

# 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\\_dusa.htm](http://www.sagv.org.za/publ_dusa.htm)

### Editorial

#### Wissenschaftliche Beiträge

CHRISTIANE SCHAEFFLER

#### Christian Krachts *Faserland*.

Vorschläge zur Didaktisierung für den Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden

BRUNO ARICH-GERZ UND YEMURAI CHIKWANGURA-GWATIRISA

#### *Geiers Mahlzeit in Simbabwe.*

Lehr-Lernerfolge und Limits der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen im  
Subsahara-afrikanischen Deutschunterricht

BARBARA LIEBEL

#### Ndapandula in Windhoek.

Eine Lesenovela als DaF-Lektüre von Lernern für Lerner

SANDRA DE KOCK

#### Transforming GER101 for the 21<sup>st</sup> Century Learner.

Reflections on Introducing Technology as a Teaching and Learning Tool to First Year  
German Students at the University of the Western Cape, South Africa

### Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

SAGV-Tagung 2015 in Windhoek

IVG-Tagung 2015 in Shanghai

Dieter-Esslinger-Tagung in Omaruru

Poetry Slam Stellenbosch

wort.kraut Windhoek

UNAM-Karrieretag

### Verschiedenes

Personalia

Ankündigungen

## **Inhalt**

Editorial	1
<b>Wissenschaftliche Beiträge</b>	
CHRISTIANE SCHAEFFLER: Christian Krachts <i>Faserland</i> . Vorschläge zur Didaktisierung für den Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden	2
BRUNO ARICH-GERZ UND YEMURAI CHIKWANGURA-GWATIRISA: <i>Geiers Mahlzeit</i> in Simbabwe. Lehr-Lernerfolge und Limits der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen im Subsahara-afrikanischen Deutschunterricht	24
BARBARA LIEBEL: Ndapandula in Windhoek. Eine Lesenovela als DaF-Lektüre von Lernern für Lerner	39
SANDRA DE KOCK: Transforming GER101 for the 21 <sup>st</sup> Century Learner. Reflections on Introducing Technology as a Teaching and Learning Tool to First Year German Students at the University of the Western Cape, South Africa	54
<b>Berichte von Tagungen und Veranstaltungen</b>	
SAGV-Tagung 2015 in Windhoek	69
IVG-Tagung 2015 in Shanghai	71
Dieter-Esslinger-Tagung in Omaruru	72
Poetry Slam Stellenbosch	74
wort.kraut Windhoek	75
UNAM-Karrieretag	76
<b>Verschiedenes</b>	
Personalia	78
Ankündigungen	84

## Editorial

Hier ist er – der *eDUSA* 2015 – in einer etwas veränderten Version. – Wir hoffen, er gefällt.

Der (*e*)*DUSA* wurde anfangs als Mitteilungsblatt des SAGV konzipiert, entwickelte sich aber bald zu einer sprach- und literaturdidaktischen Fachzeitschrift, die ab 2006 elektronisch erschien. So soll es bleiben, jedoch werden die Ausrichtungen stärker fokussiert und wie immer gibt es eine Gesamtausgabe sowie Einzelausgaben der Artikel.

Der erste Teil des *eDUSA* enthält wissenschaftliche Beiträge, die sich mit der Vermittlung von Literatur und Sprache im Deutschunterricht – nicht notwendigerweise, aber in dieser Ausgabe ausschließlich – im Südlichen Afrika beschäftigen und im „double-blind-peer review“ Verfahren begutachtet werden. Christiane Schaeffler zeigt auf, wie Christian Krachts *Faserland* mit Fremdsprachenlernenden landeskundlich und literaturwissenschaftlich gelesen werden kann. Bruno Arich-Gerz und Yemurai Chikwangura-Gwatirisa präsentieren Erfahrungen einer literaturwissenschaftlichen Vermittlung von Bernhard Jaumanns *Geiers Mahlzeit* an der University of Zimbabwe. „Ndapandula in Windhoek“ ist eine *Lesenovela* von namibischen Deutschstudierenden, und kann, wie Barbara Liebel zeigt, einem produktiven wie rezeptiven DaF-Unterricht dienen. Im abschließenden Beitrag stellt Sandra de Kock Möglichkeiten für Sprachunterricht im Südlichen Afrika mit neuen Technologien für Lerner des 21. Jahrhunderts vor.

