntnis gelangen, dass ‚Bioskoop‘ ein Verweis auf das englische „bioscope“ oder „cinema“ ist und auf Deutsch „Kino“ bedeutet. In einem letzten Arbeitsschritt der Einstiegsphase sollten die Lernenden in Gruppen (vier Personen) Assoziationen und Gedanken zu den Begriffen ‚Sprache‘, ‚Identität‘, und ‚Traum‘ sowie mögliche damit zusammenhängende Begriffe sammeln. Nach einer Bearbeitungszeit von zehn Minuten sollten diese Überlegungen im Plenum gesammelt und festgehalten werden.

In der anschließenden Erarbeitungsphase gilt es zunächst verschiedene Textauszüge, die die Verbindung zwischen Sprache, Identität und Traum thematisieren, näher zu betrachten. So wird die folgende Textstelle laut gelesen, um die klangliche und rhythmische Dimension des Textes zu verdeutlichen:

Ich erzählte von meinen Träumen. Ich gab zu, dass ich nicht wüsste, in welcher Sprache ich träumte. Ein Mann [...] – sagte, die Sprache, die ich beschrieben hätte, sei eindeutig die deutsche Sprache, jedoch völlig deformiert. Diese Missgestalt nähme sie, weil sie in meinem Kopf ständig von der mächtigen Muttersprache unterdrückt werde. Es sei eine Zumutung, dass zwei erwachsene Schwestern ein kleines Kopfbzimmer teilen müssten. (BN 64)

Anschließend sollen die folgenden Fragen diskutiert und beantwortet werden:

- Welche Sprache ist die Traumsprache der Protagonistin?
- Wie erklärt die Protagonistin diese Erscheinung?
- Mit welchem Bild vergleicht der Mann das Spannungsverhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache?

Somit wird erhofft, dass die Lernenden die wichtige Bedeutung, die der Muttersprache im Verhältnis zu der Fremdsprache an dieser Stelle beigemessen wird, bemerken und diese auch reflektieren.

Der nächste Textauszug, ebenfalls zum Thema Traum, soll im Anschluss diskutiert werden:

Weil sie Psychoanalytikerin war, kamen wir auf das Thema Traum. Ich erzählte von meinen Träumen und bemerkte: ‚Ich weiß nicht, welche Sprache diese Träume gestaltet hat.‘ ‚Das ist Afrikaans,‘ sagte die Frau sofort. (BN 65)

Durch die Frage

- Welche Erklärung könnte es dafür geben, dass die Traumsprache der Protagonistin Afrikaans ist?

sollen die Lernenden dazu ermutigt werden, den Gesamttext in Betracht zu ziehen, wobei zu erwarten ist, dass die Lernenden die im Text hervorgehobene Verwandtschaft zwischen Holländisch, Afrikaans und Deutsch berücksichtigen und als Erklärung für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen deuten. Dies soll durch eine weitere Textstelle zum Thema vertieft werden:

‚Ein Schriftzeichen kann durch eine komplexe Verschiebung zufällig mit einem anderen Schriftzeichen identisch werden‘, sagte die Analytikerin zu mir. (BN 66)

Überlegungen zur Textstelle können durch die folgende Frage gesteuert werden:

- Welche Erklärung bietet die Psychoanalytikerin für die Präsenz von Afrikaans in ihren Träumen?

Eine letzte Textstelle soll die Diskussion um Sprache, Traum und Identität abschließen:

„In welcher Sprache träumen sie?“ „In Afrikaans natürlich.“ „Warum denn das? Haben Sie sich intensiv mit Afrikaans beschäftigt? Haben Sie lange in Südafrika gelebt?“ „Nein, ich war noch nie dort.“ „Das wundert mich. Man träumt doch in der Sprache des Landes, in dem die Seele wohnt,“ sagte die Frau in einem predigenden Ton zu mir. Ich antwortete fröhlich: „Ich habe viele Seelen und viele Zungen“. (BN 69f.)

Ebenfalls im Plenum soll die Textstelle anhand der nachfolgenden Fragen analysiert werden:

- Welche Ansicht vertritt die Gesprächspartnerin der Protagonistin?
- Warum findet die Gesprächspartnerin es merkwürdig, dass die Protagonistin auf Afrikaans träumt?
- Wie reagiert die Protagonistin an dieser Stelle?

So dienen die vier obigen Textstellen sowie die anschließenden Fragen der Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten über Sprache und Identität als auch in welcher Komplexität beide Aspekte zueinanderstehen. Abschließend könnte die Frage gestellt werden, warum die Protagonistin „viele Seelen und viele Zungen“ hat.

Nach der Textarbeit werden die Lernenden gebeten sich in Gruppen von vier zu finden. Ziel der Gruppenarbeit soll es sein, die verschiedenen Ansichten über Sprache, Identität, und Traum in den Textstellen zur Diskussion zu stellen. Die folgenden Fragen sollen von den Lernenden in der Gruppe besprochen werden:

- Welche Auffassung vertreten die jeweiligen Figuren über Sprache, Identität, Herkunft und Traum in den verschiedenen Textabschnitten?
- Wie wird dieses Spannungsverhältnis geschaffen und wie wirken die unterschiedlichen Beschreibungen auf Sie?
- Was denken Sie über die Beziehung zwischen Sprache, Identität und Traum?

So sollen die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, und zwar in einem Diskussion befördernden Umfeld, wie im Text unterschiedliche Auffassungen über Sprache dargestellt werden und wie Tawada durch das daraus entstehende Spannungsverhältnis diese Perspektive kommentiert und zugleich ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einbaut. Die letzten beiden Fragen ermöglichen den Lernenden eine Reflexion ihrer eigenen Meinung und sollen zum Nachdenken darüber führen, was Sprache für sie bedeutet. Die



jeweiligen Ergebnisse werden den zuvor gesammelten Assoziationen gegenübergestellt und sollten von den Lernenden in einer Diskussion auf Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht werden.

## UE 2

Das Hauptziel der zweiten UE umfasst die Heranführung der Lernenden an das Sprachspiel sowie die Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit von Sprache, die in *Bioskoop der Nacht* vor dem Hintergrund der Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans und der dadurch entstehenden Bedeutungsmöglichkeiten besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Die Lernenden sollen weiter zu einem kritischen Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf das eigene Umfeld befähigt werden. Ausgehend von der Tatsache, dass der Text die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Ich-Erzählerin in Südafrika erzählt, werden den Lernenden als Einstieg folgende Kontextualisierungsfragen gestellt:

- Welche Rolle spielt Südafrika im Text?
- Warum möchte die Protagonistin eine Reise nach Südafrika unternehmen?

Danach werden diese durch eine weitere Frage ergänzt:

- Von welchen Erfahrungen berichtet die Ich-Erzählerin?

Diese einführenden Fragen, die die sprachlichen, kulturellen, historischen und politischen Gegebenheiten in der südafrikanischen Gesellschaft, mit denen sich die Protagonistin aktiv auseinandersetzt, nochmal aufgreifen, bilden die Grundlage für die darauf folgende Erarbeitungsphase. In dieser gilt es zunächst, verschiedene Wahrnehmungen und Erlebnisse der Ich-Erzählerin in Südafrika gründlich zu untersuchen und sie anhand ausgewählter Textauszüge auszuarbeiten, wobei sprachliche Erlebnisse und gesellschaftliche Wahrnehmungen beleuchtet werden.

Ein Mann stand vor mir, er zeigte mit dem Zeigefinger ungefähr auf die Stelle, wo wahrscheinlich sein Herz lag und sagte dabei: ‚Die Mann.‘ Meine Lachnerven juckten, ich war verwirrt. (BN 61)

Zum Zitat werden folgende Fragen gestellt, um auf das Sprachspiel Afrikaans und Deutsch sowie auf die entstehende Komik hinzuweisen:

- Worum handelt es sich im Textauszug?
- Warum ist die Ich-Erzählerin verwirrt?

Hier wird einerseits erhofft, dass die Lernenden die falsche Artikelverwendung im Deutschen für ‚Mann‘ als Auslöser für die verwirrende Reaktion der Protagonistin erkennen und dass sie sich dadurch in die Perspektive der Ich-Erzählerin versetzen. Andererseits ist zu erwarten, dass die Lernenden die Verwendung des weiblichen Artikels „die“ als eine Erscheinung des afrikaans Grammatiksystems begreifen, in dem alle Substantive „die“ als Artikelbezeichnung annehmen. Die abschließende Fragestellung

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welchen Effekt hat die falsche Verwendung des Artikels auf Sie?</li> </ul> |
|---|

soll den Lernenden einen persönlichen Zugang ermöglichen und ihnen bewusst machen, wie durch die Ersetzung eines Artikels durch einen anderen bzw. durch die Verknüpfung unterschiedlicher Grammatiken neue Bedeutungsmöglichkeiten entstehen und eventuell, wie in diesem Fall, zu Verwirrung und einer gewissen Komik im Kommunikationsakt führen kann.

Anschließend sollte ein weiterer Textauszug, der die Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen thematisiert, eingeführt werden:

<p>Ich studierte den Text auf der anderen Seite der Dose und erschrak über das Wort ‚tot‘, auf das das Datum 23.07.2000 folgte. Wenn ich den Inhalt der Dose essen würde, dann würde ich spätestens an diesem Tag tot sein. Mein Verfallsdatum. Ich gab dem Ladenbesitzer die Dose zurück. ‚Ich wollte aber noch nie nicht weiteratmen‘. ‚Bei dem schönen Herbstwetter bestimmt nicht‘, stimmte der Ladenbesitzer sofort zu, schaute durch das kleine Fenster in den blauen Himmel und sagte: ‚Lecker‘. (BN 62)</p>
---

Mit zusätzlichen Fragen kann hier ebenfalls die Analyse auf die Unterschiede und unterschiedliche Interpretationen gelenkt werden.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was nimmt die Ich-Erzählerin im Laden wahr?</li> <li>- Wie interpretiert sie das Wort „tot“ auf der Dose und wie reagiert sie?</li> </ul> |
|--|

An dieser Stelle ergibt sich mittels eines Sprachspiels eine weitere Begegnung mit einer Fehlinterpretation. Denn wo die Protagonistin „tot“ und das dazugehörige Datum als ihr Sterbedatum interpretiert, deutet der Leser mit Afrikaans-Kenntnissen „tot“ – im Deutschen mit der Präposition „bis“ übersetzbar – voraussichtlich als Verfallsdatum des entsprechenden Lebensmittelprodukts und erkennt die beiden Wörter als falsche Freunde. Um diese Fehlkommunikation und den spielerischen Umgang mit Sprache produktiv zu machen und zu reflektieren, was über Sprache und Kommunikationsprozesse angedeutet wird, werden die folgenden Fragen dem Plenum gestellt:

- Was passiert in diesem Textauszug mit der Verwendung von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich aussehen aber verschiedene Bedeutungen haben?
- Welchen Effekt hat diese Kommunikationssituation und wie wird dieser Effekt geschaffen?

So sollen die Lernenden zur Erkenntnis gelangen, wie durch das Spiel mit der Sprache das inhärente Mehrdeutigkeitselement von Sprache zum Ausdruck kommt und welche Bedeutungsmöglichkeiten daraus entstehen. Die letzten zwei Fragen thematisieren nochmal die Bedeutungsrelevanz der Form, indem die Rolle von Klang und Orthografie in der Bedeutungskonstitution hervortritt.

Ein weiterer Textauszug zeigt, dass die Unterschiede jedoch nicht nur sprachlich sind, sondern auch die Umwelt anders ist und von der Erzählerin beschrieben wird:

Bald tauchte etwas auf, es sprang in meine Augen: direkt neben der Autobahn, viele Schachteln aus Blech und Holz, selbstgebastelte Hütten, hunderte, tausende, bunt, ein Müllpalast, erschreckend, faszinierend. Wie nennt man so etwas? (BN 74)

Hier gilt es zunächst, die Beobachtung des südafrikanischen Lebensraums näher zu betrachten:

- Was sieht die Ich-Erzählerin und wie beschreibt sie dies?
- Was denken Sie über die Reaktion der Ich-Erzählerin?

Diese Fragen zielen darauf ab, ein dem südafrikanischen Lernenden bekanntes Bild, nämlich das eines „squatter camps“, aus einer alternativen Perspektive betrachten zu lassen und zu zeigen, wie durch eine andere Sprache und aus einer ‚fremden‘ Sichtweise die eigene Realität dargestellt und letztendlich relativiert werden kann. Es bietet sich die Möglichkeit, die Wirkung von „Müllpalast“ hervorzuheben sowie den antinomischen Ausdruck „erschreckend, faszinierend“ zu beleuchten, um dadurch sichtbar zu machen, wie eine neue aber zugleich widersprüchliche Perspektive auf den Gegenstand entsteht. Eine weitere Textstelle geht auf die wahrgenommene Umgebung ein:

„Morgen besuchen wir eine Dame, die in einem berühmten Township lebt. Wer möchte mitkommen?“ Das Wohngebiet dehnte sich in einer unüberschaubaren Weite, es ähnelte keinem Schiff, obwohl es ‚Township‘ hieß. Vielmehr erinnerte es mich an einen See. (BN 77f.)

Auch hier können die Lernenden durch spezifische Fragen angeleitet werden, die auf eine immanente Wortbedeutung weisen:

- Warum erwartet die Ich-Erzählerin bei ihrem Besuch ein Schiff zu sehen?
- Wie wird diese Erwartung geweckt?

Hier wird erhofft, dass die Lernenden sich bewusst werden, wie Sprache auf äußerlicher Ebene bestimmte Erwartungen wecken kann, welche jedoch aufgrund von Fehlinterpretationen oder mangelndem Kontextwissen andersartige Bedeutungen aufweisen und einen Verfremdungseffekt hervorbringen. An dieser Stelle wird nochmal in der Aufgabenstellung die Frage der Perspektive berücksichtigt und illustriert, wie eine alternative Sichtweise auf einen Gegenstand, hier durch Sprache ermöglicht, zu einer komplett anderen Interpretation führen kann.

Die Abschlussphase umfasst das Herausarbeiten einer vorgegebenen Textstelle und die Erledigung der dazu gestellten Fragen in Gruppenarbeit.<sup>1</sup> Die Aufgabe ist als Kulmination der UE zu verstehen und fungiert als eine Art Überprüfungsmechanismus, der evaluiert, ob die für die Unterrichtseinheit entwickelten Lernziele erreicht wurden. Die Auswahl eines etwas längeren Textauszuges soll den Lernenden eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text ermöglichen, wobei die Gruppenarbeit Diskussionen anregen und als Konsequenz die Argumentations- und Diskussionsfähigkeiten der Lernenden ausgebaut werden soll.

Ehe die Lernenden mit der Textarbeit anfangen, bekommen sie die Möglichkeit, den Text für sich durchzulesen und Fragen zu unbekanntem Wörtern und Redewendungen zu stellen. Anschließend bekommen sie fünfzehn Minuten Zeit, den Text in ihren Gruppen zu diskutieren und die Fragen zu beantworten. Die erste Frage stellt eine inhaltsbezogene Frage dar, indem die Erarbeitung einer kurzen Zusammenfassung das Textverständnis sicherstellt. Die darauffolgende Frage zielt darauf ab, ein Licht auf das Verhalten des Mannes im Kommunikationsakt zu werfen und die Lernenden zum Überlegen zu bringen, welche Wirkung die Kommunikationssituation auf ihn hat und welche Gründe es dafür geben könnte. Die nächste Frage dient dazu, Lernende für potenzielle Komplexitäten in Kommunikationsakten zu sensibilisieren. Die Textstelle erweist sich vor allem als passend, Fremdsprachenlernenden die Feinheiten der deutschen Anspracheformen nahe zu bringen und sich zu überlegen, wie diese mit Anspracheformen anderer Sprachen verglichen werden können. Die anschließende Frage ist darauf ausgerichtet, die vermeintliche Fehlinterpretation zum Wort „Winkel“ zu thematisieren und rückt wieder den Effekt von Homophonen zwischen Deutsch und Afrikaans in den Vordergrund. So kommt in dieser Frage zum Ausdruck, was Kramsch in ihren Überlegungen als die Fähigkeit, mit ambigen Momenten umzugehen, bezeichnet. Die ersten vier Fragen führen folglich zu einer letzten offenen Interpretationsfrage und bezwecken die Auslösung eines Reflektionsprozesses, in

dem der Umgang mit Sprache ins Zentrum der Diskussion gestellt wird. Nach Ablauf der 15 Minuten sollen die Gruppen, ihre Antworten und Überlegungen dem Plenum vorstellen, wobei andere Gruppen selbstverständlich auch die Möglichkeit haben sich mit ergänzenden Kommentaren am Gespräch zu beteiligen.

### UE 3

Die dritte UE stellt den thematischen Schwerpunkt Sprachlernprozesse in den Mittelpunkt und verfolgt das Ziel mittels Textarbeit eine gewisse Reflektion über den eigenen Sprachlernprozess bei Lernenden auszulösen. Hier wird die These aufgestellt, dass eine tiefgründige Reflexion der eigenen Spracherwerbsprozesse ein umfassenderes Verständnis über die Komplexitäten von Sprache in Bewegung bringen kann, die es auch erfahrbar macht, dass Sprache eine eigene Welt schaffen kann und daher ein bedeutungskonstitutives Element enthält. In einem ersten Schritt sollen die Lernenden spontan ihre Assoziationen und Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen im weitesten Sinne äußern und an der Tafel unter der Überschrift Fremdsprachenlernen und Sprachlernprozesse festgehalten werden. Anschließend werden die Lernenden allgemein gefragt, was *Bioskoop der Nacht* über Fremdsprachenlernen und Sprachlernprozesse vermittelt. Dieser einleitende Schritt versetzt die Lernenden in die Lage, bereits gelesene Inhalte wieder in Erinnerung zu bringen und sie auch mit persönlichen Assoziationen und Erfahrungen abzugleichen. Ziel der Texterarbeitung ist es zunächst, Tawadas Einsicht in diese Prozesse in Augenschein zu nehmen und sie am Ende der Stunde mit den eigenen zu Beginn des Unterrichts gesammelten Assoziationen und Erfahrungen zum Fremdsprachenlernen zu vergleichen:

Ich wurde jeden Tag fauler, der Mund produzierte unnötig viel Speichel und die Sprachlust rostete hinter den Zähnen. Frau Taal stach mich mit kritischem Blick oder klopfte auf meine Schulter, damit ich nicht einschlief, aber das half nichts. Ich war vormittags schon erschöpft, nachmittags konnte ich kaum meine Augen offen halten. Abends ging ich früh ins Bett. (BN 84)

Dieser Textauszug kann durch Fragen zum Sprachlernprozess angeleitet werden:

- Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Sprachlernprozess?
- Welchen Einfluss hat der Sprachlernprozess auf sie?

Somit soll auch unterstrichen werden, was in den Zeilen „der Mund produzierte unnötig viel Speichel“ und „Ich war vormittags schon erschöpft, nachmittags konnte ich kaum meine Augen offen halten“ zum Vorschein kommt. Um diesen Gedankengang weiterzuführen, könnte die Lehrkraft fragen, ob sich die Lernenden mit den Beschreibungen der Ich-Erzählerin identifizieren können und welche Erfahrungen sie in Bezug auf Artikulationsanforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache gemacht haben.

Eine weitere Textstelle illustriert das weitere Lernen der Erzählerin, die durch die Frage

- Was verbindet Yoko Tawada in dieser Textstelle mit dem Sprachlernprozess?

in der Interpretation gesteuert werden kann.

Im Traum hörte ich oft eine Stimme, sie sprach eine Sprache, die nicht mehr oder noch nicht Afrikaans war. ‚Schade, dass ich Sie wie einen Bock geschossen habe. Ein Bock ist eine Lustsache.‘ (BN 84)

Hier ist davon auszugehen, dass die Lernenden ohne Schwierigkeiten auf die Verbindung von Sprache und Traum stoßen werden. Besonders interessant stellen sich jedoch die anschließenden Fragen heraus:

- „Die Sprache in ihrem Traum ist nicht mehr Afrikaans aber auch noch nicht Afrikaans“. Was meint die Ich-Erzählerin damit?
- Welche Sprache könnte die Stimme sein?

Dadurch wird die Frage nach den körperlichen Auswirkungen in der vorangegangenen Textstelle mit der Frage nach den geistigen Auswirkungen des Fremdsprachenlernens ergänzt. Die Traum-Sprache-Thematik wird in der Frage zum nächsten Textauszug fortgesetzt:

In der Klasse gab es einen deutschen Studierenden. Wenn ich mit ihm Worte wechselte, war es, als würde ich plötzlich aufwachen und meinen Traum verlassen. (BN 86)

Anschließend kann die folgende Frage bei der weiteren Interpretation helfen:

- Was wird an dieser Stelle über Sprachenlernen und Traum impliziert?

Diese Frage spielt mit der Idee, dass eine Fremdsprache die Fähigkeit hat, eine eigene Welt zu schaffen und sich als Traumerfahrung zu präsentieren. Somit werden jedoch auch gewisse Unterschiede zwischen dem Sprechen in der Muttersprache und dem Sprechen in der Fremdsprache impliziert. Infolgedessen sollen die Lernenden Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen der Muttersprache und Fremdsprache herausarbeiten, was in der folgenden Frage konkretisiert wird:

- Inwiefern unterscheiden sich Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen im Umgang mit der Muttersprache und der Fremdsprache?

Der letzte Textauszug schildert die Erfahrungen der Ich-Erzählerin in ihrem Sprachkurs während sie sich in Südafrika aufhält:

Das Mundwerk arbeitete. Die Zunge, die versagte, wurde abgeschnitten. Aber keine Sorge, jeder Schüler hatte mehrere Zungen hinter seinen Lippen. Ich war plötzlich auch ein Kind und wurde gezwungen, nur noch Afrikaans zu sprechen. Wenn ich in einer anderen Sprache etwas sagte, wurde ich bestraft. Nein, ich war eigentlich kein Kind mehr, aber der Sprachunterricht hat mich zu einem Kind gemacht. (BN 89)

Demzufolge werden die Lernenden gebeten, den Einfluss des Sprachunterrichts auf die Ich-Erzählerin zu berücksichtigen:

- Warum hat der Sprachunterricht die Ich-Erzählerin zu einem Kind gemacht?
- Auf welche Art und Weise wird diese Verwandlung beschrieben?

Diese einfühlsame Darstellung einer durch den Sprachunterricht hervorgebrachten Identitätsverwandlung bietet eine geeignete Grundlage, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden zum Fremdsprachenlernen zu erfragen und zur Diskussion zu stellen. Folglich werden sie aufgefordert, Assoziationen zum Wort „Kind“ zu bilden und sollen sich überlegen, welche Bezüge zwischen „Kind“ und dem Fremdsprachenlernprozess bestehen. Dies schafft eine weitere Vergleichs- bzw. Reflektionsmöglichkeit.