Im Weiteren wird über Tagungen wie die SAGV 2015 in Windhoek oder die IVG 2015 in Shanghai sowie von Veranstaltungen wie Poetry Slam in Stellenbosch oder Karrieretag an der UNAM berichtet. Unter Personalien werden KollegInnen vorgestellt, die im letzten Jahr geehrt, befördert oder ausgezeichnet wurden oder Positionen wechselten. Abschließend wollen wir Sie über Veranstaltungen im Südlichen Afrika und anderswo informieren.

Ich bedanke mich bei der ehemaligen Herausgeberin des *eDUSA* Marianne Zappen-Thomson, bei meinen MitherausgeberInnen Rolf Annas, Philip van der Merwe und Angelika Weber sowie bei Lesley Bergman für die Bearbeitung der Webseite und bei allen BeiträgerInnen und GutachterInnen. Ohne sie wäre dieser *eDUSA* nicht möglich geworden.

Ich wünsche Ihnen eine anregende und informative Lektüre – trotz der derzeitigen Studentenunruhen in Südafrika – und freue mich auf Zusendungen für den *eDUSA* 2016.

Julia Augart

Windhoek, im Oktober 2015

## **Christian Krachts *Faserland***

Vorschläge zur Didaktisierung für den Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden<sup>1</sup>

**CHRISTIANE SCHAEFFLER**  
Stellenbosch University

### *Abstract*

*This article serves to formulate didactic suggestions for teaching Christian Kracht's novel Faserland, published in 1995 to foreign language learners. The aim is to make the novel's underlying social criticism accessible to learners. A didactic concept will be proposed, which is based on the desired learning outcomes (Lernziele). It was implemented last year (2014) for the duration of seven weeks as a literature module for foreign language learners – studying German in their second year (third semester) – at the University Stellenbosch.*

### **Einleitung**

Seinen Erstlingsroman *Faserland*<sup>2</sup> veröffentlichte Kracht 1995 und löste damit kontroverse Diskussionen über Pop-Literatur und -kultur, Oberflächenaffirmation und die Darstellung der Moderne aus. Der Roman handelt von der Reise eines namenlosen, vermutlich männlichen Protagonisten, dessen Alter, Wohnort, berufliche Tätigkeit, genaue Herkunft und Aussehen schemenhaft oder gänzlich unbekannt bleiben. Der Leser begleitet den Protagonisten auf seiner Reise von Nord- nach Süddeutschland. Lebensnah und in einem gesprochenen Sprachstil, der sich durch Verwendung von Jugend- und Szenensprache

---

**Christiane Angela Schaeffler** studierte in Stellenbosch (Südafrika) und erhielt 2013 ihren Bachelorabschluss mit Auszeichnung in Geisteswissenschaften (Humanities) mit den Hauptfächern Deutsch und Linguistik. 2014 absolvierte sie ihren Honoursabschluss in Deutsch mit Auszeichnung an der Universität Stellenbosch. Zurzeit ist sie im Masterstudiengang für Germanistik an der Universität Stellenbosch eingeschrieben und schließt ihre Arbeit voraussichtlich im Dezember 2016 ab. Seit 2013 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Redaktion der *Acta Germanica* tätig und bietet seit 2014 die Literaturtutorien für Studierende im 3. und 4. Semester an der Universität Stellenbosch an. E-Mail: 16474023@sun.ac.za

auszeichnet (vgl. Möckel 2007:48) und an einen „nahezu unaufhörliche[n] (innere[n]) Monolog“ (Grabienski 2001:10) erinnert, berichtet der Protagonist von Alltagssituationen und profanen Begebenheiten, wie beispielsweise das Auto-, Zug- oder Taxifahren, das Besuchen diverser Szenenlokale, das Konsumieren von Alkoholika und Rauschgiften, das Zurückerinnern an die Kinder- und Jugendzeit, und das Verhältnis zu vermeintlichen Freunden.

Im Feuilleton spaltete die Rezeption *Faserlands* die Welt der Literaturwissenschaft und -kritik erheblich. Für viele Feuilletonkritiker ist *Faserland* die Manifestation oberflächlicher und eindimensionaler Gegenwartsliteratur, deren Zentrum die Affirmation einer „belanglose[n] Schicki-Micki-Party-Welt“ (Grabienski 2001:21) bildet, für andere hingegen eine literarisierte kritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Themen, die sich in der Tiefendimension des Textes eröffnen.