Als Schlüsselaufgabe sollen die Lernenden sich nochmal in Gruppen von vier zusammenfinden und diskutieren, was Yoko Tawada in *Bioskoop der Nacht* über Sprachlernprozesse vermittelt. Hier sollen die Lernenden in ihren Besprechungen sowohl die bereits behandelten Textauszüge berücksichtigen als auch den Gesamttext in Betracht ziehen. Nach zehn Minuten werden die Gruppen aufgefordert ihre Antworten dem Plenum vorzustellen, die an der Tafel festgehalten werden sollten. Diese werden gezielt mit den bereits gesammelten Assoziationen kontrastiert. Anschließend werden die Lernenden aufgefordert sich in ihrer Gruppe potenzielle Überschriften zu erarbeiten. Dabei sollen sie die eigenen Assoziationen zum Fremdsprachenlernen mit denen von Yoko Tawada, wie sie durch die Lernenden ausgearbeitet wurden, vergleichen.

Eine zusätzliche Komponente der Didaktisierung stellt eine Hausaufgabe<sup>2</sup> dar, die die Lernenden in der Form eines Arbeitsblatts nach Abschluss der dritten UE bekommen. Die ausgewählte Textstelle zeichnet sich durch ein Sprachspiel sowie die Hervorhebung von Bedeutungsvielfalt aus und wirft einen Blick auf südafrikanische Realitäten. Die Textstelle

stellt einen besonders umstrittenen Teil der südafrikanischen Geschichte dar und bietet den Lernenden – und zwar mittels eines besonderen Umgangs mit Sprache – einen alternativen Zugang zu und eine differenzierte Perspektive auf eine Diskussion und Thematik, die immer noch hochaktuell in der südafrikanischen Gesellschaft ist. Die erste Frage stellt eine Einführung in die vorhandene Textarbeit dar und soll das Textverständnis überprüfen, wobei die zweite Frage die verschiedenen Assoziationen, die im Textauszug mit dem Wort „Blankes“ hergestellt werden, in den Vordergrund rückt. Die Textstellen sind bereits auf dem Arbeitsblatt angegeben. Durch die Aufzeichnung der verschiedenen Kontexte, in denen das Wort „Blankes“ verwendet wird, sollen die Lernenden an die unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten des Wortes „Blankes“ herangeführt werden und überlegen, was in jedem Zusammenhang gemeint sein könnte. Die vorletzte Frage verfolgt sprachreflexive Zielsetzungen und verlangt von den Lernenden ihre eigenen Assoziationen, Überzeugungen und Eindrücke von Sprache zu reflektieren, wobei die letzte Aufgabe von den Lernenden eine Interpretation verlangt, denn sie befasst sich mit der Frage, was Yoko Tawada mit „Sprache“ sowohl im Textauszug als auch im Gesamttext macht. Die Frage ist so gestaltet, dass die Lernenden einerseits eine gewisse Freiheit in ihren Antworten haben, wobei sie andererseits durch die Textarbeit und die vorangegangenen drei UE über ein Orientierungsgerüst verfügen, ihre Interpretation vorzunehmen. Somit sind die ersten vier Fragen nicht als getrennt voneinander zu betrachten, sondern vielmehr als ineinander zusammenhängende Elemente, die eine Einheit bilden und letztendlich in eine Interpretationsaufgabe münden. Diese etwas längere Analyse bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Umgang von Sprache in *Bioskoop der Nacht* zu beschäftigen. Schließlich wird erhofft, dass die vorangegangenen UE die Lernenden für die Vielschichtigkeit und symbolische Natur von Sprache sensibilisiert und mit der Fähigkeit ausgestattet haben, die Hausaufgabe erfolgreich zu erledigen.

#### UE 4

Die vierte und letzte UE beinhaltet eine Übersetzungsaktivität<sup>3</sup>, die die Lernenden bei der Entwicklung einer *symbolischen Kompetenz* unterstützen und die bereits konzipierten UE ergänzen sollte. Kramsch und Huffmaster sehen in der Arbeitsform des literarischen Übersetzens eine Möglichkeit, transkulturelle und translinguale Kompetenzen der Lernenden zu fördern und diese weiterzuentwickeln. Auch Dobstadt und Riedner halten fest, dass eine Übersetzungsaktivität „die brüchige, inkohärente und zugleich bedeutungskonstitutive Struktur der Sprache“ (Hirsch 1997:12, zitiert nach Dobstadt/Riedner 2014:318) sichtbar und erfahrbar macht und Lernenden zum angemessenen Umgang mit diesem Element von Sprache befähigen kann (ebd.:318). Das übergeordnete Lernziel ist daher, durch die Übersetzungsübung das Sprachbewusstsein der Lernenden zu schärfen und durch die einzelnen Arbeitsschritte eine sprachreflexive Erfahrung auszulösen. Es wird beabsichtigt, dass die Lernenden ihre Kreativität ausschöpfen und in diesem Prozess zur Erkenntnis gelangen, dass die Verfassung einer sogenannten ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Übersetzung nicht Hauptzweck der Übung ist, sondern dass sie sich bewusst werden, dass es sich vielmehr



um eine Reflexionsübung handelt, die sie die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Sprache, also ihren spielerischen Charakter, erfahrbar macht.

Die erste Phase des Unterrichts fängt zunächst mit einer Thematisierung des Konzepts des Übersetzens an. Als Einstieg in das Thema sollen die Lernenden in Partnerarbeit diskutieren, was sie unter „Übersetzung“ verstehen. Anschließend werden die Rückmeldungen der Lernenden im Plenum gesammelt und ihre eigenen Erfahrungen im Zusammenhang mit Übersetzen diskutiert. Dadurch soll die entsprechende Übersetzungsaufgabe miteingebunden werden. Die Lernenden erhalten somit einerseits die Möglichkeit ihre bisherigen Erfahrungen mit Übersetzungen tiefer zu reflektieren, die verschiedenen Antworten erlauben ihnen andererseits auch unterschiedliche Hypothesen zum Übersetzen aufzustellen. Des Weiteren stellt dieser Schritt eine Gelegenheit dar, „grundlegende wie differenzierte Einsichten über die Natur des Übersetzungsakts“ (Dobstadt/Riedner 2014:321) zu erhalten.

In der zweiten Phase wird der zu übersetzende Textausschnitt<sup>4</sup> ausgeteilt und zweimal laut von der Lehrkraft im Plenum vorgelesen. Somit wird die Signifikanz textueller Elemente wie Form, Rhythmus und Klang, also „die poetische Logik des Textes“ (Kramsch/Huffmaster 2006:287) hervorgehoben. Eine potenzielle Frage an das Plenum könnte wie folgt lauten:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Was ist Ihnen in Bezug auf Form und Rhythmus aufgefallen? Welche Gefühle bringt der angehörte Text hervor?</li></ul> |
|--|

Diese Akzentuierung ist im Einklang mit Kramschs Standpunkt, dass die Lernenden die Fähigkeit erwerben sollen, die „poetischen [und] gefühlsmäßigen Dimensionen von Texten wahrzunehmen“ (Kramsch 2011:36), um somit deren Wirkungsabsichten begreifen und deuten zu können. Als Teil der dritten Phase wird eine kurze Interpretation zum Textausschnitt vorgenommen, indem die Lernenden zehn Minuten haben, sich den Text anzuschauen und eine potenzielle Textinterpretation zu erarbeiten und sollten gegebenenfalls auf Elemente bzw. Prozesse aufmerksam gemacht werden, die Bedeutungsbildung konstituieren und eine Sinnggebung erlauben. Dementsprechend wird der Fokus auf klangliche, assoziative, Zeit-, Gefühls- und Formebenen gelegt und die Wirkungskraft und Funktion dieser Elemente in Prozessen der Bedeutungskonstruktion zum Thema gemacht. Die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten werden anschließend im Plenum gesammelt und diskutiert.

In der vierten und letzten Phase der Aktivität erhalten die Lernenden den Auftrag, als Hausaufgabe den deutschen Text in ihre Muttersprache bzw. ins Englische oder ins Afrikaanse zu übersetzen und sollen in der nächsten Unterrichtsstunde ihre Übersetzung begründen und erklären können. Die Lernenden werden in zwei Gruppen eingeteilt, je nach Sprache, in die sie übersetzt haben und sollen sich auf eine gemeinsame Übersetzung in

der jeweiligen Sprache einigen. Im Mittelpunkt der Aktivität stehen dabei die in der Gruppenarbeit vorgenommenen Aushandlungen von verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten. Denn einerseits muss jeder Lernende seine eigenen Ideen und Entscheidungen begründen können, andererseits aber auch andere Überlegungen kritisch und zugleich offen in Erwägung ziehen. Auch die gemeinsame Übersetzung soll sorgfältig durchdacht und ausgehandelt werden. Darüber hinaus sollten die Lernenden Unterschiede untersuchen, diskutieren und kommentieren sowie potenzielle Möglichkeiten reflektieren und erarbeiten, mit dem Ziel, „to bring to light their negotiation of the symbolic gap between the arbitrary resources of the language and their non-arbitrary use in the translation process“ (Kramsch/Huffmaster 2006:290).

Nach Ablauf der 25 Minuten bekommt jede Gruppe die Gelegenheit dem Plenum ihre Übersetzung vorzustellen und die jeweiligen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Übersetzungen zu diskutieren. Die Diskussion kann durch die folgende Frage erweitert werden:

- |   |
|---|
| <p>- Was denken Sie über die Übersetzungsaktivität? Was haben Sie durch die Übersetzung über die Natur von Sprache gelernt?</p> |
|---|

Somit werden die Lernenden noch einmal angeregt sowohl den Akt des Übersetzens als auch die Beschaffenheit von Sprache kritisch zu reflektieren.

### **Schlussfolgerung und Ausblick**

Ziel dieses Beitrags war es, das Potenzial literarischer Texte aufzuzeigen und zu illustrieren, wie Fremdsprachenlernende durch literarische Texte eine *symbolische Kompetenz* und ein umfassenderes Verständnis von Sprache erlernen können, die für gegenwärtige Kommunikationsanforderungen in einer globalisierten, multikulturellen und multilingualen Welt essenziell sind. Es wurde dargestellt wie Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*, ein längerer literarischer Text, didaktisiert und im Deutschunterricht an südafrikanischen Hochschulen eingesetzt werden kann, um bei Lernenden eine Sensibilität und ein Bewusstsein für die Komplexität und Vielschichtigkeit von Sprache zu schaffen. Von den vier konzipierten UE wurden UE 2 und UE 3 empirisch an der Universität Stellenbosch durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden kurz erläutert werden sollen: Insgesamt waren die Lernenden in beiden Unterrichtsstunden in der Lage, die ihnen gestellten Aufgaben zu erledigen und zeigten durchgehend eine erkennbare Teilnahmebereitschaft, die sich vor allem in den Gruppendiskussionen zeigte. Besonders nennenswert sind die Ergebnisse der Hausaufgabe, die die Lernenden am Ende der 3. UE erhalten haben. Diese sprechen grundsätzlich dafür, dass die Lernenden in den vorangegangenen zwei Stunden ausreichend vorbereitet wurden, die Hausaufgabe erfolgreich durchzuführen. Die Auswertung zeugt davon, dass die Lernenden mittels der Aufgabenstellung in der Lage waren, an den Textstellen zu zeigen wie Bedeutungszuschreibung auf verschiedenen Ebenen erfolgt. Hinweise auf eine

Entwicklung einer *symbolischen Kompetenz* zeigen sich vor allem darin, dass ein Großteil der Lernenden in ihren Antworten eine wahrnehmbare Sensibilität für die Wirkung von klanglichen und formalen Aspekten von Sprache in Prozessen der Bedeutungsformung demonstriert. Sie gehen insbesondere darauf ein, wie ein Fokus auf diese Elemente gegensätzliche und ambivalente Sinnkonstruktionen hervorrufen kann, und wie Rassenkonstruktionen im südafrikanischen Kontext zu problematisieren und zu dekonstruieren sind. Es wurde zudem durchgehend festgehalten, dass das Spiel mit Sprache auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet, anhand verschiedener Sprachmittel erfolgt und durch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen mehreren Sprachen entsteht. Ferner wurde Tawadas Spiel mit Sprache analysiert, das zu Fehlinterpretationen, Missverständnissen, Verwirrungen und Mehrfachbedeutungen führt und Elemente, die im Wesentlichen das darstellen, was Sprache überhaupt ausmacht, verdeutlicht.

Es kann damit geschlussfolgert werden, dass ein Text aus dem naheliegenden Umfeld der Lernenden ihnen einen leichteren Zugang erlaubt, ihnen zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten bietet und ihr Engagement im Unterricht erhöht. Es wurde in der Durchführung der beiden UE auch erkennbar, dass ein Fokus auf Sprachspiel und bedeutungskonstitutive Elemente wie Klang und Form den Lernenden die Komplexität und Vielschichtigkeit von Sprache nahe bringen kann. Vor dem Hintergrund der schriftlichen Ergebnisse, in denen auch die Komplexität von Übersetzungsprozessen hervorgehoben wurde, stellt sich die Durchführung der UE 4, eingebettet in die Gesamtdidaktisierung, als besonders spannend dar. Der Didaktisierungsvorschlag sollte auch an anderen Universitäten bzw. in anderen Kontexten erprobt werden, um einen Ergebnisvergleich zu ermöglichen und potenzielle Verbesserungsvorschläge vorzunehmen. Abschließend gilt es zu erwähnen, dass die genaue Bezeichnung einer *symbolischen Kompetenz* noch nicht hundertprozentig feststeht und noch weiterentwickelt werden muss. Dabei soll auch berücksichtigt werden, dass die vorgestellte Didaktisierung einer zeitlichen Begrenzung unterliegt und daher zur weiteren Erprobung in ein Curriculum eingebettet werden könnte, in dem der Erwerb einer *symbolischen Kompetenz* primäres Ziel ist.

## **Anmerkungen**

- 1 Dieses Arbeitsblatt befindet sich im Anhang des Beitrags und ist als Arbeitsblatt 1 markiert.
- 2 Die Hausaufgabe befindet sich im Anhang des Beitrags.
- 3 Das Design der Übersetzungsaktivität ist von Kramsch und Huffmaster inspiriert und enthält weitere Verbesserungsvorschläge von Dobstadt und Riedner.
- 4 Dieser Textausschnitt befindet sich im Anhang des Beitrags.

## Literatur

- ANNAS, ROLF 2014. „Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika.“ In: Altmayer, Claus / Michael Dobstadt / Renate Riedner / Carmen Schier (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen und Forschungsperspektiven 3*: 97-106.
- DOBSTADT, MICHAEL/RENATE RIEDNER 2014. „Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘.“ In: Pasewalck, Silke / Terje Loogus / Dieter Neidlinger (Hrsg.): *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen. Stauffenburg: 311-323.
- DOBSTADT, MICHAEL/RENATE RIEDNER 2013. „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache.“ In: Ahrenholz, Bernt / Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10)* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 231-241.
- DOBSTADT, MICHAEL/RENATE RIEDNER 2011a. „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium: 99-115.
- DOBSTADT, MICHAEL/RENATE RIEDNER 2011b. „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44: 5-14.
- DOBSTADT, MICHAEL 2009. „‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 46/1: 21-30.
- EHLERS, SWANTJE 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze.“ In: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter: 1530-1543.
- ESSELBORN, KARL 2007. „Übersetzung aus der Sprache, die es nicht gibt.“ *Interkulturalität, Globalisierung und Postmoderne in den Texten Yoko Tawadas*.“ In: *Arcadia – Internationale Zeitschrift für Literaturwissenschaft* 42 (2): 240-262.
- FINGER, EVELYN 2011. „Deutsche Sprache und europäische Kultur als zweite Heimat: Über Yoko Tawadas transitorische Methode des Schreibens.“ In: Cunha, Conceição et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt*. Würzburg: Königshausen und Neumann: 258-264.
- GUTJAHN, JACQUELINE 2006. „Einladung zum Spiel – den Texten von Yoko Tawada auf der Spur.“ In: Grabis, Daniel / Eva Kastenhuber (Hrsg.): *In mehreren Sprachen leben. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*. Tagungsband des DAAD-Fachseminars in Bordeaux. Bordeaux: 21-42.
- HIRSCH, ALFRED 1997. *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HOFMANN, MICHAEL 2006. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink Verlag.
- KILCHMANN, ESTHER 2012. „Poetizität der Fremdsprache. Translinguales Schreiben am Beispiel Yoko Tawadas“, in: Cunha, Conceição et al. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in Europa und der Welt*. Würzburg: Königshausen und Neumann: 17-29.

- KORAIN, LINDA 2009. *Schreiben in fremder Sprache. Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft*. München: Iudicium.
- KRAENZLE, CHRISTINA 2005. „Travelling without moving: Physical and Linguistic Mobility in Yoko Tawadas *Überseetzungen*.“ In: *Transit* 2/1: 1-15.  
URL: <http://escholarship.org/uc/item/6382b28h>, [Stand 6.4.2013].
- KRAMSCH, CLAIRE 2011. „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 44: 35-40.
- KRAMSCH, CLAIRE/HUFFMASTER, MICHAEL 2008. „The Political Promise of Translation.“ In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 37: 283-297.
- KRAMSCH, CLAIRE 2006. „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ In: *The Modern Language Journal*. 90: 249-252.
- TAWADA, YOKO 2012. *Fremde Wasser*. (Gutjahr, Ortrud (Hrsg.). *Hamburger Gastprofessur für Interkulturelle Poetik. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge*.) Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- TAWADA, YOKO 2010 [2002]. *Überseetzungen*. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2014. „Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika.“ In: Altmayer, Claus / Michael Dobstadt / Renate Riedner / Carmen Schier (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen und Forschungsperspektiven* 3: 97-106. Tübingen: Staufenberg.
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2012. „Magie der Sprache. Yoko Tawada zu Südafrika in „Bioskoop der Nacht.“ In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Reihe A – Band 108: 185-195.

## Anhang

**Arbeitsblatt 1****Bitte lesen Sie den Textauszug (S. 61-62) aus Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht***

Er atmete hastig. Er wollte besonders schnell sprechen, um meine Fragen zu überholen. Dabei benutzte er die doppelte Verneinung:

»Niemand habe ich das nicht getan.«

»Aber Sie haben doch eben ‚die Mann‘ gesagt!«,

beharrte ich auf meiner Hoffnung. Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem.

»Sagen Sie bitte du zu mir. Ich kenne nur die Du-Form.«

Ich duzte nicht gerne Menschen, die ich kaum kannte. Aber wenn ich so direkt darum gebeten wurde, konnte ich nicht nein sagen.

»Was machst du eigentlich in dieser Stadt?«,

fragte ich ihn.

»Ich arbeite in einem Winkel.«

In einem Winkel arbeiten? Er hatte Recht. Die meisten Arbeitsplätze sind wie eine Art Winkel.

**Erarbeiten Sie folgende Fragen. Stellen Sie anschließend Ihre Ergebnisse dem Plenum vor:**

1. Worum geht es in diesem Textauszug?
2. Warum sagt die Ich-Erzählerin: „Ihn beschäftigt in diesem Moment ein ganz andersartiges Problem, ein grammatikalisches, ein persönliches Problem?“
3. Warum wird die Ich-Erzählerin gebeten, den Mann mit der Du-Form anzusprechen? Warum zögert (*huiwer, hesitate*) sie, ihn mit ‚du‘ anzusprechen?
4. Wie reagiert die Ich-Erzählerin, wenn der Mann sagt, er arbeitet in einem Winkel? Was versteht sie denn unter dem Begriff ‚Winkel‘ und wie interpretiert sie seine Aussage?
5. Wie spielt Tawada mit ‚Sprache(n)‘ in diesem Textauszug? Was denken Sie?

**Hausaufgabe zu Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht***

**Bitte lesen sie den Textauszug aus Yoko Tawadas *Bioskoop der Nacht*.**

**S. 73-74**

Eine Holzbank stand vor meinen Augen. Scheinbar war es schon der nächste Tag, wahrscheinlich sollte ich dort auf Frau Taal warten. Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum. Ich wusste nicht, ob ich das Recht hatte, mich auf die Bank zu setzen, oder nicht. Wer sollten die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden. »A blank space«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?

Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie das Wort »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz«, das würde heißen, dass nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen.

Ein Mann in Polizeiuniform stand mit verschränkten Armen neben mir. Er sah aus wie ein Portugiese, dachte ich, aber in Wirklichkeit war ich noch nie in Portugal gewesen und wusste nicht, wie die Menschen dort aussahen.

»Was heißt ‚Blanke‘?«,

fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton.

»Blankes sind zum Beispiel Afrikaner«,  
antwortete er.

»Und wer sind die Afrikaner«,

fragte ich, um nichts falsch zu machen.

»Die Afrikaner sind ehemalige Holländer.«

»Warum sind die Holländer Afrikaner geworden?«

»Wenn sie sich selbst als Europäer bezeichnet hätten, hätten sie Afrika verlassen und nach Europa zurückkehren müssen.«

»Ah, ja.«

Der Polizist betrachtete meine Schuhe und fragte:

»Sind Sie eine von den Kap-Malaien?«

»Nein, ich bin keine Malaien.«

»Die meisten Kap-Malaien sind auch keine Malaien.«

»Sondern?«

»Das sind moslemische Asiaten, die die Holländer mitgebracht haben. Die meisten kamen aus Indien. Haben Sie einen Pass?«

»Ich habe einen japanischen Pass.«

»Ach so, dann sind sie eine von Blanken.«

**Beantworten Sie folgende Fragen. Begründen Sie bitte Ihre Antworten.**

1) Welche Situation schildert die Ich-Erzählerin? Erklären Sie.

2) In folgenden Textbeispielen gibt es unterschiedliche Kontexte, in denen das Wort „Blankes“ verwendet wird. Welche Bedeutungen gibt es? Was assoziieren Sie? Erklären Sie jeweils.

„Aber auf der Rücklehne stand »SLEGS BLANKES«, also war die Bank nur für die »Blankes«, und ich spürte einige Augen um mich herum.“

„Wer sollten die Menschen sein, die als »Blankes« bezeichnet wurden? »A blank space«, eine Lücke, noch unbeschrieben, frei. Kann jemand eine Hautfarbe haben, die einem unbeschriebenen Blatt gleicht?“

„Das Wort hörte sich außerdem ähnlich an wie »black«. Vielleicht bedeutete das Wort »schwarz«, das würde heißen, das nur Schwarze sich auf die Bank setzen dürfen“.

„Was heißt ‚Blanke‘? fragte ich den Polizisten absichtlich in einem naiven Ton. »Blankes« sind zum Beispiel Afrikaner“.

„Ich habe einen japanischen Pass“.

„Auch so, dann sind sie eine von den Blanken“.

3.1) Was bedeutet Sprache für Sie? Erklären Sie.

3.2) Was macht Yoko Tawada mit ‚Sprache‘ in *Bioskoop der Nacht*? Beziehen Sie sich auf die obigen Beispiele (siehe Nr. 2) und / oder auf den Gesamttext. Schreiben Sie dazu eine Seite.