An diese Debatte anknüpfend soll in diesem Beitrag zum Ausdruck gebracht werden, dass *Faserland* als Pop-Roman, entgegengesetzt dem Verständnis vieler Kritiker, durchaus über einen literarischen Wert verfügt und auch im Literaturunterricht mit DaF-Lernenden Verwendung finden kann. Im Folgenden soll geklärt werden, warum *Faserland* sich für den Literaturunterricht anbietet und wie diese Vorteile zur Vermittlung des Textes, seiner Struktur, Themen und seiner (Be)Deutung genutzt werden können.

### **Warum *Faserland* im Literaturunterricht für DaF-Lernende?**

*Faserland* ist mittlerweile fester Bestandteil des Literaturunterrichts der Oberstufen an deutschen Gymnasien und wurde in den Pflichtkanon für das Landesabitur in Niedersachsen aufgenommen. Unzählige Lektüre- und Interpretationshilfen, die konkret als Vorbereitung auf das Landes- oder Zentralabitur zugeschnitten sind, zeugen von der Präsenz dieses Romans an deutschen Schulen. Es stellt sich die Frage, warum sich ausgerechnet Christian Krachts *Faserland* für den Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden eignet – ein Roman, dessen Tendenz der 1995 erschienenen Rezensionen laut Grabienskis *Besichtigung des Romans und seiner Rezeptionen* „fast einer Zwei-Drittel-Mehrheit gegen den Roman entspricht“ (2001:16). Zum einen sei Grabienski zuzustimmen, der den Grund für die zahlreichen Verrisse darin begründet sieht, dass „der Romantext sich nicht auf das oft festgestellte, bloße Vorhandensein von Markennamen oder Prominenten reduzieren lässt“ (2001:34) und die Verrisse daher nicht durchgängig gerechtfertigt sind. Zum anderen bin ich der Meinung, dass *Faserland* einige wertvolle Elemente beinhaltet, die sich bei angebrachter Umsetzung und Anwendung im Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden als hilfreich erweisen können. Diese Elemente werden im Folgenden skizziert.

ERSTENS ist der Aufbau des Romans linear und klar durchstrukturiert. Es gibt acht Kapitel, deren Nummerierung in Großschrift (vgl. EINS, ZWEI, DREI etc.) gleichzeitig die Überschriften darstellen. Jedes Kapitel ist mit einem anderen Ort verbunden – bis auf Kapitel 2 und 3, die beide Hamburg als Schauplatz haben. So reist der Protagonist, in Sylt

beginnend, nach Hamburg, über Frankfurt, nach Heidelberg, nach München, nach Meersburg am Bodensee und überquert in seiner letzten Reiseetappe die süddeutsche Grenze in die Schweiz nach Zürich. Die Übergänge zwischen den Kapiteln und somit auch zwischen den Orten sind deutlich erkennbar und gekennzeichnet. Bis auf einige Rückblicke in das Leben des Protagonisten ist der dargestellte Handlungsverlauf chronologisch und der Leser kann diesem gut folgen.

ZWEITENS ist der Protagonist die Schlüsselfigur des Romans. Alles, was der Leser im Roman erfährt, gelangt gefiltert durch die subjektive Perspektive des Protagonisten an ihn. In diesem Zusammenhang bietet sich eine genauere Betrachtung des Erzähltons des Protagonisten an, der – „Es interessiert mich auch nicht, aber eigentlich interessiert es mich doch“ (F29) – durchgängig von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Ambivalenz bestimmt ist. Voraussetzung für eine sinnträchtige Lektüre des Romans ist folglich die Auseinandersetzung mit der Figur des Protagonisten. Dabei können diverse Themen und Motive des Romans – wie beispielsweise das Verhältnis des Protagonisten zu anderen Figuren – erarbeitet, untersucht und interpretiert werden.

DRITTENS ist die Darstellung des Protagonisten besonders vorteilhaft, da diverse Identifikationsmöglichkeiten für die Lernenden bestehen. Der Protagonist scheint relativ jung zu sein und sieht sich im Handlungsverlauf mit Themen konfrontiert, die den Studierenden, d.h. jungen Erwachsenen einer globalisierten Welt, vermutlich nicht fremd sind. Dies schließt direkt an das von Teepker (2009) identifizierte Argument für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht an, nämlich dass der Vorteil bei literarischen Texten darin liege, „dass die Möglichkeit der Identifikation mit dem Text und seinem Inhalt [...]“ (Teepker 2009:12) bestehe. Jugendkulturelle Themen wie die Akzeptanz unter Freunden, Partys, Alkohol- und Drogenkonsum und die Selbstverortung innerhalb jugendkultureller Szenen knüpfen an die Erfahrungswelt (vgl. ebd.) vieler Jugendlicher und junger Erwachsener und somit vermutlich auch an die der Lernenden an.