**Textausschnitt zur Übersetzung**

Frau Taal unterrichtete ihre Sprache weiter, sie unterrichtete,  
 sie überrichtete, sie durchrichtete ihre Sprache, sie richtete  
 die Nachtfalter hin, die in ihrem Klassenraum herumflogen.  
 Ihr Mund öffnete sich, ein Maschinenraum mit Zahnrädern,  
 Zahlen, Zangen und Zungen. (BN 81)



## eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

## Erzwungene Zugehörigkeit und Erfahrungen des Anderen in Texten für junge Leser

Südafrikanische Kinder in Zeiten des Umbruchs

**ROLF ANNAS**

Stellenbosch University

### Abstract

*During the time of apartheid 'Blacks', 'Whites' and 'Coloureds' were kept separate in all spheres of life. They lived in allocated residential areas, went to different schools and, when they entered the labour market, they had mostly different professions. Affiliation was prescribed by law and meeting people from other groups was often only possible in master-servant relations. This paper examines different life experiences in terms of affiliation and experiences of others in the context of a forced cultural 'uniformity'. Three books for young readers are examined: Meine Mutter war eine schöne Frau, a graphic novel by Karlien de Villiers, in which she portrays the life of the small (white) Karla and her family until the end of apartheid, Long walk to Lavender Street. A Story from South Africa by Bellinda Hollyer, which deals with the impact of the Group Areas Act on a 'mixed' family, and Journey to Jo'burg. A South African Story by Beverley Naidoo, which portrays the experiences of young Naledi who lives in a Black Township near Johannesburg.*

Wenn man sich mit Aufständen und Umbrüchen in Afrika befasst, kommt man nicht umhin auch auf die Situation von Kindern und Jugendlichen einzugehen, die auch heute noch besonders von politischen Konflikten und Umbrüchen auf dem Kontinent betroffen sind. In Liberia, Somalia, Tschad, aber auch in anderen Erdteilen, in Südamerika, im Mittleren Osten und in Asien, kommt es nicht selten vor, dass Kindersoldaten bis heute in Bürger-

---

**Rolf Annas** ist Associate Professor for German an der Stellenbosch University. Seine Forschungsbereiche sind Deutsch als Fremdsprache, Kinderliteratur, Darstellung Deutschlands und Südafrikas in den Medien sowie die Geschichte der Deutschen im Südlichen Afrika. Hierzu hat er vielfältig veröffentlicht. E-Mail: [ra@sun.ac.za](mailto:ra@sun.ac.za)

kriegen eingesetzt werden. In den Konflikten innerhalb Südafrikas haben vor allem schwarze Jugendliche, von denen eigentlich viele noch Kinder waren, im Kampf gegen die Apartheid teilgenommen. Sie wurden zum Teil in den Nachbarstaaten sowie in osteuropäischen Ländern ausgebildet, auch im Kampf mit der Waffe. Innerhalb Südafrikas spielten schwarze Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle in dem Prozess das Apartheidregime zu Fall zu bringen, während die meisten weißen Schüler von Eltern, Lehrern, Pfarrern, Politikern und den Medien indoktriniert wurden, um die Herrschaftsposition ihrer „Rasse“ und ihres Volkes im Lande als gerechtfertigt zu betrachten.<sup>1</sup>

Seit der Abschaffung der Apartheid hat sich auf politischem Gebiet im Lande sehr viel verändert. Alle haben die gleichen Rechte, vor allem auch in Bezug auf den Zugang zu den Ausbildungsstätten und auf dem Arbeitsmarkt. Die Realität sieht jedoch oft ganz anders aus. Südafrika gehört zu den Ländern in der Welt mit den größten Unterschieden zwischen Armen und Reichen, und als weißer Einwohner oder als Tourist kann man sehr leicht nur die eine Seite des Landes, den Luxus erleben, obwohl heute noch 60% oder 23 Millionen Menschen in Armut leben, 28% arbeitslos sind und die Weißen, die 9% der Bevölkerung bilden, im Durchschnitt acht Mal mehr verdienen als Schwarze (Martinez/Visser 2012:o.A.).

In den städtischen Gebieten sind die Schulen inzwischen gemischt. In der Kneipe, beim Fußball und am Arbeitsplatz trifft man sich, jedoch in den Townships und auf dem Lande gibt es tausende Schulen, die nur von schwarzen Kindern besucht werden, in denen weder Mathematik noch Physik und Chemie auf dem Stundenplan stehen. Obwohl es schwarze Geschäftsleute, Firmenbosse und Professoren gibt, sind die meisten Schwarzen, wenn sie nicht gerade zu den 4,5 Millionen Arbeitslosen gehören, als Reinigungskräfte, Parkplatzanweiser oder in ähnlichen sogenannten ungelerten Tätigkeiten angestellt. An der gesellschaftlichen Ungleichheit hat sich bis heute also nicht viel geändert.

In Zeiten der Apartheid waren „Schwarze“, „Weiße“, „Mischlinge“ und „Inder“ in Südafrika in allen Lebenslagen von einander getrennt. Sie lebten in ihnen zugewiesenen Wohngebieten, gingen in verschiedene Schulen und übten, wenn sie den Arbeitsmarkt betraten, unterschiedliche Berufe aus. Rassenzugehörigkeit war per Gesetz verordnet und Begegnungen mit Menschen aus anderen Bevölkerungsgruppen waren meist nur in gesetzlich festgelegten Situationen möglich. Seit dem Ende der Apartheid gilt es als eine der wichtigsten Fähigkeiten, die heranwachsende Kinder in der Schule erwerben sollten, „learning to live together, to imagine the future of the rainbow nation and one’s place in it“ (Dryden 1999:99).

Auch in der heutigen Interkulturalitätsforschung, die sich oft mit kultureller Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland auseinandersetzt und zum Ziel hat, die Kommunikation zwischen verschiedenen „Kulturen“ zu fördern, wird immer wieder auf kulturelle Differenz und Identität aufmerksam gemacht. Maijala (2008) hat in Anlehnung an Altmayer (2006) die Funktion von DaF-Lehrwerken in diesem Prozess untersucht, während in der Pädagogik

die interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur auch eine wichtige Rolle spielt (vgl. Rösch 2006).

Auf die Gefahren einer Differenzperspektive im Umgang mit Interkulturalität weist Mecheril hin, wenn er diese Art der Unterscheidung als „Kulturalisierung“ (Mecheril 2011:40) bezeichnet und warnt, dass bei diesen Gegenüberstellungen Mehrfachzugehörigkeiten ausgeschlossen würden, denn

kulturelle Identität/Differenz wird häufig mit ethnischer, nationaler und kultureller Identität gleichgesetzt, wodurch suggeriert wird, dass die Differenz zwischen ethnischen und nationalen Gruppen in erster Linie eine Frage kultureller Zugehörigkeit sei und umgekehrt kulturelle Differenz in erster Linie dann relevant sei, wenn ethnische oder nationale Differenz vorliegt. (ebd.)

In diesem Beitrag werden unterschiedliche Lebenserfahrungen im Hinblick auf Zugehörigkeit und Erfahrungen des Anderen im Kontext einer erzwungenen kulturellen Homogenität untersucht. Diese von der Apartheidpolitik durchgesetzte Kulturalisierung wird am Beispiel von drei Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur untersucht, die alle in Zeiten der Apartheid in Südafrika spielen.

Der autobiografische Comic-Roman von Karlien de Villiers *Meine Mutter war eine schöne Frau* (2006) wird im Hinblick auf die kulturelle Zugehörigkeit der Protagonistin (weiß und Afrikaans) und ihre Erfahrungen mit den Anderen, den Schwarzen, untersucht.<sup>2</sup> Der Comic-Roman setzt sich mit der Zeit vor und nach der südafrikanischen Wende auseinander indem er die Geschichte der kleinen Karla und ihrer Familie vor dem Hintergrund der Apartheid und dem Übergang zur neuen Demokratie bis ins Jahr 2002 darstellt. Es ist die Geschichte einer weißen Familie, die Mutter ist 1948 geboren als die Nationale Partei an die Macht kam, die Kinder besuchen Schulen für afrikaanssprachige Weiße, wo sie politisch indoktriniert werden, sie leben in weißen Wohngebieten, der Vater arbeitet in der Rüstungsindustrie, und mit dem Zusammenbruch der Apartheid zerbröckelt auch die Familie.

Zwei weitere Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur mit Südafrika-Thematik werden zum Vergleich herangezogen um das Leben der Anderen, das den Weißen größtenteils verborgen bleibt, aufzuzeigen. *Long Walk to Lavender Street. A Story from South Africa* von Bellinda Hollyer (2002) befasst sich mit den Auswirkungen des Group Areas Act auf eine „gemischte“ Familie und *Journey to Jo'burg. A South African Story* von Beverley Naidoo (2008 [1985]) schildert die Erfahrungen der kleinen Naledi aus einer Township für Schwarze in der Nähe von Johannesburg.

An den drei Texten lässt sich erkennen, wie im heutigen multikulturellen Südafrika ganz unterschiedliche Kindheitserfahrungen von Aufstand und Umbruch existieren, und dass der These Birgit Neumanns zufolge „[n]ovels do not imitate existing versions of memory, but produce, in the act of discourse, that very past which they purport to describe“ (Neumann 2008:334).

Die Erinnerung wird bei Karlien de Villiers wie in einem Fotoalbum nachgezeichnet und

mit Text versehen. Es sind Gedanken an die verstorbene Mutter, die Ehescheidung der Eltern, Unfälle, Krankheiten, Ausflüge sowohl aus der Kindheit als auch aus der Erzählgegenwart, dem Jahr 2002. Welche Begegnungen hat die Protagonistin jedoch mit Anderen, denen außerhalb der Familie? Da erscheint zuerst die Hausangestellte (die erste von mehreren, die entlassen wurden, weil sie angeblich gestohlen hatten).

Meine Mutter war Hausfrau. Sie kochte, wusch die Wäsche und erledigte die meiste Hausarbeit selbst. Es gab eine Hausangestellte, die ihr half und mit uns spielte. Sara kam aus der Transkei. Sie brachte uns bei, Figuren, Schälchen und Tiere zu kneten. Saras Bett stand auf Ziegelsteinen. Sie wollte so ausserhalb der Reichweite des Tokolosh bleiben [...] Sie sass nie mit uns am Esstisch. Sie hatte ihren eigenen Teller und ihr eigenes Besteck. [...] Später wurde Sara entlassen, weil meine Mutter vermisste Bibliotheksbücher unter ihrem Bett fand. So erfuhr ich, dass Sara Kinder hatte. (MM 28f.)

Die zweite Begegnung ist mit einem schwarzen Eisverkäufer am Strand, die sie zum Anlass nimmt ihren Vater über die Apartheid zu befragen und auf dessen Antwort sie mitleidvoll reagiert: „Aber der schwitzt doch in seiner Uniform.“ (MM 51) Der „Bombenalarm“ in der Schule zum Tag der Republik wird von der Armee genutzt, um die Schüler auf die Gefahren von Drogen und Kommunisten hinzuweisen. Als „Bösewicht“ muss ein Schwarzer seinen Arm herhalten worauf die Protagonistin „Wie schrecklich!“ denkt, aber selber als Opfer der politischen Indoktrination wehrlos ausgesetzt ist, vor allem wenn die Urgroßmutter ihr Horrorgeschichten erzählt von „schwarze(n) Männer(n) und Terroristen“ (MM 60), die „kleine weisse Mädchen“ (ebd.) mit deren Umhängegeldbeuteln erwürgen.

In der Schule wird sie einerseits von „Experten“ auf die Gefahren von Popmusik, Drogen und Sittenlosigkeit hingewiesen, andererseits aber vom Schularzt bei der Untersuchung unsittlich angefasst. Als die Tochter der Mutter gegenüber ihr Unbehagen darüber äußert, bekommt sie auch keine zufrieden stellende Antwort und sagt: „Wie? Das verstehe ich nicht.“ (MM 55) Die erste wirkliche Begegnung mit „Andersfarbigen“ geschieht bei einem Ausflug für Kinder der Angestellten des Betriebes, in dem der Vater arbeitet. Die Erinnerung an den Ausflug beschränkt sich auf das komische scharfe Essen der „Coloured Kinder“ und die Überlegung „Dürfen wir hier überhaupt zusammen sitzen?“ Auch auf diese Begegnung gibt es von der Mutter keine ausreichende Erklärung: „Mama, warum dürfen Coloured Kinder nicht mit uns zur Schule gehen?“ – „Weil sie nicht wie wir sind.“ – „Aber sie sprechen doch Afrikaans?“ (MM 59) Auch hierauf gibt die Mutter keine Antwort.

Den ab 1984 stattfindenden Umbruch erlebt die Protagonistin in erster Linie über die Medien, die Meinung der Eltern und Geschichten, die in der Schule erzählt werden: „Mama sagt, sie wollen alles kaputt machen.“ – „Mein Vater sagt, man ist auf der N2 seines Lebens nicht mehr sicher.“ – „Das ist wieder typisch. Man gibt einem Kaffer den Nobelpreis, und es fällt ihm nichts Besseres ein, als Sanktionen zu fordern.“ (MM 61)

Dann werden die ganzen Befürchtungen der Protagonistin auch noch wahr: Eine Freundin der Mutter will ihre Angestellte in die Coloured-Township bringen und auf der Fahrt mit den beiden Kindern dorthin kommt es zu einem bewaffneten Raubüberfall, bei dem den Frauen die Handtaschen weggenommen werden. Das Ereignis kommt in die Zei-

ung und damit schließt sich der Kreis: Die eigenen Erfahrungen kommen in die Medien und bestätigen somit die Befürchtungen und Warnungen der Eltern und Lehrer.

In den Abschnitten des Comic-Romans, die in der Zeit nach 1994 spielen, während des Studiums der Protagonistin in Pretoria und nach ihrer Rückkehr aus London im Februar 2000, ändern sich ihre Erfahrungen mit den Menschen in ihrer Umgebung nicht. Den Schwarzen, denen sie auf der Straße begegnet, gibt sie Geld bzw. kauft eine Holzgiraffe ab, um ihr schlechtes Gewissen zu beruhigen. Mit ihrem Vater, der oft zu viel Rotwein trinkt, hat sie auch als junge Frau noch Streit und beim letzten Besuch verlässt sie das Haus, ohne sich zu verabschieden (vgl. MM 92).

In seiner Rezension des Comic-Romans kritisiert Jonas Engelmann zu Recht „die fehlende Selbstreflexion der Protagonistin, die mangelnde Reflexion ihrer privilegierten Position in Südafrika“ (Engelmann 2007:o.A.) Es geht vor allem um ihr eigenes persönliches Schicksal. Sie versteht sich als Opfer der Eltern und deren mangelhafter Erziehung, des Bildungssystems, der Kirche und der Medien. Auch als junge Erwachsene leidet sie noch an dieser Situation und ist nicht in der Lage, sich daraus zu befreien.

Wie sich die politische Umsetzung der getrennten Wohngebiete (Group Areas Act of 1966) auf das Leben von schwarzen und sogenannten Coloured-Kindern auswirkt, zeigt Belinda Hollyers *Long Walk to Lavender Street*<sup>3</sup>. Die *Story from South Africa* spielt sich in District Six ab, einem Slum-artigen Gebiet nahe dem Zentrum von Kapstadt am Fuß von Devil's Peak. Die Geschichte verweist auf ein ganz bestimmtes Ereignis, von dem die neuseeländische Autorin im Jahre 1996 bei einem Besuch in Kapstadt erfuhr. In einer Einleitung zum Buch erklärt sie den historischen Hintergrund:

Until the late 1960's, District Six in Cape Town was a lively multi-ethnic community of more than 60 000 people. It was primarily an area where Coloured people lived ... being neither white nor black African [...]. It was a poor and overcrowded place and the living conditions were difficult, but the sense of community was strong. [...] In February 1966, District Six was formally declared an area for white settlement. Everything was to be razed to the ground, and the residents re-housed within their separate ethnic groups. (LW if.)

Die Geschichte beginnt in der Erzählgegenwart (irgendwann nach 1990). Der jüngere Bruder kommt plötzlich zu Besuch: „Last night there was a knock on my door, and when I opened it Joseph was standing there grinning at me“ (LW 1). Zusammen haben die beiden einen gemütlichen Abend, erzählen sich die neuesten Geschichten und beim Abschied, als Joseph sieht, dass seine Schwester traurig ist, wie ihr all die schlechten Zeiten wieder in Erinnerung kommen, sagt er zu ihr: „Write it down, Siesie, ... You remember best of us, and there's a story to tell. We were rainbow people before the rainbow nation of our new South Africa was ever born – remember that.“ (LW 2) Dannach fängt sie an die Geschichte ihrer Kindheit und Jugend zu erzählen, „way back then when I was just thirteen years old“ (LW 2) im Jahr 1966 in District Six: Der Vater war Schwarzer, Xhosa, Mitglied der Methodistengemeinde, die Mutter Muslimin, „from an old Cape Malay family“ (LW 2). Sie hatten fünf Kinder, kein Badezimmer im Haus, WC im Hinterhof, Samstagabends zum

Baden in die Badeanstalt, viele Freunde, nette Nachbarn, Schule der Kinder und Arbeitsplatz der Eltern in der Nähe.

Als dann der Group Areas Act eingeführt wird, ist das Zusammenleben der unterschiedlichen Rassen in den Städten kaum noch möglich. District Six wird mit Planierraupen dem Erdboden gleichgemacht. Zusammen mit den 60 000 anderen Einwohnern muss die Familie ihre Wohnung verlassen und in die sich noch im Bau befindenden primitiven Siedlungen in der Vorstadt ziehen. Obendrein wird der Vater, weil er Schwarzer ist, in eine andere Township gebracht als die Mutter und Kinder, und als er seine Arbeit verliert und sein Pass ungültig wird, nimmt die Polizei ihn auf brutale Art fest und man schickt ihn in ein „resettlement camp“. So berichtet die Mutter ihren Kindern: „Your father’s been deported. He’s been put on an army lorry and sent to the Transkei. They say that’s sending him home“ (LW 64). Die Familie verliert also nicht nur das Heim, sondern wird auch noch auseinandergerissen. Die Rassenzugehörigkeit wird per Gesetz bestimmt und gewaltsam durchgesetzt.

Beverley Naidoo's *Journey to Jo'burg. A South African Story* ist auch eine Geschichte, die die Gewalt des Apartheidregimes aufzeigt, aber anders als die vorigen Romane, ist dieser schon zu Apartheidzeiten erschienen, im Jahre 1985, und wurde umgehend verboten.<sup>4</sup> Hier geht es um die Kinder Naledi und Tiro, deren Mutter bei einer weißen Familie im Haushalt arbeitet. Um das Leben ihrer kranken kleinen Schwester zu retten, machen sich die beiden auf den Weg zur Mutter ins 300 km entfernte Johannesburg, wo sie die Realität des Lebens im Apartheidstaat erfahren: überfüllte Züge, eine Polizeirazzia, Festnahmen von Schwarzen ohne Pass. Hier erfährt der Leser etwas über den familiären Hintergrund einer schwarzen Hausangestellten, was der Protagonistin bei Karlien de Villiers verborgen bleibt. Dass nämlich schwarze Kinder ein ganz anderes Schicksal haben könnten als das, welches sie durch den Streit der Eltern erfährt, kommt ihr nicht in den Sinn.

Die Kindheit in der Township ist eine andere. Aber auch hier gibt es Positives: Die beiden Kinder finden auf der Suche nach der Mutter eine Frau, Grace, die die beiden bei sich zu Hause übernachten lässt, wo sie ein altes Familienfoto an der Wand entdecken: Grace mit ihrer Mutter und ihrem Bruder Dumí, der nicht mehr da ist und über den man nicht sprechen darf, sonst kommt er in Schwierigkeiten: „You see ... our brother Dumí got picked up by the police, in '76. That was the time when the students here and all over were marching, and the place was on fire.“ (JtJ 58)

Während es bei Karlien de Villiers viele Fotos sind, die man als Fotoalbumsästhetik bezeichnen kann, ist hier ein einziges Foto, das als Anlass dient, eher unangenehme Erinnerungen wieder ins Bewusstsein zu bringen und ein bedeutendes Kapitel der Geschichte des Widerstandes gegen die Apartheid anzusprechen, den Soweto-Aufstand 1976.

It was a ‚time of fire‘ ... when she and Dumí marched in the streets with thousands of other schoolchildren. They were protesting that their schools taught them only what the white government wanted them to know. ... Everything went all right until the police saw the schoolchildren marching, and then the trouble started. The police aimed their guns and began to shoot with real bullets, killing whoever

was in the way ... kept shooting, until hundreds were dead. (JtJ 59f.)

Der Befreiungskampf, der von den Kindern und Jugendlichen in Südafrika geführt wurde, richtete sich auch gegen die eigenen Eltern, die hauptsächlich bei Weißen im Haushalt einfache Arbeit verrichteten oder als Kontraktarbeiter im Bergbau tätig waren. Nach dem Wiedersehen erklärt die Mutter ihren beiden Kindern ihr Schicksal, das zeigt, wie ausgeliefert sie der Madam ist: „You know, every day I must struggle ... struggle to make everything just how the Madam wants it. [...] From seven every morning, sometimes till ten, eleven at night, when they have their parties.“ (JtJ 68)

Darauf hin kann die kleine Naledi ihrer Mutter die Geschichte weitergeben, die Grace ihnen erzählt hat, im Brechtschen Sinne als Lehre: „[T]hose children who marched in the streets don't want to be like us ... learning in school just how to be servants. They want to change what is wrong ... even if they must die!“ (JtJ 68)

Literatur kann im Sinne von Bertolt Brecht, genau wie auch die Wissenschaft, schon bei Kindern und Jugendlichen dazu beitragen, die „Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern“ (Brecht 1963 [1955]:125). Der politische Wandel in Südafrika ist bereits erkämpft worden, der wirtschaftliche noch lange nicht, aber dafür streiken heutzutage auch die Arbeiter in den Bergwerken und auf den Weinfarmen, weil sie nicht mehr bereit sind für einen Tageslohn von 6 Euro zu arbeiten, während sich Studierende an den Universitäten im Lande für #FeesMustFall, ein kostenloses Studium, einsetzen. Die Erfahrungen des Anderen müssen aber nicht nur durch die ökonomischen oder Klassenunterschiede begrenzt sein, oder, wie bei de Villiers, auf „Wie schrecklich“. Und mit Mecheril muss im Post-Apartheid Südafrika vor der „Unangemessenheit des kulturisierenden *Gebrauchs der Perspektive kulturelle Identität/Differenz*“ (2011:40) gewarnt werden. Zugehörigkeit darf nicht weiterhin mit ethnischer, nationaler und kultureller Identität gleichgesetzt werden.

## Anmerkungen

- 1 Wie weit das Apartheidregime mit der Ausnutzung von Kindern ging, zeigt sich, als 1948 eine Gruppe rassistischer Südafrikaner 83 deutsche Waisenkinder von Schleswig-Holstein zur Adoption nach Südafrika brachte, um der weißen Nation frisches arisches Blut zuzuführen, eine Begebenheit, die 2010 in einem Beitrag von Karl Dahmen dem deutschen Leser wieder neu vor Augen geführt wird (siehe auch Annas 2012).
- 2 Zitate aus *Meine Mutter war eine schöne Frau* sind im Text durch „MM“ und die Seitenzahl gekennzeichnet.
- 3 Zitate aus *Long Walk to Lavender Street. A Story from South Africa* sind im Text durch „LW“ und die Seitenzahl gekennzeichnet.
- 4 Zitate aus *Journey to Jo'burg. A South African Story* sind im Text durch „JtJ“ und die Seitenzahl gekennzeichnet.

## Literatur

- ALTMAYER, CLAUS 2006. „Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44-59.
- ANNAS, ROLF 2012. „Wie verzaubert. Deutsche Waisenkinder in Südafrika.“ In: Maltzan, Carlotta von (Hrsg.): *Magie und Sprache*. Bern: Peter Lang: 173-184.
- BRECHT, BERTOLT 19563 [1955]. *Leben des Galilei*. Berlin: Suhrkamp.
- DAHMEN, KARL 2010. „Wer hat Angst vor dem schwarzen Land? Die kollektive Adoption norddeutscher Kinder nach Südafrika.“ In: *Demokratische Geschichte. Jahrbuch für Schleswig-Holstein* 21: 113-122.  
URL: [http://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band\\_21/04\\_Dahmen.pdf](http://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band_21/04_Dahmen.pdf) [03.11.2016]
- DE VILLIERS, KARLIEN 2006. *Meine Mutter war eine schöne Frau*. Zürich: Arrache Coeur.
- DRYDEN, SARAH 1999. „Mirror of a Nation in Transition: History Teachers and Students in Cape Town Schools.“ MA-Diss. Kapstadt.
- ENGELMANN, JONAS 2007. „Privilegiert.“ In: *Textem: Texte und Rezensionen*. URL: <http://www.textem.de/index.php?id=1196> [03.11.2016]
- HOLLYER, BELLINDA 2002. *Long Walk to Lavender Street. A Story from South Africa*. Bidford-on-Avon: Hodder Wayland.
- MARTINEZ ANDRES R./JACO VISSER 2012. „South Africa Mine Deaths Show Wealth Gap Inciting Tension“. URL: <http://investa.com/south-africa-mine-deaths-show-wealth-gap-inciting-tension-bloomberg-09-03-12/> [03.11.2016]
- MECHERIL, PAUL 2011. „Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung.“ In: Marinelli-König, Gertraud / Alexander Preisinger (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*. Bielefeld: Transcript: 37-53.
- MAJALA, MINNA 2008. „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13.1.  
URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/231/223> [03.11.2016]
- NAIDOO, BEVERLEY 2008 [1985]. *Journey to Jo'burg. A South African Story*. London: Harper Collins.
- NEUMANN, BIRGIT 2008. „The Literary Representations of Memory.“ In: Erll, Astrid / Ansgar Nünning (Hrsg.): *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin/New York: Walter de Gruyter: 333-344.
- RÖSCH, HEIDI 2006. „Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?“ In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 6.2: 94-103.



# eDUSA

## Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

### **Aus dem (Deutsch)Unterricht**

Deutschunterricht findet an Schulen und Universitäten statt und gerade der Deutschunterricht an der Schule ist maßgeblich für die Entwicklung von Deutsch an der Universität. Oft besteht der Deutschunterricht aus einer abwechslungsreichen und kreativen Vermittlung der Sprache und es gibt viele Projekte, über die leider viel zu wenig berichtet wird und oft bleibt der Austausch auf einen kleinen Kreis beschränkt. Aus dem (Deutsch)Unterricht ist deshalb eine Möglichkeit und Plattform, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer, aus dem Deutschunterricht zu berichten. Die Beiträge sollen aus der Praxis für die Praxis sein und können Berichte von Projekten, Unterrichtseinheiten oder Veranstaltungen sein – gerne auch mit Fotos.

### **Lesen und Schreiben in der Grundschule – verschiedene Wettbewerbe an der DHPS Windhoek**

Aufsatzwettbewerb des Deutschen Kulturrats an der DHPS

Jährlich veranstaltet der Deutsche Kulturrat (DKR) einen Aufsatzwettbewerb, an dem die Klassen 4 und 7 aller deutschen Schulen in Namibia teilnehmen. In diesem Jahr hatte die Fachschaft Deutsch der DHPS die Ehre, diesen Aufsatzwettbewerb im Namen des DKR zu organisieren und durchzuführen. Thema der 4. Klassen war es eine „Fantasiegeschichte“ auf der Grundlage eines Bildes zu schreiben. Auf diesem war ein Strand abgebildet, im Vordergrund eine angespülte Tür und in der Ferne eine schroffe Berglandschaft. Am Horizont sah man einige Haiflossen aus dem Wasser ragen. Anhand dieses Bildes durften alle Viertklässler eine Geschichte schreiben, die zwei besten jeder Klasse wurden in die Auswahl einbezogen. Thema der 7. Klassen war eine „Begründete Stellungnahme“, bei der sie ein Familienmitglied um Mithilfe bei einem Projekt bitten. Auch hier wurden die besten beiden Aufsätze jeder Klasse in die Auswahl einbezogen.

Wir, die DHPS, können stolz berichten, dass bei den Siebtklässlern Hélène Honsbein den Wettbewerb gewonnen hat! Platz 3 ging an Michelle Starke. Bei den Viertklässlern hat Emily Tubbesing den zweiten Platz in der Gesamtwertung belegt. Eine großartige Leistung

von unseren DHPS-Schülerinnen! Herzlichen Glückwunsch allen Gewinnern und vielen Dank an alle mitwirkenden Kollegen!

#### Die Bücherwoche in der Primarstufe

Die Bücherwoche der Primarstufe der DHPS stand in diesem Jahr ganz unter dem Motto: märchenhaft. Märchenhaft waren nicht nur die schön dekorierten Klassenräume der Klassen 1-6, die Aula und der Pausenhof, sondern auch die Stimmung in der Schule in dieser Projektwoche. Zur Einstimmung luden alle Kolleginnen die Klassen in die Aula zu einem kleinen Theaterstück ein. Dieses war ein Potpourri aus vielen bekannten Märchen. Die Kolleginnen hatten sich entsprechend ihrer Rolle eine kreative Verkleidung einfallen lassen und brachten mit ihrem lustigen Auftritt die Primarstufenkinder sehr zum Lachen. Ein weiteres Highlight war – neben dem zweitägigen Bücherverkauf zweier Windhoek Buchhandlungen, dem Vorlesewettbewerb und dem Verkleidungstag am letzten Tag – der Besuch der Schriftstellerin Gabrielle Alioth. Die DHPS hatte die Ehre die Schweizer Autorin als Gastrednerin begrüßen zu dürfen. Bei strahlendem Sonnenschein las Frau Alioth aus ihrem Buch „Das magische Licht“. Inmitten von puristisch gestalteten Bergen, Wasserfällen und Bächen im Amphitheater, der Schweizer Landschaft nachempfunden, war die Autorin auf einem Schaukelstuhl neben einer altertümlichen Stehlampe platziert und las vor. Die Kinder saßen auf ihren Plätzen im Halbkreis um sie herum und lauschten gebannt ihrem Vortrag. Nach ihrer Lesung hatten die Kinder noch Gelegenheit Fragen an Gabrielle Alioth zu stellen. Die Kinder waren so interessiert, dass sie kaum ein Ende fanden. Wir hoffen, dass wir eine derart gelungene Veranstaltung wiederholen dürfen!

#### Interner Vorlesewettbewerb

Alle Jahre wieder ... fand auch 2016 der Vorlesewettbewerb der Primarstufenschüler der deutschen Klassen 3-6 der DHPS statt. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler sind der beste Leser/die beste Leserin aus jeder Klasse 3 und 4 und 5 und 6. Dieses Jahr fand der Wettbewerb im Rahmen der Bücherwoche der Primarstufe seinen Platz und konnte daher auch in märchenhafter Kulisse mit märchenhaften Texten in der Aula durchgeführt werden. Die Aufregung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern war groß, denn sie unterstützten aus vollem Herzen ihre Klassenkameraden beim Vorlesen. Im Anschluss an diesen Wettbewerb werden die zwei Gewinner aus Klasse 3/4 und Klasse 5/6 zum „Horst-Kreft-Lesefest“ eingeladen. Dieses findet jährlich im Oktober statt. Veranstalter sind reihum die Deutschen Schulen in Namibia. Im Jahr 2013 fand der sogenannte Nationale Lesewettbewerb, das „Horst-Kreft-Lesefest“, an der DHPS statt, dieses Jahr turnusmäßig an der Privatschule Omaruru. Gewinner und Teilnehmer des diesjährigen Vorlesewettbewerbs waren Jaden Hartz (Klasse 3 D3) und Thalia Diekmann (Klasse 5 D1). Wir sind sehr stolz, dass sie die DHPS in Omaruru vertreten haben! Herzlichen Glückwunsch an die beiden!

*Inka von der Wense (Lehrerin Primarstufe, DHPS Windhoek)*

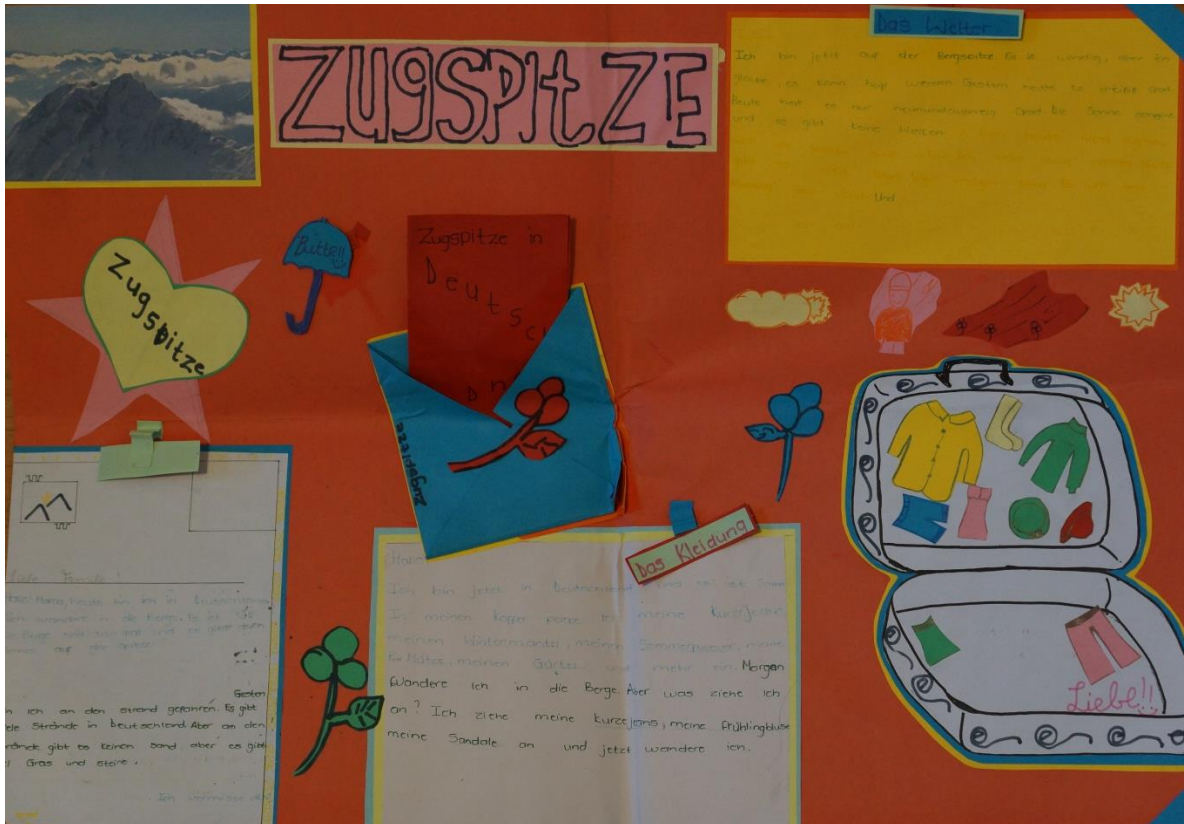
## **Der Beitrag des DaF-Unterrichts zur Integration von nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg**

Die Deutsche Internationale Schule Johannesburg hat im Jahr 2016 den Deutschen Schulpreis als beste deutsche Auslandsschule gewonnen. Zum ersten Mal wurden – anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Deutschen Schulpreises – auch Auslandsschulen in den Wettbewerb mit aufgenommen und wir freuen uns sehr über diese Auszeichnung. Die Integration von 175 NSek-Schülern stellte laut Begründung der Jury einen entscheidenden Grund für die Vergabe dieses Preises an unsere Schule dar. NSek steht für Neue Sekundarstufe und damit sind die Klassen gemeint, in denen nicht-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse bei uns DaF lernen. Viele davon kommen aus sozial benachteiligten Elternhäusern aus dem Township Soweto und erhalten beim Schulgeld finanzielle Unterstützung aus Deutschland. Der Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen ist sehr heterogen – bezogen auf ihre Herkunft, ihre Grundschulkenntnisse etc. – aber sie haben eines gemeinsam: Sie müssen möglichst schnell Deutsch lernen, wenn die Integration an unserer Schule gelingen soll.

Dafür wurde 2011 der erweiterte DaF-Unterricht eingeführt. Das bedeutet, dass zusätzlich zu den acht Stunden Kernunterricht sieben weitere DaF-Modul-Stunden in die Stundentafel aufgenommen wurden. Im Modulunterricht wird die Klasse geteilt und von zwei weiteren DaF-Lehrern unterrichtet, sodass sich in der 5. Klasse 15 Wochenstunden DaF bei zwei verschiedenen Lehrern ergeben. Dass dabei nicht 15 Stunden mit dem Lehrbuch – wir verwenden „Deutschmobil“ aus dem Klett-Verlag – gearbeitet werden kann, versteht sich von selbst, denn das wäre eine Überfrachtung der Schüler an Wortschatz und Grammatik. Vielmehr geht es darum, den Kernunterricht zu entlasten, die Landeskunde zu stärken, den Spaß am Deutschen und den Umgang mit der deutschen Sprache zu fördern. Deshalb werden zwei Stunden für Vokabelarbeit verwendet – dafür haben wir auch auf das im Unterricht verwendete Lehrwerk abgestimmte Vokabelprogramme auf den Rechnern in unseren Computerräumen installiert, mit denen die Schüler sich selbst testen können – und die übrigen fünf Stunden für Themen, die sich weitgehend an den Themen des Lehrbuchs orientieren. Wenn also z.B. die Lektion „In der Bäckerei“ im Kernunterricht ansteht, dann gehen die Schüler im Modulunterricht in die Schulküche und backen „Omas Apfelkuchen“. Hierbei müssen sie das deutsche Rezept verstehen, vorher in Gruppen entscheiden, wer welche Zutaten mitbringt, die Arbeit einteilen und in der Küche zusammenarbeiten. Bei der Lektion „Gesunde Lebensmittel“ wird ein deutsches Frühstück mit Obstjogurt (den die Schüler selbst herstellen), Nutellabrot (vielleicht nicht ganz so gesund, dafür aber deutsch ☺), Müsli und Wurst-/Käsebrot organisiert. All dies soll dazu beitragen, dass die Schüler Spaß am Deutschen haben, dass die Motivation aufrechterhalten wird und dass die Schüler möglichst viel Deutsch untereinander sprechen.

Neben diesen kulinarischen Highlights werden im Modulunterricht viele Rollenspiele, Dialoge, Recherchen und Präsentationen initiiert. Am Ende von Klasse 5 steht die Lektion „Reisen“ an. Zusammen mit dem Wissen aus den vorangegangenen Lektionen können die

Schüler nun über verschiedene Städte/Sehenswürdigkeiten recherchieren, ein Plakat erstellen und dieses präsentieren. Hier das Beispiel zur „Zugspitze“:

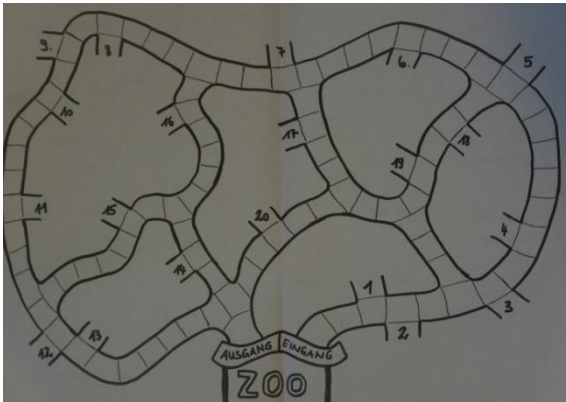


Die Schülerinnen und Schüler haben sich vorab für eine der von der Lehrerin vorgegebenen Sehenswürdigkeiten entschieden und ein Plakat nach folgendem Muster erstellt (hier werden Themen aus vorangegangenen Lektionen aufgegriffen und wiederholt): Finde ein Bild, schreibe eine Postkarte, packe deinen Reisekoffer (Bilder werden auf einem Arbeitsblatt zum Ausschneiden vorgegeben), beschreibe den Inhalt und schreibe über das Wetter. Anschließend werden die Plakate in der Klasse präsentiert. Da wir eine Obergrenze von 26 Schülern im Kernunterricht haben, ist die Gruppe im Modulunterricht nicht größer als 13 Schüler, sodass Präsentationen von jedem einzelnen Schüler zeitlich gut zu realisieren sind.

Ein weiteres Beispiel für Einzelarbeit ist folgendes: Die Schüler basteln in einem Deckel unserer zahlreich vorhandenen Kopierpapierboxen ein Modell ihres Zimmers und präsentieren es (Lektion „Meine Wohnung“). Dies dient der Festigung des Wortschatzes und der Präpositionen.

Ein Beispiel für Gruppenarbeit ist das des Zoo-Spiels. Im Kernunterricht wird die Lektion „Zootiere“ behandelt, in der die Modalverben eingeführt werden. In der darauffolgenden Lektion lernen die Schüler den Imperativ. Im Modulunterricht sollen die

Schüler nun selbst ein Zoo-Spiel nach folgendem Muster erstellen und dabei Aktionskärtchen schreiben, für die sie sowohl die Modalverben als auch den Imperativ verwenden:



### ZOO - SPIEL MODUL KL. 5

(A)

1. Die Schüler bilden 3-er ODER 4-er Gruppen.
2. Jede Gruppe bekommt einen Din-A-3 Spielrohling (Kopie).
3. Die Schüler MALEN 20 Tiere zu den Nummern auf dem Rohling.
4. Jede Gruppe legt 10 Felder, die über das Spielfeld verteilt sind, fest und malt sie ROT an.  
 ⇒ Die Schüler schreiben 10-15 negative Informationen auf Extrakärtchen, z.B. aussetzen - zurückgehen - eine Nummer sofort besuchen (extra)...  
 ⇒ Die Extrakärtchen bekommen auf der Rückseite einen roten Punkt.
5. Jede Gruppe legt 10 Felder, die über das Spielfeld verteilt sind, fest und malt sie GRÜN an.  
 ⇒ Die Schüler schreiben 10-15 positive Informationen auf Extrakärtchen, z.B. nochmal würfeln - vorwärts gehen - eine Nummer nicht besuchen...  
 ⇒ Die Kärtchen bekommen auf der Rückseite einen grünen Punkt.
6. Jede Gruppe legt fest, was man beim Besuch eines Tieres (= Nummer) machen muss, z.B. Tierbewegung, Tiergeräusch, Fragen zum Tier beantworten, ...
7. Jeder Schüler macht sich eine Spielfigur, jede Gruppe bekommt einen Würfel.

(B)

1. Ziel des Spieles ist, alle Tiere zu besuchen (der Reihe nach oder beliebige Reihenfolge).
2. Wer zuerst alle Tiere besucht hat und den Zoo durch den Ausgang verlassen hat, ist Sieger.

(C)

1. Alle Spielfiguren stehen auf dem „ZOO-Feld“.
2. Der Spieler mit der höchsten Augenzahl beim Würfeln beginnt.
3. Jeder Spieler betritt den Zoo durch den Eingang. Pro Auge auf dem Würfel darf man ein Feld laufen.
4. Bei Tierbesuchen gibt es zwei Möglichkeiten:
  - a) Man kann das Tier immer besuchen, überzählige Würfelrollungen verfallen.
  - b) Man muss solange warten bis man mit der gewürfelten Zahl genau zum Tier kommt.
5. Bei roten und grünen Feldern muss man eine Karte ziehen und die Aufgabe sofort erledigen.

Das Spielen mit selbstentworfenen Spielen macht den Schülern ganz besonders viel Spaß. Damit sich keine Fehler einschleifen, werden die Texte für die Aktionskärtchen vorge-schrieben, von der Lehrerin korrigiert und dann auf den Spielkärtchen ins Reine ge-schrieben.

Weiteres Beispiel für Gruppenarbeit sind Quartette, die die Schüler zu den ver-schiedenen europäischen Ländern erstellen. Die Liste der Beispiele ließe sich nun beliebig fortsetzen. Insgesamt können wir das Fazit ziehen, dass die Schüler durch den erweiterten DaF-Unterricht sehr schnell mit der deutschen Sprache vertraut werden, sie von den kleinen Lerngruppen und zwei verschiedenen DaF-Lehrern profitieren und die Motivation am Deutschlernen gut aufrechterhalten wird.

Das Prinzip des erweiterten Deutschunterrichts führen wir in Klasse 6 mit sieben Kern-stunden und fünf Modulstunden weiter. In Klasse 7 haben die Schülerinnen und Schüler dann zwar nur noch sechs Stunden Unterricht, aber wir teilen die Klasse, um auch hier eine intensive Spracharbeit sicherstellen zu können. Von Klasse 8 bis 12 sind die Schüler dann im sechsständigen DaF-Unterricht im Klassenverband.

Wir versuchen ständig, unseren DaF-Unterricht zu verbessern. So werden die Modul-themen regelmäßig reflektiert, angepasst, ergänzt und erweitert, je nachdem, welche Erfah-rungen wir im Unterricht mit den Schülern gemacht haben. Nicht alles, was vor fünf Jahren funktioniert hat, muss auch jetzt noch „zündend“ und neue Kollegen bringen neues Unter-richtsmaterial mit, das wir sinnvoll einbauen können. Konnten wir bis vor einigen Jahren mit unseren Schülern noch eine deutsche Bäckerei in der Nähe unserer Schule besuchen, so backen wir jetzt – nach der Schließung dieser Bäckerei – selbst mit den Schülern in der Schulküche. So bleibt der Modulunterricht auch für uns spannend.

*Ulrike Magin (HoD DaF, Deutsche Internationale Schule Johannesburg)*

## **Tablets im Unterricht**

### **Ein kurzes Resümee zum Deutschunterricht mit dem iPad und Apps**

Vor fünf Jahren gab es an unserer Schule einen Wandel mit der Idee der Schulleitung: Wir werden jetzt eine Schule, in der man mit dem iPad arbeitet, damit wir umweltfreundlicher sind und damit es den Schülern einfacher gemacht wird, wenn sie dann mal studieren möchten.

Wir hatten unsere Probleme: Die Schüler hatten alle ein iPad und durften auch ihr Handy im Unterricht benutzen. Damit begann der Kampf und Regeln mussten festgelegt werden. Denn auf einmal hat jeder sein iPad vor sich und anstatt Zuhören waren Spiele angesagt. Obwohl die Idee eigentlich war, dass die Schüler selbständig aufwachsen und Eigenverantwortung übernehmen sollten, mussten wir doch dann Regeln einführen.

Die erste Regel entstand: Ein Code wird eingegeben, damit die Schüler keine Spiele herunterladen können. Dann kamen die Apps dran, es gab ein Workshop nach dem anderen und wir Lehrer wurden immer schlauer und arbeiteten uns zusammen mit den Schülern durch Apps und eine neue Plattform, die e-learning heißt.