VIERTENS verfügt *Faserland* über das Potenzial, kulturelle und landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland Deutschland zu vermitteln. Teepker weist darauf hin, dass „die direkte Vermittlung kultureller oder landeskundlicher Informationen mittels Inhalten, Sprache und Form“ (Teepker 2009:11) einer der wichtigsten Gründe für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht sei. Der Gebrauch von Umgangs-, Jugend-, und Szenensprache, die Nennung von bekannten Markennamen und Produkten Deutschlands und die Anführung und Beschreibung deutscher Ortschaften (und einer schweizerischen – Zürich), ermöglicht die Vermittlung kultureller und landeskundlicher Informationen.

FÜNFTENS ist *Faserland*, ganz im Sinne der Postmoderne, mehrfachcodiert und ermöglicht daher eine vielschichtige Arbeit mit dem Text im Unterricht. In erster Linie handelt es sich dabei um die Arbeit mit einerseits der Darstellungs- und andererseits der Bedeutungsebene des Romans, was im weiteren Verlauf des Beitrags genauer erläutert wird.

## Didaktisierungskonzept

Vor dem Hintergrund einer sozialkritischen Auslegung des Romans (vgl. Hasbach 2010:52) stellt sich nun die Herausforderung und die Frage, wie man einen 150 Seiten langen Roman und dessen unterliegende sozialkritische Dimension, die den literarischen Wert des Textes bestimmt und somit von bedeutender Wichtigkeit ist, für Fremdsprachenlernende zugänglich macht. Das wörtliche Lesen des Romans könnte zu einer affirmativen und unkritischen Lektüre führen, wodurch das literarische Potenzial nicht ausgeschöpft würde. Ziel ist es somit, ein Konzept darzustellen, das sowohl zum Verständnis des Textes führt, als auch die unterschwellige Kritik zugänglich macht.

Der erste Schritt besteht aus der Formulierung eindeutiger Lernziele, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: (LZ1) Leseverstehen, (LZ2) die Fähigkeit, das Gelesene zu interpretieren und die Kompetenzstärkung der (LZ3) mündlichen und (LZ4) schriftlichen Kommunikation.<sup>3</sup> Diese Lernziele, die durch die Arbeit mit dem Roman erreicht werden sollen, müssen im Folgenden durch das Didaktisierungskonzept abgedeckt werden. Die m. E. vorteilhafteste Herangehensweise ist die Verknüpfung zweier Ebenen des Textes, nämlich die der *Darstellungsebene*- und die der *Bedeutungsebene*:

Durch die Arbeit mit der Darstellungsebene werden die Handlung und der Ablauf des Romans, welche aus der subjektiven Perspektive des Protagonisten geschildert werden, offengelegt und für die Lernenden verständlich gemacht. Es soll also das *Was*, *Wo* und *Wie* der Textoberfläche geklärt werden. Dieser erste Schritt zur Arbeit mit dem Text dient der Verbesserung des Leseverstehens der Lernenden (LZ1) und bietet die Grundlage für die Arbeit mit der Bedeutungsebene des Textes. Nachdem die DaF-Lernenden die Handlung und den Ablauf des jeweiligen Kapitels oder Textausschnittes wiedergeben können, beinhaltet der zweite Schritt des Umgangs mit dem Roman die Bewertung des soeben Verstandenen, d.h. der Textoberfläche. Maree weist befürwortend daraufhin, dass [d]ie Didaktisierung literarischer Texte [...] über die Ebene der Grammatik und Lexik hinausgehen und auf die Form und das Bedeutungspotenzial der Texte hinauszielen [sollte]. (Maree 2013:51). Gefragt wird in diesem Zusammenhang nach dem *Warum* der jeweiligen Handlung und des Ablaufes, wodurch „[d]ie scheinbare Eindeutigkeit und Verfügbarkeit von Signifikaten [...] bei der Auseinandersetzung mit Texten hinterfragt [wird]“ (ebd.). Die Frage nach dem *Warum* führt folglich zur Offenlegung der sozialkritischen Tiefendimension des Romans, die als Deutungshypothese vorausgesetzt wird. Ziel und Nutzen der Arbeit mit der Bedeutungsebene des Romans ist die Förderung der Interpretationsfähigkeit (LZ2) der Lernenden.