Wir hatten unsere Fragen: Wie reichen die Schüler die Arbeiten ein? Zum Glück hatten die meisten Apps die Funktion, die Arbeit per E-Mail zu schicken. Wie spät soll die Arbeit geschickt werden und mit welcher App kann ich sie korrigieren und zurückschicken? Auch das wurde gelöst. Es gab dann noch das Handy und die WhatsApp Botschaften, die auch auf dem iPad erscheinen. Wir haben uns entschlossen die Schüler so zu beschäftigen und den Unterricht so zu gestalten, dass ihnen die Lust zum „WhatsAppen“ vergeht. Es hat eine Weile gedauert, aber es ist uns gelungen.

Das haben wir erreicht: Heute stehen die Schüler kurz auf und verlassen den Raum, um einen Anruf zu machen oder das Handy zu beantworten und setzen sich wieder hin und arbeiten weiter. Es ist es uns auch gelungen, das iPad als Medium im Unterricht zu benutzen und auch Unterrichtsmethoden mit unterschiedlichen Apps zu verbinden und vor allem Binnendifferenzierung klappt wunderbar mit dem iPad.

Meiner Meinung nach ist es für den Lehrer viel einfacher mit dem iPad zu unterrichten, da man zum Beispiel einen AppleTV hat, also ein Gerät, mit dem man die Arbeit an die Tafel projizieren und dann von überall im Klassenzimmer unterrichten kann. Wenn die Schüler Aufträge bekommen, die mit einer App verbunden sind, können sie durch einen Code auch ihre Arbeit an der Tafel vorzeigen. Öfters wird die Arbeit auch so verbessert und berichtigt und die Schüler lernen, dass sie sich nicht für ihre Fehler schämen müssen. Es klappt prima.

Wir Lehrer benutzen diese App oft, die die Schüler zuhause herunterladen müssen. Meisten wissen die Schüler bereits am nächsten Tag wie die App funktioniert, und wenn es Probleme gibt, löst man sie zusammen. Die Schüler arbeiten sich meist gut ein, machen sich mit der App vertraut und bereiten sich vor, damit sie nicht „dumm“ erscheinen, aber auch, weil den Schülern im Sinne des „Flipped Classroom“ mehr Verantwortung gegeben wird.

Durch das iPad und den veränderten Unterricht hat sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern verbessert und es gibt eine wunderbare Atmosphäre in der Klasse.

*Ingrid Milz (DaF-Lehrerin, St. George's Diocesan College Windhoek)*

## Projekt Easy German in Namibia 2016



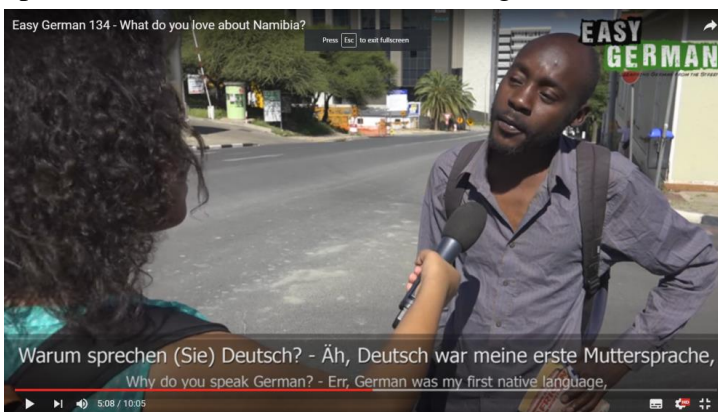
Jené Blom, Veronique Radien, Christian Schlaga, Carissah Jarvis, Tatyana Namubes

Роман Кирильчук  
 „wenn es ist möglich,  
 macht ihr bitte mehr episoden  
 aus verschidenen Länder.“

Dawood Hashemi  
 „Das war die beste Episode aufe ihre youtube  
 canal, die ich bisher gesehen habe.  
 Super super super“

### Hintergrund

**Easy German** ist eine Online Videoserie, die Deutschlernende in aller Welt durch authentisches, frei zugängliches Sprachlernmaterial unterstützt. Das Projekt produziert wöchentliche Videoepisoden, in denen durch Straßeninterviews alltägliche und authentische Sprachsituationen auf der Straße erzeugt, und über Untertitel Deutschlernenden verschiedener Niveaus zugänglich gemacht werden.



Straßeninterview mit einem Passanten

Easy German bietet damit eine Ergänzung zum schulischen Sprachunterricht: Deutschlernende erhalten durch die Serie nicht nur zusätzliches Lernmaterial, sondern ebenso Zugang zur alltäglich gesprochenen Sprache, zu Slangs und Dialekten, sowie zum Leben in Deutschland und zur deutschen



Kultur. Das Projekt, das 2006 aus einem Medienworkshop an einer Schule in Münster entstanden ist und seit 2014 regelmäßig einmal pro Woche Videos produziert, erfreut sich wachsender Beliebtheit in aller Welt. Über 250 000 Personen haben die YouTube-Kanäle von „Easy Languages“ und „Easy German“ bereits abonniert. Monatlich kommen etwa 10 000 neue Personen hinzu.

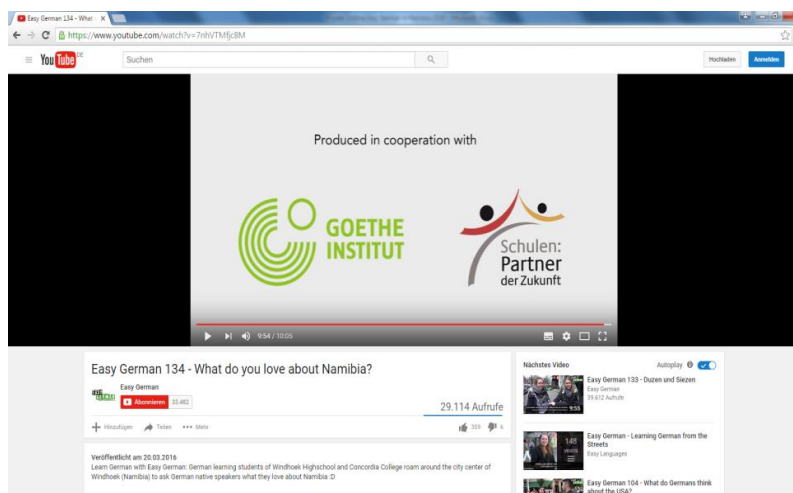
Deutsch ist mittlerweile eine der populärsten Fremdsprachen in der Welt. In Namibia lernen über 8 500 Schüler und Schülerinnen Deutsch. Hinzu kommt die Besonderheit, dass aufgrund eines Bevölkerungsanteils von ca. 20 000 deutschsprachigen Namibiern, Deutsch eine der 13 anerkannten Muttersprachen in Namibia ist.

*Olivia Sutton*

*„Ich liebe schon Namibia. Ein Tag werde ich da mit meine Familie reisen. Tolles Video und schönes Land!“*

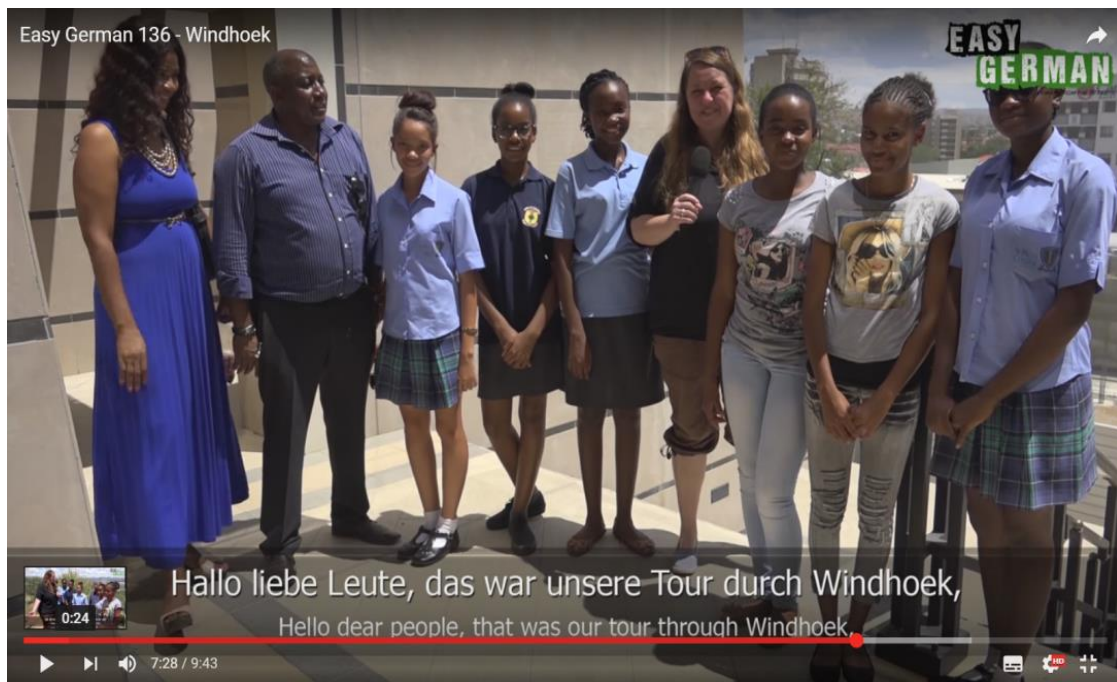
## Das Projekt

Das Goethe-Institut Namibia lud das Team von Easy German dazu ein, im Rahmen von zwei Workshops an den zwei PASCH Partnerschulen des Goethe-Instituts, die Martin Luther High School und die Windhoek High School, deutschsprachige Videos zu produzieren. Im März 2016 entstand zusammen mit dem Team von Easy German und namibischen Schülerinnen und Schülern eine Easy German Reihe zu Deutsch in Namibia. Hierbei wurden die Teilnehmenden im Umgang mit digitalen Medien geschult und sieben deutsche Sprachlernvideos gedreht, die nun alle Deutschlernenden in Namibia und in aller Welt beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler lernten während des Workshops und der Dreharbeiten alle wichtigen Schritte der Videoproduktion: Drehplanung, die Moderation, Kameraarbeit, Ton und Licht, sowie Schneiden und die Postproduktion. Als Drehorte fungierten verschiedene Orte in Namibia, in denen die deutsche Sprache eine Rolle spielt: die Martin Luther High School; zwei verschiedene Farmen, die von Deutschnamibiern betrieben werden; eine Stadtführung durch Windhoek mit einem deutschsprachigen Tour-Guide; Straßeninterviews mit deutschen Touristen; die Namibia Breweries, eine Brauerei in Windhoek; und ein Interview in der deutschen Botschaft mit dem Botschafter. Die Besuche der verschiedenen Drehorte und die anschließende Post-



produktion erfolgten in Kleingruppen. Die sieben Sprachvideos erzielten seit ihrem Upload an die 120 000 Klicks und ein überdurchschnittlich positives Feedback.

Im Anschluss an die Filmproduktion fand ein Lehrerworkshop am Goethe-Institut Namibia zum Thema *Hörverstehen, Sprechanlass und Spaß an Deutsch durch den Einsatz von kurzen Videos zum Deutschlernen* statt. Hierbei erhielten alle teilnehmenden Deutschlehrer sowohl die fertigen Easy German Videos aus Namibia für den Einsatz im Unterricht, als auch Ideen zur Umsetzung im Deutschunterricht, die gemeinsam erarbeitet wurden.



Jackey Tijkumise, Dijongo Zaire, Vivica Cupido, Annelly Ipangelwa, Ralitza Katzao, Carina Schmid, Vaningandu Gertze, Vanessa Jiseseta

Angie S

„Unglaublich wie diese Mädchen sehr gut deutsch verstehen können!“

Marshella Quintanilla

“This is definitely the best video you guys have made!

It is so nicely done, absolutely creative and nice and aaaahhh <3<3<3<3

Es wäre toll wenn sie eine Video in Honduras machen!! I would gladly be the presenter <3”

## Zielgruppe

Direkte Zielgruppe des Projekts bildeten die 50 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Martin Luther High School in Okombahe und der Windhoek High School sowie der DHPS, des St. Paul's College und des Concordia Colleges in Windhoek, die an den Workshops unmittelbar teilnahmen.

Zweite Zielgruppe des Projekts bilden alle Deutschlernenden Schülerinnen und Schüler und alle ihre Lehrerinnen und Lehrer in Namibia, die über die in Namibia produzierten Videos einen Zugang zu authentischen Sprachsituationen des Deutschen in Namibia erhalten sowie auch Zugang zu allen anderen Easy German Filmen mit Ideen zum Unterrichtseinsatz.

Eine dritte Zielgruppe bilden bis zu 250 000 weitere Deutschlernende in aller Welt, die über die Veröffentlichung auf den YouTube-Kanälen Easy Languages/Easy German erreicht wurden und immer noch erreicht werden.



Vivica Cupido, Ralitza Katzao

## Projektergebnisse

Für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler:

- Die medienpädagogische Ausbildung und Teilnahme an einem regulären Produktionsverlauf: Kamera, Moderation, Tonverarbeitung, Schnitt, Bildbearbeitung, Postproduktion
- Die Förderung des projekt- und produktorientierten Lernens in den beteiligten Schulklassen: durch die Veröffentlichung der Videos beteiligten sich die Schülerinnen und Schüler an einer Produktion, die von anderen Deutschlernenden in aller Welt gesehen und geschätzt wird. Durch die Kommentare und Fragen zu den einzelnen Videos erhalten die Schülerinnen und Schüler positives Feedback auf ihre Arbeit, das zu einem positiven Selbstwertgefühl und einer authentischen Lernerfahrung beiträgt.
- Nacharbeit der Videoproduktion im Unterricht und im Deutschclub der Martin Luther High School und im – aus dem Projekt entstandenen – Deutschclub an der Windhoek High School, den beiden PASCH-Partnerschulen.
- Die Erfahrung, dass Deutsch eine vielgesprochene Sprache in Namibia ist und auch wichtig für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler sein kann.
- Motivation für die deutsche Sprache und ihren Gebrauch auch im eigenen Land.

Nikki Dillard

*Es gibt keine Worte, um zu beschreiben,  
wie ausgezeichnet diese Episoden ist!*

## Die entstandenen Videos

- Die Produktion von sieben deutschsprachigen Videos im Rahmen der Reihe Easy German zum Einsatz in den Schulen in ganz Namibia und auch darüber hinaus.
- Reaktionen von bisher über 18 000 Klicks seit dem Upload des ersten Videos am 06.03.2016. Das letzte Video wurde am 24.04.2016 hochgeladen. Alle sieben Videos erhielten fast ausschließlich positives Feedback:

Video	Positive Bewertungen ↓	Negative Bewertungen ↑	Positive/negative Bewertungen
<a href="#">Easy German 134 - What do you love about Na...</a>	359	6	
<a href="#">Easy German 131 - Visiting Martin Luther High...</a>	356	11	
<a href="#">Easy German 132 - In the Erongo Mountains (N...</a>	288	5	
<a href="#">Easy German 135 - Interview with the German ...</a>	262	7	
<a href="#">Easy German 140 - At the farm</a>	204	5	
<a href="#">Easy German 136 - Windhoek</a>	188	8	
<a href="#">Easy German 139 - At the brewery</a>	174	4	

Bewertungen aller sieben Filme *Stand 20.05.2016*

- Nacharbeit des Projekts im Rahmen eines Lehrerworkshops im Goethe-Institut Namibia und Motivation der Lehrer Kurzfilme in ihren Unterricht zu integrieren

### Senzanome

„That's such a lovely school!  
Thanks for making this video.“

### Wilfried DALLY

„Das ist ja sehr toll! Könnten Sie mein  
Land, die Elfenbeinküste, besuchen?  
(Gibt es hier Goethe-Institut.)“



Michael Gaseb, Suckley Manase, Mercia Namases, Isaac Nepembe, Reney Harobes, Mberijanda Kambo, Tarsha Guriras  
Martin Luther High School

*Corinna Burth (Goethe-Institut Namibia)*

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Berichte von Tagungen und Veranstaltungen****Ortstermine****Lesereise nach Windhoek/Namibia und Kapstadt/Südafrika (27. Juli bis 5. August)**

„Wie wichtig sind Orte für Sie?“, fragt eine ZuhörerIn in Stellenbosch, und in meinem Kopf öffnet sich eine Schleuse.

Mehr als zwei Jahre sind vergangen, seit Kapstadt und Windhoek zum ersten Mal als mögliche Lesereiseziele erwähnt wurden. In den vorangegangenen Monaten wurden sie zu Flugdestinationen, Aufenthalts- und Veranstaltungsorten, zu Schnittpunkten in einem Netz virtueller Begegnungen, und als Air Namibia 286 auf den Windhoeker Flughafen aufsetzt, merke ich, dass nichts mich auf diesen Ort vorbereitet hat, schon gar nicht meine flüchtige Lektüre im Internet.

Es kalt und dunkel, und der Flughafen hat etwas Kulissenhaftes. Die Passkontrolle wird zur Farce, als auch Kinder einzeln vor die Schalter treten müssen. Die Schalter sind zu hoch, Beamte und Kinder verrenken die Köpfe, Gelächter auf beiden Seiten. So fröhlich habe ich mir meine Ankunft nicht vorgestellt.

In einem von Musik dröhnenden Taxi gleite ich durch eine dürre Landschaft in den anbrechenden Tag hinein, der mich nach Hotel und Frühstück in die „Namibian Broadcasting Corporation“ bringt, ein Labyrinth aus engen, hellblau gestrichenen Gängen, die in kleine Innenhöfe münden, in denen Kakteen neben Kübel voller Zigarettenstummel vor sich hinvegetieren. Das vertraut nach Kunststoff riechende Aufnahmestudio, in dem das einstündige Interview für das deutsche Hörfunkprogramm stattfindet, könnte auch in Berlin oder Frankfurt sein, die gescheiterten und engagierten Fragen des Redakteurs Ralf Boll allerdings sind einmalig und eine erste Kostprobe der Dynamik der Menschen, die mir an diesem Ort begegnen.

Am folgenden Morgen – ausgeschlafen, aber noch immer von einer traumhaften Helligkeit geblendet – sitze ich vor über hundert Schulkindern, die sich in der offenen Arena der DHPS (Deutsche Höhere Privatschule) versammelt haben, und lese aus meinem ersten Kinderbuch „Das magische Licht“. Der irische Hintergrund der Geschichte erscheint genauso unreal hier wie die deutschen Märchenbücher, die man liebevoll um mich herum auf-

gebaut hat, aber die Neugier der Kinder ist real und beeindruckend, ein Spiegelbild der ebenso beeindruckenden Lehrerschaft und Leitung der Schule. Bei der anschließenden Führung über das Schulgelände wird mir klar, wie zentral diese im Zentrum von Windhoek liegt, ja in gewissem Sinne das Herz der Stadt bildet.

So wie Rundfunkstudios gleichen sich Goethe-Institute rund um die Welt und bieten dem Lesereisenden eine temporäre Geborgenheit, zu der auch die Tatsache, dass meine Lesung an diesem Abend in der Bibliothek stattfindet, nicht unwesentlich beiträgt. Wesentlicher allerdings sind der freundliche Empfang durch den Bibliothekar Detlef Pfeifer, die spritzige Begrüßung durch den Schweizer Honorarkonsul Urs Gamma und die exzellente Einführung von Julia Augart, Initiatorin und Organisatorin meines Windhoeker Aufenthalts, Chauffeurin, Schutzengel, Gesprächspartnerin und Gefährtin in einer Person.

Julia hat auch den „Crash Course for Creative Writing“ an meinem letzten Namibia-Tag organisiert. Es wird auf Deutsch geschrieben, unabhängig von den Sprachkenntnissen, und einmal mehr zeigt sich, dass gerade ein kleiner Wortschatz, der zur Konzentration auf das Wichtige zwingt und den Aufbau stilistischen Blendwerks verhindert, oft zur Qualität der Texte beiträgt. Vor allem aber macht der Kurs Freude, die Freude, die Schreiben mit sich bringt.

Kein Ort lässt sich in ein paar Tagen fassen, schon gar nicht ein so vielschichtiger wie Windhoek, aber einen Eindruck habe ich nun – Erinnerungen an Helligkeit im eigentlichen und übertragenen Sinn. Last but not least habe ich an diesem Ort ganz ausgezeichnet gegessen: Thank you, Mr. Gathemann.

\*\*\*

Kapstadt, weiter südlich, führt mich dennoch zuerst in den Norden zurück, in die Schweiz, deren Nationalfeiertag am 1. August im Schweizer Club gefeiert wird. Bratwurst, Raclette, Trachtenhemden und Volksmusik, die Rede des amtierenden Schweizer Bundespräsidenten aus knatternden Lautsprechern – nicht anders als in Dublin, wo ich diesen Abend gewöhnlich verbringe, und doch wird die größere Distanz zur Schweiz in den Gesichtern und Geschichten der Anwesenden sichtbar. Manche von ihnen leben seit Jahrzehnten hier, sind hier geboren, kennen die Schweiz kaum oder gar nicht. Kein Wunder also, dass die südafrikanische Nationalhymne lauter gesungen wird als die schweizerische.

Der folgende Tag zeigt, wie unterschiedlich – in einem von Unterschieden geprägten Land – auch Universitäten sein können. So sehr mir die oft zwanghaft vergleichende Touristensicht widerstrebt, so schwer fällt es mir doch, nicht an Kalifornien zu denken, während Kira Schmidt mich über den Campus der University of the Western Cape führt. Von der Vegetation über die Bauweise zur ethnischen Vielfalt von Studierenden und Lehrenden bis hin zum leichten Putzmittelgeruch in den Gängen: Das könnte in Los Angeles sein. Vielleicht denke ich deshalb auch – naiv – zuerst an Resultate von Abschlussexamen, als ich die wartenden Studenten vor dem Hauptgebäude unter dem Schild „Know your Status“ sehe. Was Kira von den Problemen der Studierenden und Dozierenden an der UWC erzählt,

zeigt mir nicht nur die Dicke der Wände meines Glashauses, die Selbstverständlichkeit, mit der sie darüber spricht, begeistert mich auch. Zweifellos ist die Lage viel komplexer als sie sich einem unbedarften Betrachter wie mir präsentiert, aber der Gedanke – oder die Hoffnung – drängt sich doch auf, dass Ausbildung hier nicht bloß Beschäftigungstherapie für verwöhnte Jugendliche, sondern ein Weg in die Freiheit ist.

Setze ich meine transatlantische Touristenbrille wieder auf, dann sehe ich in Stellenbosch, meiner nächsten Station, Savannah. Eine Südstaaten-Beschaulichkeit scheint auf dem Städtchen zu ruhen, und bei Tee und Kuchen döse ich im Gärtchen des wundervoll überdekorierten Gasthauses Malans durch eine andere Epoche. Derart erfrischt, wird die von Carlotta von Maltzan für diesen Abend organisierte und virtuos eingeführte Lesung am Kap Kolloquium, und vor allem die anschließende Diskussion mit den akademisch versierten ZuhörerInnen zu einem Highlight meiner Reise, und es ist großartig, dass die Gespräche am Morgen des folgenden Tages – obwohl die Uni wegen der Lokalwahlen im Grunde geschlossen ist – im Rahmen eines Workshops fortgesetzt werden können.

Der nächste Tag gehört der Kunst. Ich habe einen Auftrag der „Neuen Zürcher Zeitung“ in der Tasche, einen Artikel über die zeitgenössische Kunstszene in Kapstadt zu schreiben, und es ist „First Thursday“, der erste Donnerstag im Monat, an dem die Galerien länger offen haben. Was Schweizer Städte einmal im Jahr mit einer „Nacht der Museen“ wagen, gelingt hier jeden Monat: Die Galerien, die Restaurants, die Straßen füllen sich nach Büroschluss mit Leuten, Kunstinteressierten, Neugierigen, Touristen. So unterhaltsam und einfach waren journalistische Recherchen noch selten.

Der Freitag ist wieder etwas strukturierter, aber nicht weniger unterhaltsam. Am Morgen eine Lesung an der DSK (Deutsche Internationale Schule Kapstadt). Auch hier hat das junge Publikum, das die Aula füllt, sich Gedanken über Bücher und Buchschreiberinnen gemacht, ist neugierig, hat Fragen. Ich bin beeindruckt von der Aufmerksamkeit der Kinder, die bis zum Schluss anhält, weiß aber natürlich auch, dass dahinter eine engagierte Lehrerschaft steht, die so eine Veranstaltung zum Erfolg und Vergnügen macht.

Am Abend ein letzter Auftritt im Goethe-Zentrum, in dem ich – auf Wunsch der Einladenden – über mein erstes Buch „Der Narr“ spreche. Der herzliche Empfang durch Tania Steincke, die Lesung in dem mit Bücherregalen gefüllten Raum haben etwas Familiäres, und vielleicht kommen wir deshalb dann auch in der Diskussion rasch auf Grundlegendes zu sprechen, auf das, was Literatur- und andere Interessierte über Kontinente hinweg verbindet – ein runder und schöner Abschluss meiner Reise.

Was noch zu sagen bleibt, ist Dank all denen, die diese Reise möglich gemacht haben, mich beraten, unterstützt, betreut, unterhalten und mir die Orte gezeigt haben, die für sie wichtig sind, an denen unser Leben und unser Schreiben hängt, und an denen vielleicht auch etwas von uns hängen bleibt.

(Mein besonderer Dank geht an Bernadette Hunkeler Brown, Schweizerische Generalkonsulin in Kapstadt, und Nigel Brown für ihre freundliche Aufnahme, ihre großzügige

Gastfreundschaft – speziell auch Nigel Browns unermüdlicher und stets unterhaltsamer „Chauffeur-Einsatz“ – sowie die liebevolle Betreuung während meiner Zeit in Kapstadt.)

*Gabrielle Alioth (Schweizer Autorin, Irland)*

### **Internationales Krimi-Symposium in Stellenbosch**

Am 11. und 12. März 2016 trafen sich Kolleginnen und Kollegen der Stellenbosch University und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg zu einem internationalen Krimi-Symposium. Bei dieser gemeinsamen Veranstaltung, die in einem Konferenzzentrum außerhalb von Stellenbosch ausgetragen wurde, ging es um das Thema *Kulturbegegnung und Kulturkonflikt im (post-)kolonialen Kriminalroman*.

An den beiden Tagen gab es insgesamt 12 Vorträge, die entweder auf Deutsch oder auf Englisch gehalten wurden. Der Höhepunkt des Symposiums war jedoch zweifellos die Autorenlesung mit dem inzwischen weltbekannten und in 27 Sprachen übersetzten südafrikanischen Krimiautor Deon Meyer. Nicht nur las er aus seinem im März noch nicht veröffentlichten Roman *Spoor* vor, sondern in einem von Catherine du Toit moderierten Interview bekamen die Zuhörer einen Einblick in sein Leben und Schaffen.

Die Tagung wurde mit einem Beitrag von Julia Augart (Windhoek) eröffnet. Sie sprach über „Neokoloniale Ausbeutung im deutschen Afrika-Krimi“ während daraufhin Florian Krobb (Maynooth) über das Thema „Restituierte Ordnung, immersive Bestandsaufnahme, subsumptive Globalität. Drei Paradigmen im neueren deutschen postkolonialen Kriminalroman“ vortrug. Nach der Kaffeepause befasste sich Carlotta von Maltzan (Stellenbosch) mit dem in Südafrika sehr aktuellen Thema „Farmgeschichten und Kriminalität in Romanen über das südliche Afrika“ während nach dem Mittagessen John Noyes (Toronto) über „Peter Höner’s African detective novels“ und Michaela Holdenried (Freiburg) „Afrika – immer noch Raum für ‚Weiße Löwen‘? Zur Inszenierung von Kulturkonflikten in Thrillern von Mankell bis Jaumann mit Afrikabezug“ sprachen. Den letzten Vortrag des Tages hielt Rolf Annas (Stellenbosch) zum Thema „Afrika-Idylle und Stasi-Vergangenheit. Deutsche Migranten in Kriminalgeschichten von Deon Meyer und Bernhard Jaumann“.

Der zweite Tag wurde von Tina Steiner (Stellenbosch) mit „Defamiliarizing the Local: Reading Hawa J. Golakai’s *The Lazarus Effect* (2011) and *The Score* (2015)“ eingeleitet, gefolgt von Eva Ulrike Pirker (Freiburg) mit „Glimpses of Afro-European encounters through a London eye: Mike Phillips’s crime fiction of the ‘long nineties’“. Nach der Kaffeepause sprach Catherine du Toit (Stellenbosch) zu „Murder and Magic: Sorcery and Suspended Identity in Contemporary Crime Fiction“ während nach dem Mittagessen Barbara Korte (Freiburg) über „Das Magische als ‚dritter Raum‘ in den London-Krimis von Ben Aaronovich“ sprach, Joachim Grage (Freiburg) über „Ermittlungen in Lappland: Samen und Tornedalfinnen im schwedischen Kriminalroman“ und Stefan Hermes



(Freiburg) über „Die Sehnsucht nach den fernen Ländern und ihrer Buntheit“. Zur Dekonstruktion des Exotismus in Friedrich Glausers Kriminalroman *Die Fieberkurve*“.

Eine Auswahl der Beiträge erscheint demnächst in einem Sammelband in der Reihe A des Jahrbuchs für Internationale Germanistik.

*Rolf Annas (Stellenbosch University)*

### **Grenzen und Migration: Afrika und Europa, Köln 2016**

Unter diesem Motto fand vom 20. bis 22. Juni die Dritte Gemeinsame Tagung von SAGV (Germanistenverband im Südlichen Afrika) und GAS (Germanistik in Afrika Subsahara) an der Universität zu Köln (UzK) statt.

Es war eine außergewöhnliche Tagung, da sich zwei Germanistenverbände Afrikas in Europa getroffen haben, um über ein Thema zu diskutieren, das beide Kontinente betrifft. Dass diese Tagung ein so großer Erfolg war, lag vor allem auch an der großartigen Unterstützung, die wir von den Kölner KollegInnen, Prof. Dr. Christoph Hamann, Dr. Daniela Gretz und Frau Magdalena Kißling bekommen haben. Sie hatten der Idee von Prof. Dr. Michael Hofmann, die Tagung an die Universität zu Köln zu verlegen, spontan zugestimmt und für einen reibungslosen Ablauf gesorgt. Dafür gilt ihnen der Dank von SAGV und GAS.

An der Tagung wurden 30 Vorträge gehalten, die von etwa 60 TeilnehmerInnen besucht wurden. Besonders begrüßenswert war die Teilnahme der Studierenden der Universität zu Köln. Für die Mitglieder von SAGV und GAS war es sehr wertvoll, die eigenen Perspektiven, die eigenen Diskurse mit einem internationalen Publikum teilen zu können.



Foto: M. Zappen

Nach der offiziellen Eröffnung durch den Dekan der Philosophischen Fakultät der UzK, Prof. Dr. Stefan Grohé, Frau Dr. Ursula Paintner, DAAD, Präsidentin des SAGV Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson und Präsidenten des GAS-Verband Prof. Dr. Paul N'guessan-Béchié sowie Prof. em. Dr. Dr. h.c. Leo Kreuzer, fand ein sehr geselliges „Meet und Greet“ statt. Die Vorträge, die während der zweieinhalb Tage gehalten wurden, deckten die Themenbereiche Migrationsliteratur, die aktuelle Situation, Sprache und Migration, Grenzen, Realität und ihre Umkehr, Migration und Familie sowie Kolonialismus, Literatur als Grenzüberschreitung, als auch Migration und Integration ab.

Leider fiel der Keynote-Vortrag des ersten Abends wegen Krankheit des Vortragenden Kien Nghi Hu aus. Abgeschlossen wurde der Tag dennoch mit einem ganz besonderen Ereignis, dem Abschied des „Vaters der Germanistik der Länder Westafrikas“ Prof. Dr. Leo Kreuzer. Seine Verdienste und sein enormer Einsatz wurden an dem Abend gefeiert!

Am zweiten Abend fand die Lesung der Autorin Merle Kröger aus ihrem Roman „Havarie“ statt. Da die Studierenden der UzK auch schon den dazugehörenden Film, der im September 2016 in die deutschen Kinos kommt, sehen durften, fand eine angeregte Diskussion statt. Ein Buch, das unbedingt gelesen werden muss.

Bei der Mitgliederversammlung wurde vorgeschlagen, den dritten Germanistenverband Afrikas, GOZA (Germanistenverband Ost- und Zentralafrika) in den Turnus mit aufzunehmen. Die Vierte Gemeinsame Tagung könnte dann also von SAGV, GAS und GOZA veranstaltet werden und findet voraussichtlich 2019 statt. Wo, steht noch nicht fest.

Abschließend gilt ein ganz besonderer Dank dem DAAD, der durch seine großzügige finanzielle Unterstützung die Tagung erst möglich gemacht hat. Ebenso ein Dankeschön an alle, die zu dem Erfolg beigetragen haben.

Auf Wiedersehen 2019!

*Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia)*

### **Nationale Deutschlehrertagung in Stellenbosch**

Die erste südafrikanische Nationale Deutschlehrertagung, die gemeinsam vom Goethe-Institut Johannesburg und der University of the Western Cape (UWC), bzw. dem dortigen Centre for Multilingualism and Diversities Research (CMDR) und dem Department of Foreign Languages organisiert wurde, wurde von den Ereignissen im Zusammenhang mit #FeesMustFall-Bewegungen auf dem Campus der UWC überschattet. Aufgrund gewaltsamer Proteste musste die Tagung kurzfristig nach Stellenbosch verlegt werden, was jedoch dem Enthusiasmus der Teilnehmer keinen Abbruch tat.

Die Tagung stand unter dem Thema „Multilingualismus in Südafrika“ und der Frage nach der Rolle des Deutschen in einer multilingualen Gesellschaft. Zum Auftakt der Veranstaltung gab es ein „Multilingual Challenge“-Spiel, das im Stellenboscher Stadtzentrum

durchgeführt und von den Tagungsteilnehmern, sowie den Stellenboscher Bürgern begeistert aufgenommen wurde. Die Willkommensveranstaltung wurde durch einen Input-Vortrag zum Thema „Mehrsprachigkeit in Südafrika – und wie passt Deutsch da hinein? Eine kleine soziolinguistische Bestandsaufnahme“ von Prof. Dr. Ekkard Wolf mit einer anschließenden regen Diskussion abgeschlossen.

Die zwei folgenden Tage waren geprägt von einem sehr vielfältigen Programm. Unter anderem gab es Vorträge zu einem Übersetzungsprojekt von C.E. Bonifaces Schiffswrack-Erzählung (Prof. David Culpin), zu „Multilingual Perspective on South African Literature in English“ (Prof. Hermann Wittenberg) und Filmclips zu Polyglossie sowie eine multilinguale Linguistik-Vorlesungen (Englisch, isiXhosa und Afrikaans) in Linguistik an der UWC. Besonders begeistert aufgenommen wurde ein Workshop der Schriftstellerin Dr. Meg Vandermerwe zum kreativen Schreiben als Instrument des Fremdspracherwerbs. Des Weiteren gab es viel Gelegenheit über aktuelle Herausforderungen und Probleme, mit denen Deutschlehrer und -dozenten im südlichen Afrika konfrontiert werden, zu sprechen. So waren auch Vertreter des Deutschen Konsulats Kapstadts, des DAAD, des SAGV und natürlich des südafrikanischen Deutschlehrerverbandes anwesend, letzterer stellte in diesem Rahmen die neue Internetseite des Verbandes vor.

Foto: A. Conradie



Natürlich blieb trotz der Fülle an Beiträgen das Networking nicht auf der Strecke. In den Pausen und während des Essens gab es die Gelegenheit bekannte Gesichter wiederzusehen

und neue Bekanntschaften zu schließen. Abgeschlossen wurde die Tagung mit einer Exkursion zum Migrant Labour Museum in Lwandle: Es gab eine geführte Tour durch das Museum und eine historische Führung durch die Nachbarschaft mit Möglichkeit zur Besichtigung eines Hostels.

*Kira Schmidt (University of the Western Cape)*

### **Manfred Spitzer in Windhoek und bei der Lehrertagung in Omaruru**

In der Woche vom 12. bis 19. Juli 2016 begrüßte das Goethe-Institut Namibia Professor Dr. Dr. Manfred Spitzer. Als einer der führenden Neurologen Europas und ärztlicher Direktor der Psychiatrischen Universitätsklinik Ulm, sprach er am 14. Juli in der bis zum letzten Platz ausgefüllten Aula der DHPS. An die 650 Menschen, darunter Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrer, Großeltern, Presse und auch Sanet Steenkamp, Permanent Secretary of the Ministry of Education, verfolgten gespannt den lebendigen Vortrag zu den Auswirkungen moderner Technologie auf unsere Hirnentwicklung unter dem Namen „Digitale Demenz“. Anhand interessanter Beispiele und Studien erklärte Professor Spitzer anschaulich die negativen Folgen täglichen, stundenlangen Benutzens von Smartphone und Co für das Lernen und die Gehirnentwicklung.

Mithilfe zahlreicher Studien weltweit führte Professor Spitzer in seinem sehr verständlichen und humorvollen Vortrag dem gebannten Publikum vor Augen, welche Risiken und negativen Auswirkungen die übermäßige Nutzung digitaler Medien vor allem bei Kindern und Jugendlichen haben kann. Er betonte auch, wie wichtig der Austausch mit einer realen Person beim Vorgang des Lernens ist. „Ein Bildschirm kann nie den Lehrer ersetzen.“ Beispielsweise ob jemand vorliest, wo auch Mimik, Gestik, Zwischenfragen und Gespräche über die Geschichte eine wichtige Rolle spielen oder ob eine Stimme aus dem Computer vorliest und Bildchen angeklickt werden – dies sei ein großer Unterschied, führte Herr Spitzer aus. Alarmierend seien auch Studienergebnisse aus Südkorea, welche besagen, dass ca. 30% der südkoreanischen Jugendlichen eine explizite Abhängigkeit von digitalen Medien vorweisen, weshalb die Regierung schon mit Regeln und Schutzmaßnahmen offiziell reagierte.

Laut Spitzer belegen wissenschaftliche Studien weltweit, dass ein Übermaß an Fernsehen, Computerspielen, und der Verwendung digitaler Medien zu Sprachentwicklungsstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und damit Schulproblemen führen aber auch körperliche Beeinträchtigungen wie falsche Ernährung, Übergewicht, Schlafmangel und letztlich insgesamt Sucht, Krankheit, Vereinsamung und Depression sowie frühere Demenzrisiken nach sich ziehen können. Es sei sogar nachgewiesen, dass insbesondere bei Jugendlichen die Nutzung sozialer Netzwerke wie z.B. von Facebook Sucht und Depressionen herbeiführen.

Ms Sanet Steenkamp, Staatssekretärin des Bildungsministeriums, bedankte sich nach dem Vortrag für Herrn Spitzers Ausführungen. Sie betonte, dass Namibias Bildungspolitik einen stärkeren Fokus auf die frühkindliche Entwicklung legen müsse und bezog sich damit auf eine der von Herrn Spitzer erläuterten Studie, dass die Investition in Vorschulprogramme den nachhaltigsten Effekt auf die Bildungszukunft der Kinder habe.

Zur nationalen Dieter-Esslinger-Deutschlehrertagung der AGDS, die vom 15. bis 17. Juli 2016 in Omaruru stattfand, begrüßte Herr Peter Schlenther vom Vorstand der AGDS die anwesenden 83 Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache. Der deutsche Botschafter Christian Schlaga war als Ehrengast zugegen und gab eine einleitende und informative Rede. Professor Dr. Dr. Manfred Spitzer, der als Hauptreferent sprach, fand mit seinen Vorträgen wiederum großen Anklang

„Wenn man als jemand, der mit Lernen und Lehren zu tun hat, erst einmal versteht, wie Lernen funktioniert, messbar wird, was beim Lernen hindert und wiederum, welche „Motoren“ Lernen antreiben und fördern, kann man seine Unterrichts- und Erziehungsmethoden aber auch Schulkonzepte neu anpassen und effektiver gestalten,“ so begründet Corinna Burth, Beauftragte für die Bildungskooperation am Goethe-Institut und Mitglied des Pädagogischen Beirats der AGDS die Einladung an Spitzer zur Lehrertagung. „Dieses wertvolle Wissen, das Prof. Spitzer aus zahllosen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen weltweit für uns bündelt und sehr verständlich und unterhaltsam präsentiert, war ein besonderer Höhepunkt für alle Teilnehmer.“ Ob zu Bilingualismus, Lernen in Kindheit und Jugend, Sozialisation und Kommunikation oder den allerneuesten Befunden der Hirnforschung zum Thema Armut, die anwesenden 83 Lehrerinnen und Lehrer waren begeistert.

Einen weiteren interessanten Beitrag gab es von Professor Volker Gretschel zum Thema Identifikation und Wertefindung der deutschsprachigen Namibier. Im Anschluss an die verschiedenen Vorträge gab es für die Teilnehmenden ein buntes Workshop-Programm, aus dem ausgewählt werden konnte. So wurde unter der Anleitung von Herrn Szymkowiak gleich die Umsetzung von gehirngerechtem Lernen praktisch geübt, während die Gruppe bei Ingrid Milz Hilfestellung zu der NSSC-O Prüfung bekam. Carola von Blottnitz gab Anregungen zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern im Unterricht, während Frau La Barré mit ihrer Workshop-Gruppe das phonologische Bewusstsein genauer unter die Lupe nahm. Der Besuch der Kollmitzschens Gemüsefarm mit Rundgang, Braai und Lagerfeuer rundete die familiäre, spannende und motivierende Tagung ab und bot viel Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch.

Wir freuen uns über den erfolgreichen Besuch von Manfred Spitzer und die zahlreichen, durchweg positiven Rückmeldungen zu seinen Vorträgen und der Lehrertagung.

*Corinna Burth (Goethe-Institut Namibia)*

## Studierende der UNAM entdecken ihr journalistisches Potenzial

Aufgrund der Idee der Deutschabteilung und unter der Organisation der DAAD-Sprachassistentin Kathrin Stahl, hatten interessierte Studierende der German Section der UNAM im vergangenen Semester die Gelegenheit, mit eigenen Artikeln Seiten für den *Windhoek Express* zu verfassen.

Im Rahmen einer kulturellen Veranstaltungsreihe haben Studierende der Germanistik insgesamt drei Exkursionen zur *Allgemeinen Zeitung* gemacht, bei denen sie jedes Mal herzlich empfangen wurden. Dabei konnten sowohl Studienanfänger als auch Fortgeschrittene bei den Exkursionen teilnehmen, was der Gruppe eine besondere Dynamik gab. Neben Kathrin Stahl wurde die Gruppe von Prof. Marianne Zappen-Thomson und den beiden Praktikantinnen Alina Heinen und Rosa Thomas betreut.

Beim ersten Termin am 18.03.2016 war die Gruppe bei ihrer Ankunft sehr aufgeregt. Herr Stefan Fischer, Chefredakteur der *Allgemeinen Zeitung*, begrüßte die Studierenden freundlich und erklärte ihnen ausführlich und lebhaft interessante Fakten über die Geschichte sowie den Verkauf der Zeitung. Danach bekamen die Besucher die Gelegenheit, eigene Ideen für mögliche Artikel für zwei Seiten im *Windhoek Express* zu überlegen. Es wurden zwei Redakteure bestimmt, die die Themen rund um den Schwerpunkt Studentenleben festhielten und Autoren für die Artikel bestimmten. Für jeden Artikel fanden sich ein bis drei Autoren, die auch für die Fotos für ihre Artikel zuständig waren. Danach führte Herr Fischer die Gruppe durch das eindrucksvolle Gebäude der Namibia Media Holdings (NMH) und stellte ihnen die verschiedenen Bereiche der verschiedenen dort ansässigen Tageszeitungen vor. Zudem bekamen die Studierenden einen Einblick in die Arbeit der Graphiker.

„This environment is very exciting and the little time I have spent in the graphics department excited me and definitely woke something in me, I want to become a graphic designer and lucky enough for me, I am already in that department as I am venturing in media studies“ erklärte Saima Uuyego, eine Germanistikstudentin im ersten Jahr.



Foto: R. Thomas

Nach dem ersten Besuch hatten die Studierenden knapp zwei Wochen Zeit, Informationen für ihre Artikel zu recherchieren

und sie eigenhändig auf Deutsch zu verfassen. Anschließend hatten sie die Gelegenheit unter der Anleitung von Frau Stahl ihre Artikel Korrektur lesen zu lassen und beim zweiten Besuch in der AZ brachten sie dann ihre fertigen Artikel mit. Herr Fischer zeigte den Studierenden, welche Kriterien für die Formatierung eines Artikels wichtig sind und gab ihnen hilfreiche Tipps in Bezug auf die Fotoauswahl. Beim dritten und letzten Besuch am 15.04.2016 ging es um den Feinschliff für die Artikel; zusammen mit den Graphikern wurde die finale Version der zwei Zeitungsseiten erstellt. Die Studierenden wurden dafür in zwei Gruppen aufgeteilt um jeweils eine Seite zu gestalten. Hierbei lernten die frisch gebackenen Journalisten, wie viel Überlegung und Zeit in die Nachbereitung der Zeitungsartikel investiert wird und wie wichtig die Einteilung des Platzes für das Layout ist.

Insgesamt war es für alle Teilnehmer der Exkursion eine interessante Gelegenheit, einen Einblick in die Arbeit eines Journalisten zu bekommen. Besonders diejenigen, die von der Ideenfindung bis zur Erstellung des Layouts mit dabei waren, haben sich ein umfangreiches Bild davon machen können. Voller Stolz konnten die Studierenden ihr erstes veröffentlichtes Werk in den *Windhoek Express* Ausgaben der folgenden Wochen lesen und bewundern und einige von ihnen haben voller Begeisterung beschlossen, sich für ein Praktikum bei der AZ zu bewerben.

*Leena Shipwata, Rosa Thomas und Kathrin Stahl (University of Namibia)*

### **Hannah Arendt Workshop von UWC und SU**

Sechzehn StudentInnen der University of the Western Cape (UWC) und der Universität Stellenbosch (US) nahmen am 13. Mai 2016 an einem gemeinsamen Workshop zur deutschen Philosophin und politischen Theoretikerin Hannah Arendt teil. Ziel des Workshops war es, Hannah Arendts Theorien zu Macht, Gewalt und Protestbewegungen zu diskutieren und auf die Studentenproteste in Südafrika anzuwenden sowie einen Austausch zwischen den StudentInnen der beiden Universitäten anzuregen. Zwei besondere Gäste, die mit den StudentInnen ihre Ansichten teilten und an der regen Diskussion teilnahmen, waren die deutsche Übersetzerin und Hannah Arendt-Forscherin Marie-Luise Knott und die südafrikanische Autorin Antjie Krog. Eine Studentin fasste den Workshop im Anschluss mit folgenden Worten zusammen: „Vielen Dank für die Gelegenheit, an diesem Workshop teilnehmen zu können. Er hat mir ermöglicht, ein bisschen mehr über sowohl die Geschichte Deutschlands als auch Südafrikas zu reflektieren und nachzudenken.“ Der Workshop wurde von Kira Schmidt (Leiterin der Deutschabteilung, UWC) und Daniela Auer (DAAD-Lektorin an der Deutschabteilung, SU) organisiert und mit Mitteln des DAAD finanziert.

*Daniela Auer (Stellenbosch University)*

## Windhoeks erstes deutsches 44-Stunden Filmfestival

Vom 5. bis 7. August hatte die Deutschabteilung der UNAM in Zusammenarbeit mit der Deutschen Botschaft Windhuk, der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek (DHPS), der Gesellschaft für Deutsche Sprache (GfdS), Superspar und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zum ersten deutschen 44-Stunden Filmfestival in Windhoek eingeladen. Die Aufgabe an die Teilnehmer lautete mit eigenen Mitteln einen Kurzfilm in 44 Stunden zu machen.

Im Mittelpunkt des Festivals stand die kreative Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur. Teilnahmeberechtigt waren alle aktuellen und ehemaligen Deutschstudierenden und Deutschschüler (ab 10. Klasse). Hierbei konnte es sich sowohl um deutsche Muttersprachler handeln als auch um Lerner, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Alle Teilnehmenden hatten sich im Vorfeld zu Teams zusammengefunden und warteten gespannt bei der offiziellen Kick-off Veranstaltung am 5. August in der Aula der DHPS auf die weiteren Anweisungen. Die Bedingungen lauteten wie folgt: Es musste ein deutscher Gegenstand (Gummibärchen), eine typisch deutsche Situation (Kaffee und Kuchen) und ein deutscher Satz („Aller guten Dinge sind drei“) in dem Film vorkommen und mindestens 10% des Films Deutsch gesprochen werden. Ab dem Startschuss um 18:30 Uhr hatten nun alle Teams 44 Stunden Zeit, einen 10-minütigen Kurzfilm zu drehen, zu schneiden und pünktlich bis zum 7. August um 14:30 Uhr abzugeben. Noch am selben Abend wurden alle Filme auf der großen Leinwand der DHPS Aula öffentlich vorgeführt und anschließend von der Jury prämiert.

Der erste Platz von N\$ 2000 ging an drei junge Filmemacherinnen der DHPS (Team *Blue Productions*), die mit ihrem bewegenden Drama „Verlassen“ im Hinblick auf das kreative Einbringen der drei erforderlichen Elemente sowie filmische Fähigkeiten jegliche Erwartungen übertrafen. Der zweite Platz von N\$ 1000 ging an das Team *Stage 7* der UNAM, deren Film „In the Sight we have Seen“ mit seinem Witz und



Fotos: J. Augart



Charme Jury und Publikum im Sturm eroberte. Der dritte Platz (Gutschein über N\$ 500 im Goethe Café) ging an das Team *Sibirische Mondfische* der DHPS, deren Film „40 Days“ durch beeindruckende filmische Mittel und exzellente Kameraführung bestach. Der Publikumspreis (Buchpreis) ging an das Team *2-Minute Noodles* der DHPS, deren Film „Das Leben ist ein Schauspiel“ das Publikum durch seine besondere Liebe zum Detail beeindruckte.

Windhoeks erstes deutsches 44-Stunden Filmfestival wurde ein voller Erfolg und hat laut Aussagen der Filmemacher sowie der Veranstalter viel Spaß bei der Durchführung gemacht. Bereits zum Ende dieser Veranstaltung wurden die ersten Stimmen laut, die sich wünschten, diesen Event zu einer jährlichen Tradition werden zu lassen.

*Kathrin Stahl (University of Namibia)*

### **Die Macht von einfachen Worten! Poetry Slam der Deutschabteilung in Stellenbosch**

Am 11. August veranstaltete die Deutschabteilung der Stellenbosch University den 4. Poetry Slam. Dabei trugen Deutschstudierende ihre selbstverfassten Gedichte vor und wurden dafür von einem begeisterten Publikum gefeiert.

Tagelang hatte er sich auf diesen Moment vorbereitet. Hatte seine Inspiration, seine intimen Gedanken und seine Kreativität in Worte fließen lassen. In Worte einer Sprache, die ihm bis vor wenigen Monaten noch völlig fremd war. Jetzt hält er ein weißes Blatt Papier in den Händen und trägt mit sanfter Stimme vor, was ihn bewegt. Er ist ruhig und man fühlt, dass er sich in der Welt seines Gedichts befindet: „Lass den Himmel sich über unsere Bemühungen freuen“. Als diese letzte Zeile im Saal verhallt, schlägt Karl Lobi der donnernde Applaus des Publikums entgegen.

Wie Karl Lobi erging es auch den 18 anderen Teilnehmern des diesjährigen Poetry Slams der Deutschabteilung Stellenbosch. Alles Studierende, die sich entweder in ihrem zweiten oder vierten Semester ihres Deutschstudiums befinden. Einige von Ihnen kamen mit Vorkenntnissen in das Studium, für andere war die Sprache bis vor wenigen Monaten noch ein einziges Mysterium. Umso erstaunlicher ist es, welche imposanten Gedichte die Teilnehmer in völliger Eigenarbeit verfassten. Ihre Werke legen zweifellos Zeugnis darüber ab, dass man kein Sprachakrobat sein muss, um komplexe Gedanken in einfachen Worten auszudrücken und sie dabei nicht an Strahlkraft verlieren.

Der diesjährige Slam stand unter dem Motto „Gedanken Fetzen!“. Ein bewusst gewähltes Wortspiel, das zu verstehen gab, dass auch auf den ersten Blick zusammenhangslos erscheinende Gedanken in den Köpfen der Studenten sowie eingeschränkte Sprachkenntnisse, zu großartigen Gedichten führen können. Mit knallbunten Plakaten wurde der Poetry Slam auf dem ganzen Campus der Stellenbosch University und auch in der Stadt beworben. Annähernd einhundert Zuschauer kamen dann auch am Abend des 11. August im Pulp Cinema zusammen. Bei freundlicher und ausgelassener Stimmung jubelten sie den Poeten

und vor allem ihren Favoriten zu. Die Location mit gemütlichen roten Stoffsesseln, blauen Samtvorhängen an den Wänden und einer warmen Beleuchtung gaben dem Poetry Slam einen feierlichen Rahmen.

Bereits im vierten Jahr in Folge veranstaltete die Deutschabteilung das Event, das dieses Jahr erstmals unter der Federführung von Christiane Schaeffler realisiert wurde. „Die Umsetzung des Slams ist ein sehr ereignisreiches Unterfangen, das sich auf vielen Ebenen abspielt“, erklärt die Organisatorin. Zunächst zögerliche Studenten mussten motiviert, Werbung gemacht, ein Helferteam koordiniert und Sponsoren gewonnen werden. „Basic Bistro“ und „Gino‘s“, ortsansässige Restaurants, die deutsche „Buchhandlung Naumann“ aus Kapstadt, der DAAD, das Goethe-Institut sowie das „Pulp Cinema“ selbst unterstützten den Poetry Slam. Durch die Sponsoren war es möglich, die Teilnehmer für ihre Gedichte mit Preisen zu belohnen, wie beispielsweise einer einjährigen Mitgliedschaft im Kino. Die Organisatorin zeigte sich sehr zufrieden mit dem Ergebnis: „Wenn man die tolle Stimmung und die liebevollen und kreativen Beiträge der Studenten erlebt, dann war die ganze Vorarbeit das wirklich wert!“

Tatsächlich zeichneten sich die Gedichte durch eine große Bandbreite an Themen und ihre kreative Umsetzung aus. So entstanden Beiträge, die von verschiedenen Kartoffelzubereitungsarten in Europa berichteten bis hin zu Texten, die sich mit der eigenen Identitätsfindung beschäftigten. Allegorisch verpackte Liebe spielte an diesem Abend genauso eine Rolle wie der in Gedichtform gebannte Suizidversuch eines Vaters. Positive Zukunftsprognosen wurden thematisiert und der Vergleich zwischen Südafrika und der Bundesrepublik Deutschland gezogen. In seinem Gedicht „Sprachmauer“ geht der Zweitsemesterstudent James Speechly auf die Kraft von Sprache ein. Durch „Kraft, Wissen und Verständnis“ könnten (Sprach-)Barrieren niedergerissen werden, sodass „wir“ über die Sprachmauer blicken und Menschen „wie wir“ sehen.

Obwohl der Poetry Slam primär zur Unterhaltung und der Spaßförderung an der deutschen Sprache veranstaltet wurde, zeigte er doch ganz deutlich, dass auch einfache Texte eine große Wirkungskraft haben können. Das erfuhr auch Karl Lobi, der mit seinem



Foto: privat

empfindlichen Gedicht „An meinem Klavier“ die Herzen des Publikums gewinnen konnte. Er ging als Sieger der Gruppe Sprachanfänger hervor. Erste in der Kategorie „Fortgeschrittene“ wurden Jessica Lingard und Grace Matetoa.

*Martin Webeler (Stellenbosch University)*

### **„Oshi-Deutsch“ – Die DDR-Kinder von Namibia**

Am 18. Dezember 1979 traf die erste Gruppe von etwa 80 namibischen Kindern in der winterlichen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) ein. Nach dem Massaker von Cassinga/Angola im Mai 1978 wurden die größtenteils elternlosen Kinder aus SWAPO-Flüchtlingslagern in die befreundete DDR geschickt, um dort in Sicherheit zu leben und als zukünftige Führungselite ihres Landes ausgebildet zu werden. Viele der Kinder waren zu diesem Zeitpunkt gerade erst drei bis fünf Jahre alt. Zwischen 1979 und 1988 wurden so ca. 430 Kinder im Jagdschloss Bellin bei Güstrow und später als Jugendliche in der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt im Sinne des real existierenden Sozialismus erzogen, lebten aber weitgehend abgeschottet von der DDR-Bevölkerung.

Die DDR kümmerte sich um die Erziehung dieser Kinder, die Deutsch wie ihre Muttersprache lernten und umgeben von deutscher Kultur aufwuchsen. Als 1989 die Berliner Mauer fiel und 1990 Namibia seine Unabhängigkeit erlangte, wurden die Kinder aus der DDR nach Namibia, in ein ihnen fremdes Land, zurückgeschickt.

2012 trafen sich Projektleiterin Anja Deu vom Theater Osnabrück und Sandy Rudd vom College of the Arts erstmals in Windhoek. Ihre Idee: Die Geschichte der DDR-Kinder in einem gemeinsamen Theaterstück darzustellen, das sowohl in Deutschland als auch in Namibia aufgeführt werden kann! Der Fonds TURN der Kulturstiftung des Bundes sowie die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Namibia und das Goethe-Institut Namibia unterstützten das Projekt, sodass der Traum sich 2016 nach vierjähriger Vorbereitung in die Wirklichkeit umsetzen ließ.

Im Februar 2015 trafen sich die beiden Direktoren Gernot Grünewald und Sandy Rudd mit über 15 DDR-Kindern sowie mit ehemaligen ErzieherInnen in Deutschland, um diese zu interviewen und ihre Lebensgeschichten zu erfahren. Auf der Grundlage dieser Interviews erarbeiteten die beiden gemeinsam mit DarstellerInnen des College of the Arts Namibia und des Theaters Osnabrück ein Theaterstück, das sich in den Sprachen Oshiwambo, Deutsch und Englisch den komplexen Begriffen von Heimat und Identität nähert.

Dieser Prozess war lang, teilweise schmerzhaft und ist noch nicht abgeschlossen, da die Geschichte sich weiter entwickelt. Den Produzenten stellte sich die Frage: Wessen Geschichte erzählen wir? Wie fasst man 430 Einzelschicksale in zwei Stunden zusammen? Einige der Geschichten sind traurig, andere wiederum zeigen den Triumph der Hoffnung über alle Widrigkeiten, die meisten jedoch spiegeln die Probleme unserer Zeit wieder: Rassismus, Intoleranz und Engstirnigkeit waren auf der Tagesordnung.

Am Ende ist ein Theaterstück entstanden, das diesen wichtigen, dramatischen und teilweise in Vergessenheit geratenen Teil der deutsch-namibischen Geschichte in einem dokumentarischen Stil wieder gibt.



Der Titel des Stückes „Oshi-Deutsch“ bezieht sich dabei auf die einzigartige Mischung aus der namibischen Sprache Oshiwambo und Deutsch, welche die DDR-Kinder entwickelten, um sich untereinander zu verständigen.

Fotos: Dt. Botschaft

Von Mai bis Juni 2016 wurde „Oshi-Deutsch“ am emma Theater Osnabrück, sowie in Güstrow und Staßfurt aufgeführt und begeisterte dort das deutsche Publikum. Vom 2. bis zum 3. September wurde das Theaterstück in Oshakati im Norden Namibias gezeigt, der Region, aus der viele der DDR-Kinder stammen. Schließlich wurde das Stück vom 7. bis zum 10. September im Nationaltheater in Windhuk



gezeigt, wo die ausverkaufte Premiere vom Publikum mit stehenden Ovationen belohnt wurde.

Ullrich Kinne, Geschäftsträger a.i. und Kulturreferent der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland begrüßte die Gäste bei der Premiere und bei der von der Botschaft ausgerichteten After Show Party, bei der intensiv über das Gesehene und Erlebte diskutiert wurde.

Das Vorhaben wurde von der Kulturstiftung des Bundes mit 229 000 € gefördert. Das emma Theater Osnabrück erbrachte einen Eigenanteil von 64 900 €. Damit ist es eines der aufwändigsten deutsch-namibischen Kulturprojekte überhaupt. Die deutsche Botschaft ermöglichte die Aufführungen im Nationaltheater und das Goethe-Institut die Schulaufführungen in Windhoek.

*Ullrich Kinne (Deutsche Botschaft Windhuk)*

### **Deutsch verbindet. Erster Tag der Deutschen Sprache in Otjiwarongo**

Ca. 185 Million Menschen weltweit sprechen Deutsch, davon ca. 105 Millionen, die Deutsch als ihre Muttersprache angeben. Deutsch ist zudem die meistgesprochene Sprache in Europa. Jährlich kommen mehr als 110 000 deutschsprachige Touristen nach Namibia, sodass man mit Deutschkenntnissen größere Berufschancen vor allem im Tourismusbereich, aber auch in vielen anderen Unternehmen in Namibia hat. Dies sind wichtige Gründe, weshalb derzeit fast 10 000 Kinder und Jugendliche an 55 Schulen in Namibia Deutsch (als Fremd- oder als Muttersprache) lernen. Und diese Zahl steigt kontinuierlich! Deutsch ist somit eine Sprache, die verbindet und die seinen Lernenden unzählige Möglichkeiten bietet.



Dies zu demonstrieren und damit die Strukturen für den Deutschunterricht im Zentralteil des Landes zu festigen und in anderen Gebieten, in denen noch nicht so viel Deutsch gelernt wird, das Interesse für Deutsch zu wecken, waren das Ziel des ersten Tages der deutschen Sprache in Namibia. Aus diesem Grund veranstaltete die Otjiwarongo Secondary School am 21. September 2016 mit Unterstützung des Goethe-Instituts Namibia und der Deutschen Botschaft

unter dem Motto „Deutsch verbindet :)“ / „German connects :)“ einen bunten Tag rund um die deutsche Sprache und Kultur. Beteiligt waren zahlreiche namibische Schulen der Regionen Otjozondjupa und Oshikoto sowie Vertreter von deutschen Partnerschulen des

PASCH-Netzwerkes (Schulen: Partner der Zukunft). Den vielen Besuchern wurde ein buntes Programm mit zahlreichen Aktivitäten, Spielen und Kulturveranstaltungen geboten.

Eröffnet wurde der Tag mit einem bunten Showprogramm der Otjiwarongo Secondary School, gefolgt von einer Studienberatung und späteren Karrieremesse durch UNAM/DAAD-Vertreter und zahlreichen



Fotos: Dt. Botschaft Windhuk



Aktivitäten (z.B. Debattieren lernen), Ausstellungen und Filmvorführungen. Auch die Kleinsten kamen auf ihre Kosten und lauschten fasziniert Botschafter Christian Schlaga, der ihnen auf Englisch und Deutsch aus einem Kinderbuch vorlas.

Darüber hinaus diskutierten Botschafter Schlaga und Goethe-Institut Direktor Daniel Stoevesandt an einem Runden Tisch mit namibischen Vertretern aus Bildung und Wirtschaft wie z.B. Dr. Pomuti (Direktorin von NIED), Hr. Tsuseb (Bildungsbeauftragter der Otjizondjupa Region) oder Hr. Neveling (Vorsitzender der Accomodation Association of Namibia) sowie mit Schulleitern und Vertretern deutscher Mittlerorganisationen über Perspektiven der deutschen Sprache im namibischen Bildungssystem. Es bestand Einigkeit darüber, dass Lehrermangel und gute Aus- und Fortbildung von Lehrkräften die größte Herausforderung für die Befriedigung steigender Nachfrage im Bereich Deutsch in Namibia ist und man vor allem in diesem Bereich weiter eng zusammen arbeiten wolle. Highlight und Schlusspunkt des Tages war ein Hip Hop Konzert der aus Deutschland eingeflogenen Künstler „Mine und Edgar Wasser“, die die zahlreich erschienenen Jugendlichen aus Otjiwarongo begeisterten.

Sowohl Besucher als auch Organisatoren zeigten sich sehr zufrieden mit dem ersten Tag dieser Art in Namibia. „Deutsch bietet eine echte Perspektive für die Zukunft junger Menschen, sei es im Beruf z.B. im Tourismusbereich oder für ein späteres Studium in Deutschland. Wir wollten Menschen verbinden, die schon Deutsch sprechen, mit denen die es vielleicht erlernen möchten. Das ist uns dank des großen Engagements der Otjiwarongo Secondary School und aller Beteiligten heute ausgezeichnet gelungen!“, lobte Botschafter Schlaga am Ende eines ereignisreichen Tages.

*Ullrich Kinne (Deutsche Botschaft Windhuk)*

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Wissenschaftlicher Beirat des eDUSA****Claus Altmayer (Universität Leipzig, Deutschland)**

Claus Altmayer studierte Philosophie und Germanistik in Erlangen, Trier und Saarbrücken, promovierte im Fach Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und habilitierte sich im Fach Deutsch als Fremdsprache, beides an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

Von 1990 bis 1994 war er DAAD-Lektor in Riga/Lettland, von 1994 bis 2005 Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes und ist seit 2005 Professor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik am Herder-Institut der Universität Leipzig, wo er von 2005 bis 2008 Geschäftsführender Direktor war, von 2008 bis 2011 Prodekan der Philologischen Fakultät und von 2011 bis 2014 Prorektor für Bildung und Internationales der Universität Leipzig.

Seine Forschungsschwerpunkte sind ‚Landeskunde‘ Deutsch als Fremdsprache, ‚Kulturstudien‘/ Kulturwissenschaft, interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Zweitsprache, zu denen er vielfach publiziert hat, u.a. die Artikel „Interkulturalität.“ In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Karl-Richard Bausch et al. Tübingen, Basel: Francke 2016: 15-20; „Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde.“ In: Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Stockholm am 24./25. Januar 2014. Hrsg. von Christine Becker/Frank Thomas Grub. Frankfurt a.M.: Lang 2015: 9-29; „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Hrsg. von Michael Dobstadt et al. Frankfurt a.M.: Lang 2015: 17-36; „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?“ In: *Verbum et Lingua. Didactica, Lingua y Cultura* 2 (2014), núm 3: 58-77; „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze.“ In: *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. Hrsg. von Silvia Demmig et al. München: Iudicium 2013: 15-31; Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. Themenausgabe der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/2 2010 sowie „Geschichte und Konzepte

einer Kulturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm et al. Berlin/New York: de Gruyter 2010: 1378-1391, beide in Zusammenarbeit mit Uwe Koreik; „Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“. Ebd.: 1402-1413; „Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 2006: 181-199; „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘.“ In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, 2006: 44-59; Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium 2004.

### **Paul N’guessan-Béchié (Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d’Ivoire)**

Paul N’guessan-Béchié studierte zunächst Germanistik und Lehramt für Deutsch an Gymnasien in Abidjan und unterrichtete Deutsch von 1994 bis 1996 an einem ivorischen Gymnasium. 1993-1994 und 1996-2000 studierte er Neuere Deutsche Literaturwissenschaft (Hauptfach) und Interkulturelle Germanistik und Politische Wissenschaft (Nebenfach) an der Universität Bayreuth. Zurzeit ist er Professor für Deutsche Literatur an der Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan und Leiter der Germanistikabteilung dieser Universität. Er ist seit 2014 Vorsitzender von GAS (Germanistik Afrika Subsahara) und Mitglied der Carl-Einstein-Gesellschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Afrika in der deutschen Avantgarde, Carl Einstein, Postkolonialismus, Interkulturalität. Er ist Autor einer Reihe von wissenschaftlichen Artikeln. Seine wichtigsten Publikationen sind: Primitivismus und Afrikanismus. Kunst und Kultur Afrikas in der deutschen Avantgarde 2002, Le dialogue culturel entre Afrique Subsaharienne et Allemagne, L’Harmattan 2012 (Hrsg.).

Außerdem ist Paul N’guessan-Béchié Herausgeber von „Germivoire“, einer Online-Zeitschrift für Sprache, Literatur und Humanwissenschaft, die zweimal im Jahr erscheint. Er ist seit 2002 externer Mitarbeiter des Goethe-Instituts Abidjan.

### **Regine Fourie (University of Natal (bis 2008), Südafrika)**

Regine Fourie (geb. Tebje) war an der University of the Witwatersrand und der University of KwaZulu-Natal im Fach German Studies als Lehrkraft angestellt. Sie war sowohl im Sprachunterricht (DaF) als auch in deutscher Literatur und Literaturgeschichte tätig. Qualifikationen: M.A. (University of Natal) – über Heinrich von Kleists Dramen und Kleinen Schriften; Ph.D. (University of the Witwatersrand) – über Friedrich Hebbels Tragödien und Tagebücher; M.Ed. (Higher Education) (University of Natal) u.a. mit einer Arbeit über Literaturunterricht in Deutsch als Fremdsprache. Seit dem Ruhestand Ende 2008 hat sie an der Rhodes University, Grahamstown und an der University of the Free State in Bloemfontein Stellvertretung im Fach Deutsch als Fremdsprache übernommen. Publikationen zu



Heinrich von Kleist, Friedrich Hebbel, Robert Musil und Richard Rorty. Derzeitige Forschungsschwerpunkte: Historische Romane auf Afrikaans, persönliche und kollektive Identität.

### **James Meja Ikobwa (University of Nairobi, Kenia)**

James Meja Ikobwa (geb. 1973) ist derzeit Lektor an der University of Nairobi, Kenia. Er promovierte 2013 an der University of Stellenbosch Südafrika zum Thema *Gedächtnis und Genozid in dem zeitgenössischen Afrika-Roman*. Er studierte an der Kenyatta University Nairobi im Fach Deutsch als Fremdsprache und absolvierte das Master-Studium in Germanistik an der University of Nairobi von 2003 bis 2005. Ab 2003 war er DAAD-Stipendiat im Rahmen des Master-Studiums und danach (ab 2007) Lehrbeauftragter an der University of Nairobi im Fach Germanistik. DAAD geförderte Forschungsaufenthalte waren an der Humboldt Universität zu Berlin (2003), Eberhard Karls Universität Tübingen (2007/08), Universität Leipzig (2010). 2015 wurde Dr. Ikobwa mit dem Jacob- und Wilhelm-Grimm Förderpreis des DAAD ausgezeichnet.

Seine Forschungsschwerpunkte und -interessen sind Zeugenschaft durch die Literatur, Genozid im Gedächtnis der deutschen Literatur, Schreiben über Afrika / Der Afrikaroman, Interkulturalität im DaF-Unterricht sowie Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Afrika und Europa. Zu seinen Veröffentlichungen zählen „Geschichte und ‚Geschichten‘ in Uwe Timms *Morenga*“ (2014). In: Mayanja, S./Hamann, E. (Hrsg.). *Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 91*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 43-60; „(Ost)afrikanische Germanistik: Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia (2013).“ In: *eDUSA* 8 (1): 9-31 sowie „David Hohl als Zeuge des Genozids in Ruanda in Lukas Bärfuss’ ‚Hundert Tage‘“ (2012). In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Bd. 108: 107-117.

### **Uta Schaffers (Universität Koblenz, Deutschland)**

Prof. Dr. Uta Schaffers, geb. 1966, ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz). 1996 promovierte und 2005 habilitierte sie sich an der Universität zu Köln. Tätigkeiten an der Universität zu Köln, der Keio-Universität in Tōkyō (Japan) und der Universität Gent (Belgien).

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Reiseliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts, Ostasien in der deutschen (Gegenwarts-)Literatur sowie Kanonforschung. Ausgewählte Publikationen: *Konstruktionen der Fremde. Erfahren, verschriftlicht und erlesen am Beispiel Japan*, Berlin; New York: De Gruyter 2006; *inside out. Textorientierte Erkundungen des Werks von Annemarie Schwarzenbach*, Bielefeld: Aisthesis 2008, als Hrsg. (mit Sofie Decock); zwei Editionen der *Afrikaschriften Annemarie Schwarzenbachs*, Zürich: Chronos 2011,

2012, als Hrsg. (mit Sofie Decock und Walter Fähnders); Mitherausgeberin z.B. von *Das Komische in der Kultur* (2015); *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (2016). Artikel und Aufsätze in Sammelbänden und Fachzeitschriften.

Homepage: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb2/inst-germanistik/mitarbeiter/schaffers/uta-schaffers>

### **Kathleen Thorpe (University of the Witwatersrand, Südafrika)**

Kathleen Thorpe machte 1981 ihren PhD an der University of the Witwatersrand, wo sie bis Ende 2015 Institutsleiterin des Department of Modern Languages und German Studies war, wie auch auf eine langjährige Lehrtätigkeit an der University of the Witwatersrand, Johannesburg zurückblicken kann. Seit 2016 ist sie als Visiting Senior Scholar in der School of Language Literature and Media, University of the Witwatersrand angestellt.

Zu ihren Forschungsinteressen gehören der zeitgenössische österreichische Roman, Gender Studies, Literatur von Frauen, Multi- und Interkulturalismus, literarische Übersetzung. Zahlreiche Veröffentlichungen zu diversen Themen.

### **Arnd Witte (National University of Ireland, Irland)**

Dr. Arnd Witte ist ordentlicher Professor für Modern Languages und Head of the School of Modern Languages, Cultures and Literatures an der National University of Ireland in Maynooth (aka Maynooth University). Im Verlaufe seiner Tätigkeiten als DAAD-Lektor in Bristol, England (1984-86), sowie in Ibadan, Nigeria (1986-90), und im Anschluss als DaF-Dozent in Irland (seit 1992) entwickelte er sein Interesse an interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Interesse erstreckte sich zunächst aufgrund der Lehrerfahrungen in Nigeria auf den Einfluss kulturspezifischer Lehr- und Lernumgebungen auf den DaF-Unterricht (siehe *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*, München: Iudicium 1996). In den folgenden Jahren erweiterte sich sein Forschungsinteresse in Richtung interkulturelles Verstehen und interkulturelle Kompetenz als wichtige Elemente des Fremdsprachenunterrichts. Dies hat sich in etwa 50 veröffentlichten Aufsätzen sowie fünf zusammen mit Theo Harden herausgegebenen Büchern im Peter Lang Verlag (Oxford und Bern) niedergeschlagen: *The Notion of Intercultural Understanding* (2000), *The Concept of Progression in Teaching and Learning Foreign Languages* (2005), *Translation in Second Language Learning* (2009), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (2011) und *Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension* (2015). Er ist zudem Mitherausgeber der Buchserie *Intercultural Studies and Foreign Language Learning* im Peter Lang Verlag (Oxford). Seine neueste Monographie *Blended Spaces: Mediating and Assessing Intercul-*

*tural Competence in the L2 Classroom* (Boston/Berlin: de Gruyter Mouton 2014) versucht in sehr umfassender Weise, die Vermittlung zentraler Prinzipien der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu analysieren.

Arnd Witte ist Gründungsmitglied der *Nigerian Association of Teachers of German* (NATOG) seit 1987, Mitglied des SAGV seit 1997 sowie der britischen *Association of German Studies* (AGS), der *German Studies Association of Ireland* (GSAI) und der *Irish Association of Applied Linguistics* (IRAAL).

### **Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia, Namibia)**

Marianne Zappen-Thomson studierte Auslandsgermanistik und Philosophie an der Universität Stellenbosch und promovierte dort 1999 über *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Sie ist Professor für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Namibia und seit 2013 Präsidentin des SAGV.

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Interkulturelle Kommunikation, Translation, Deutsch in Namibia und Gegenwartsliteratur. Bis 2015 war sie langjährige Herausgeberin der online Zeitschrift *eDUSA* und seit 2016 ist sie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats dieser. 2009 erhielt sie die *Goldene Lilie* für ihren Einsatz für Deutsch in Namibia und 2014 wurde sie mit dem *Meritorious Award Faculty of Humanities and Social Sciences* ausgezeichnet. Veröffentlichungen auf Englisch und Deutsch in verschiedenen Zeitschriften sowie die Bücher *Interkulturelles Lehren und Lernen in einer multilingualen Gesellschaft – Deutsch als Fremdsprache in Namibia* (2000), *English – German Glossary of Namibian Terms* (2012) und *Von Schelmen und Tatorten. Von Literatur und Sprache* (2014).

## eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

## Personalia

### Rolf Annas

#### Beförderung zum Associate Professor



Foto: privat

Rolf Annas wurde im Januar 2016 zum Associate Professor im Department of Modern Foreign Languages (German) der Stellenbosch University befördert.

Rolf Annas studierte an Stellenbosch Germanistik und promovierte im Jahr 1986 mit einer Arbeit „Zur Darstellung Südafrikas in der überregionalen Presse der Bundesrepublik Deutschland. Eine textwissenschaftliche Untersuchung“. Er veröffentlichte zahlreiche Aufsätze in internationalen Fachzeitschriften zu Deutsch als Fremdsprache sowie über Projekte im Fremdsprachenunterricht, über deutsche Literatur und deutsche Literatur mit Afrika-bezug und insbesondere über deutsche und südafrikanische Kinderliteratur. Ferner publizierte er zur Darstellung Deutschlands und Südafrikas sowie zu den deutschen Medien in Namibia und beschäftigt sich mit den Deutschen im Südlichen Afrika. Von 2009 bis 2013 war er Präsident des SAGV, seit 2015 ist er Mitherausgeber des *eDUSA*. (JA)

### Kira Schmidt

#### erhält Faculty Publication Award



Foto: privat

Kira Schmidt (Leiterin der Deutschabteilung der University of the Western Cape, UWC) wurde am 6. Dezember 2015 der Publication Award 2014 in der Kategorie „First Publication of an Edited Volume“ von Prof. Dr.

Duncan Brown, Dekan der Faculty of Arts der University of the Western Cape, verliehen. Zur Begründung der Verleihung des Awards hieß es: „*Afrika – Raum – Literatur. Fiktionale Geographien / Africa – Space – Literature. Fictional Geographies* is a solid, well-edited and thematically coherent volume of papers that makes a significant contribution to postcolonial German literary studies, particularly in the field of African area studies. The volume collects quality essays from a range of well-regarded scholars that deal with contemporary German-language fictional works set in Africa. In addition her own essay in the book *Afrika vom Indischen Ozean aus betrachtet in Illija Trojanows Burton-Texten* is a novel contribution bringing the interdis-

ciplinary theoretical field of Indian Ocean studies in relationship with German post-colonial studies, a theoretical conjunction that has so far rarely been made. Her essay surveys the genealogy of Indian Ocean studies lucidly and then applies these ideas to an analysis of Illija Trojanow's bestselling novel *Der Weltensammler*." Der Sammelband, den Kira Schmidt gemeinsam mit Bruno Arich-Gerz und Antje Ziethen herausgegeben hat, enthält Beiträge auf Deutsch und Englisch, sowie ein Interview mit Thomas Stangl und erschien 2014 im Gardez!-Verlag.

Kira Schmidt studierte an der Universität Potsdam und der Freien Universität Berlin Germanistik, Politik und Klassische Archäologie. Ihre Magisterarbeit zu Annemarie Schwarzenbach schloss sie mit einem „cum laude“ ab. Derzeit arbeitet sie an ihrem Promotionsvorhaben zu Illija Trojanow und leitet seit 2012 die Deutschabteilung an der University of the Western Cape. (JA)

### **Henk van der Westhuizen**

#### **Lecturer an der University of Pretoria**



Foto: privat

Henk van der Westhuizen studierte an der Universität Stellenbosch (Südafrika) und der Universität Leipzig (Deutschland) und machte im Jahr 2012 seinen Bachelorabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Afrikaans. Im Jahr 2013 absolvierte er seinen Honoursabschluss in Deutsch mit Auszeichnung ebenfalls an der Universität Stellenbosch. Nach einem Aufenthalt von zwei Semestern am Herder-Institut der Universität Leipzig erlangte er 2015 den Doppelmasterabschluss „Deutsch als

Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext“ mit Auszeichnung von der Universität Stellenbosch und der Universität Leipzig. Der Titel seiner Masterarbeit lautete *Zur Didaktisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht: Yoko Tawadas Bioskoop der Nacht und der Erwerb einer symbolischen Kompetenz auf B1-Niveau*, die er in einer Kurzfassung im eDUSA 2016 veröffentlichte.

Seit 2016 arbeitet Henk van der Westhuizen als Lehrkraft in der Deutschabteilung der Universität Pretoria und unterrichtet die Anfängerkurse und Sprachmodule der fortgeschrittenen Kurse. Zurzeit ist er auch als Teilzeitlehrkraft am Goethe-Institut in Johannesburg tätig.

Seine Interessensfelder sind Sprach- und Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht, insbesondere Claire Kramschs *symbolic competence*. (JA)

### **Renate Riedner**

#### **Senior Lecturer/DAAD-Lektorin an der Stellenbosch University**



Foto: privat

Renate Riedner ist seit August 2016 in der Deutschabteilung an der Stellenbosch University als Senior Lecturer und als DAAD-Lektorin tätig.

Renate Riedner promovierte 1996 an der Ludwig-Maximilians-Universität in München in Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik, wo sie auch in der Lehre tätig war. Des Weiteren lehrte sie als DAAD-Lektorin an der Ain Shams Universität sowie an der Helwan Universität in Kairo

und kehrte danach ans Herder-Institut der Universität Leipzig zurück, wo sie im Bereich Kulturstudien sowie als Koordinatorin des Binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache im arabischen Kontext“ der Universität Leipzig mit der Ain Shams University in Kairo tätig war und von 2011 bis 2014 Aufgaben im Zusammenhang der Vertretung der Professur für Kulturstudien übernahm. In den Jahren 2014 und 2015 lehrte und forschte sie als Visiting Scholar an der University of Arizona (USA) und am Institut für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache der Universität Jena.

Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete liegen im Bereich der Literatur- und Kulturstudien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, des Deutschen als Wissenschaftssprache und der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, zu denen sie zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt hat. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte bilden die Frage nach der Rolle von literarischer Sprache, Sprachspiel und Narration beim Fremdsprachenlernen, Aspekte einer kritischen Sprachlehr- und Lerntheorie und Erinnerungsorte im DaF-Unterricht. (JA)

### **Kathleen Thorpe**

#### **Visiting Senior Scholar an Wits**



Foto: privat

Kathleen „Kathy“ Thorpe emeritierte im Dezember 2015, lehrt und forschte aber weiterhin in der Deutschabteilung an der University of the Witwatersrand, wo sie 2016 zum „Visiting Senior

Scholar“ berufen wurde.

Kathleen Thorpe studierte Germanistik an der University of the Witwatersrand, wo sie bis 2015 lehrte und forschte, zuletzt als Associate Professor for German sowie als Abteilungsleiterin für Deutsch und stand als Institutsleiterin auch der School of Modern Languages vor.

Ihre Forschungsschwerpunkte, zu denen sie zahlreich veröffentlichte, liegen hauptsächlich im Bereich der österreichischen und deutschen Literatur wie auch Gender Studies, Transnationalismus und Multikulturalismus und literarischer Übersetzung.

Kathleen Thorpe ist seit 2011 Mitherausgeberin der *Acta Germanica* und seit 2016 gehört sie dem wissenschaftlichen Beirat des eDUSA an. (JA)

### **Reinhard Widera**

#### **Nachruf**

Wir trauern um unseren Kollegen, Reinhard Widera, der am 16. August 2015 in Bielefeld nach einer schweren Krankheit verstarb.

Von 1996 bis 2007 unterrichtete er Deutsch als Fremdsprache an der University of the Western Cape in der dortigen Deutschabteilung. Er lieferte in seiner Arbeit am Institut einen wichtigen Beitrag zur Fremdsprachendidaktik des Deutschen und entwickelte und unterstützte neue Initiativen. Ab 1999 arbeitete er maßgeblich an dem Aufbau des Goethe-Zentrums in Kapstadt mit. Im Juli 2007 ging er nach Deutschland zurück und unterrichtete für ein paar Jahre in den Sommerkursen am Goethe-Institut in Hamburg. Er verstarb am 16. August 2015. (HR)

**eDUSA**

**Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa.htm>

**Ankündigungen****CALL FOR PAPERS**

für die

**28. TAGUNG DES SAGV**

an der

***Stellenbosch University\****

**10. – 12. April 2017**

**Anreisetag: Sonntag, 9. April**

**T a g u n g s t h e m a**

**„Schauplätze - Schauspiele“**

Das Thema ist bewusst weit gefasst, denn ein Schauplatz ist ein „Ort, auf den sich Blicke richten“, aber auch ein Ort der Handlung, auf dem sich ein Schauspiel (eine Theater-/Szene) vollziehen kann. Beiden Begriffen werden unterschiedliche, bisweilen auch überlappende Bedeutungen zugeordnet. Sie beziehen sich auch immer auf denjenigen, der schaut: den Schaulustigen, dessen Aufmerksamkeit oder (An-)Teilnahme durch einen Anblick, einen Vorgang oder einen Ort geweckt werden. Welche (neuen) Bedeutungen können im 21. Jahrhundert Schauplätzen und Schauspielen (wieder / noch) zugemessen werden?

Beitragsvorschläge u.a. aus dem Bereich der (interkulturellen) Literaturwissenschaft, der Film-, Theater-, und Medienwissenschaft und dem DaF-Bereich (z.B. Darstellendes Spiel) sind willkommen.

Eine Sektion der Tagung wird explizit folgendem Thema gewidmet: Schauplatz Afrika in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge für diese Sektion (bitte bei der Anmeldung deutlich kennzeichnen) sollen sich damit auseinandersetzen, inwiefern deutschsprachige Literatur für Kinder- und Jugendliche (vor allem seit 2000) noch einem Afrika-Mythos oder einer kolonialen Stereotypisierung verhaftet ist, welche Formen der Fremdwahrnehmungen den Texten zugrunde liegen, in welchem Maße sie auf aktuelle Ereignisse in afrikanischen Ländern rekurrieren, wie Protagonisten mit Herausforderungen umgehen und welche Lösungen sie bieten.

**Postgraduierte Studierende werden aufgefordert ihre Arbeiten als Poster zu präsentieren!**

Beiträge können auf Deutsch oder Englisch gehalten werden.

Anmeldung eines Referats (Dauer: 20 Minuten), Workshops (Dauer: 80 Minuten) oder einer Posterpräsentation mit kurzer Zusammenfassung (maximal 300 Wörter) mit Angaben zu Person und Institution sowie E-Mail-Adresse bitte

**bis zum 16. September 2016**

an das Sekretariat des SAGV, Prof. Stephan Mühr, [stephan.muehr@up.ac.za](mailto:stephan.muehr@up.ac.za)

Einzelheiten zur Tagung werden den ReferentInnen mit der Vortragsannahme mitgeteilt.

Stets aktuelle Informationen zur Tagung finden Sie auf unserer Website:

<http://www.sagv.org.za/tagungen.htm>

\* Die Tagung wurde von der University of Cape Town an die Stellenbosch University verlegt.

**GOZA**  
**Germanistenverband in Ost- und Zentralafrika**

**Call for Papers**  
**CfP: Erste Internationale Tagung des Germanistenverbandes in Ost – und Zentralafrika (GOZA)**

29. Juni – 30. Juni 2017

University of Nairobi, Kenia

Die erste internationale Tagung des ostafrikanischen Germanistikverbands findet vom **29. bis zum 30. Juni 2017** an der University of Nairobi Main Campus statt. Das Organisationsteam bittet um Abstracts für Vorträge zum Schwerpunktthema **„Afrikanische Germanistik in bewegten Zeiten: Interkulturelle Ansätze der ostafrikanischen Germanistik“** in allen Bereichen der (internationalen) Germanistik.

Beiträge werden den drei folgenden Sektionen zugeordnet:

1. Interkulturalität der Literaturwissenschaft
2. Interkulturelle Ansätze in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft
3. Interkulturelle Landeskunde bzw. Landeswissenschaften
4. Interkulturelle DaF-Didaktik

Abstracts (max. 250 Wörter) bitte **bis zum 15. Oktober 2016** an das Organisationsteam [goza@uonbi.ac.ke](mailto:goza@uonbi.ac.ke) schicken. Weitere Informationen zur Anmeldung, Unterkunft etc. werden später verschickt und auf der GOZA Website veröffentlicht. DoktorandInnen, MA-Studierenden und andere NachwuchsforscherInnen sind herzlich eingeladen, Abstracts einzureichen.

Alle Vorträge (Dauer: 20 Minuten) werden auf Deutsch gehalten. Eine Publikationsmöglichkeit für hervorragende Beiträge liegt vor.

Wir sind gespannt auf Ihre Einreichungen.

Das Organisationsteam





## XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

31. Juli – 4. August 2017

Freiburg, Schweiz

### WÄHREND DER GANZEN WOCHE

- Posterausstellung
- Verbandsfenster der DACHL-Länder
- DACHL-Café
- PASCH-Schul-Forum
- Internationale Aussteller
- Kulturelle Veranstaltungen  
(Lesungen, Theater/Kleinkunst,  
Filme, Musik, Videoloop)

Early-bird  
Einschreibungen und  
Anmeldung von Beiträgen  
bis **31.10.2016**

### DIE IDT 2017 AUF EINEN BLICK

- 5 Kongresstage
- Teilnehmende aus über  
100 Ländern
- Reiches fachliches und  
fachwissenschaftliches Angebot
- Mehr als 20 Hauptvorträge
- 36 Sektionen
- Sprachpolitische Arbeitsgruppen
- Podien
- Postersession
- Didaktische Werkstätten
- Internationale Aussteller
- Vielfältiges Rahmenprogramm
- Ausflugsmöglichkeiten

Seien Sie dabei!  
Melden Sie sich  
frühzeitig an.

[www.idt-2017.ch](http://www.idt-2017.ch)

### TAGUNGSBÜRO

Artefact Management AG  
info@idt-2017.ch

### Institutionelle Unterstützung:



### Sponsoren:



ISSN 1991-6272

Jahrgang: 12/1 2017

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber  
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

## Call for Contributions

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für den *eDUSA* 2017.

Thema: „Decolonizing the Curriculum“

Reichen Sie Ihre wissenschaftlichen Artikel zum Thema „Decolonizing the Curriculum“ sowie zu allgemeinen Beiträgen zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht (max. 7000 Zeichen).\*

bis **31. Mai 2017**

Beiträge zu Veranstaltungen oder zu Personen (gern mit Bild)

bis **30. September 2017**

bei Dr. Julia Augart ([jaugart@unam.na](mailto:jaugart@unam.na)) ein.

Bitte beachten Sie das Style Sheet ([http://www.sagv.org.za/publ\\_dusa.htm](http://www.sagv.org.za/publ_dusa.htm))

**\* Der *eDUSA* beschränkt sich nicht nur auf Beiträge zum Deutschunterricht aus und zum Südlichen Afrika, sondern versteht sich als Fachzeitschrift zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus.**

ISSN 1991-6272

## eDUSA

### Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Julia Augart  
in Zusammenarbeit mit / in association with Rolf Annas, Philip van der Merwe, Angelika Weber  
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

#### Aus dem (Deutsch)Unterricht

*eDUSA, Deutschunterricht im Südlichen Afrika, ist die elektronische Fachzeitschrift des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika (SAGV). Der eDUSA ist in verschiedene Rubriken (wissenschaftliche Artikel, Berichte von Tagungen und Veranstaltungen sowie Personalien und Ankündigungen) aufgeteilt. Der eDUSA soll aber auch eine Möglichkeit sein, besonders für Lehrerinnen und Lehrer, aus dem Deutschunterricht zu berichten. Diese Berichte sollen unter der Rubrik „Aus dem (Deutsch)Unterricht“ aufgenommen werden. Es können Berichte von Projekten, Unterrichtseinheiten oder Veranstaltungen sein – gerne auch mit Fotos. Die Beiträge sollen aus der Praxis für die Praxis sein und werden keinen akademischen Begutachtungsprozess durchlaufen.*

Falls Sie Fragen haben, können Sie sich hierzu an

Dr. Angelika Weber ([angelika.weber@up.ac.za](mailto:angelika.weber@up.ac.za)), Redaktionsmitglied des eDUSA oder

Frau Gerda Wittmann ([Gerda.Wittmann@nwu.ac.za](mailto:Gerda.Wittmann@nwu.ac.za)), Lehrervertreterin des SAGV wenden.

Bitte reichen Sie Ihre Berichte in word-Format und Fotos bitte separat als jpg bis zum 30.9.2017 ein.

Wir freuen uns auf Beiträge von Ihnen und aus dem (Deutsch)Unterricht,

Ihr eDUSA-Herausgeberteam