Dieses Didaktisierungskonzept, das die Behandlung und Verknüpfung der Darstellungsebene und Bedeutungsebene des Romans vorsieht, deckt somit LZ1 und LZ2 ab. Zur Förderung der mündlichen (LZ3) und schriftlichen (LZ4) Kommunikationsfähigkeit dienen in erster Linie Tutorien, die die Arbeit in kleinen Gruppen ermöglichen sollen. Folgt man einem Parallelmodell, in dem Vorlesung und Tutorium in abwechselnder Reihenfolge stattfinden,

so dienen die Vorlesungen jeweils der Vermittlung wichtiger Hintergrundinformationen und Anregungen, die somit zur Darstellungsebene und Klärung der *Was-, Wo-, Wie-, Wer-* Fragen beitragen (LZ1), wobei die Tutorien das Ziel verfolgen, durch Diskussionen (LZ3) und schriftliche Erarbeitung (LZ4) in Gruppen die Bedeutungsebene des Romans zu durchleuchten. Des Weiteren werden Hausarbeiten, in denen das Besprochene und kritisch Diskutierte der Tutorien schriftlich verfasst wird, zur Förderung der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit (LZ4) eingesetzt.

Aufgrund des linearen und klar durchstrukturierten Aufbau *Faserlands* bietet es sich an, den Roman systematisch Kapitel für Kapitel mit jeweiliger Schwerpunktsetzung zu behandeln. Das hat den Vorteil, dass die DaF-Lernenden nicht den gesamten Roman auf einmal lesen, sondern für jede Woche nur ein oder maximal zwei Kapitel vorbereiten müssen. Das Arbeitspensum wirkt somit überschaubar. Eine klar definierte Schwerpunktsetzung scheint besonders auch deshalb erforderlich, da *Faserland* in seiner Komplexität (z.B. durchschnittliche Satzlänge, Anzahl langer Wörter etc.) über dem angenommenen A2-Niveau liegt. Thematische Schwerpunkte dienen den Lernenden als Leitfaden und helfen beim Herausfiltern wichtiger Informationen. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die erarbeitete wöchentliche Themen- und Schwerpunktsetzung der Vorlesungen und der Tutorien. Während die Vorlesungen Hintergrundinformationen zur Verfügung stellen und dadurch die intensive Textarbeit im Tutorium fördern, beziehen sich die Tutorien auf ausgewählte Themen, die die Arbeit am Text initiieren. Jedes Tutorium verfolgt somit festgelegte Lernziele:

Woche	Thema der Vorlesung	Thema des Tutoriums und Kann-Beschreibungen
1	Wie hängen Literatur und Geschichte zusammen? Ein Epochenüberblick	<b>Einführung: Zeitgeschichtliche Einordnung <i>Faserlands</i></b> Kann bestimmte historische Ereignisse zwischen 1945 und 1990 samt Datum benennen. Kann den zeitlichen Abschnitten literarische Strömungen zuordnen und jeweils einen Autor nennen. Kann <i>Faserland</i> der Popliteratur zuordnen und einige Merkmale benennen.
2	Einführung in den Roman. Aufbau und Struktur <i>Faserlands</i>	<b>Kapitel 1: Charakterisierung des Protagonisten</b> Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich festhalten, wo der Roman beginnt, welche Figuren der Protagonist trifft und was diese unternehmen. Kann einige Charaktereigenschaften des Protagonisten benennen, die im ersten Kapitel zum Vorschein kommen. Kann das Verhalten des Protagonisten ansatzweise beurteilen.

3	Landeskunde: Essen und Trinken	<p><b>Kapitel 2: Der Party-Lifestyle</b></p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich festhalten, wer Nigel ist und was bei der anschließenden Party passiert.</p> <p>Kann offensichtliche Schlüsse über den dargestellten Party-Lifestyle und die Freundschaft zwischen Nigel und dem Protagonisten ziehen.</p>
4	Landeskunde: Verkehrsmittel in Deutschland	<p><b>Kapitel 3 und 4: Freundschaft am Beispiel von Nigel</b></p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich festhalten, was nach der Party passiert.</p> <p>Kann fortgeschrittene Schlüsse über die Freundschaft zwischen Nigel und dem Protagonisten ziehen.</p> <p>Kann das Verhalten des Protagonisten beurteilen.</p>
5	Landeskunde: Musik und Marken	<p><b>Kapitel 5: Kindheitserinnerungen</b></p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich festhalten, wodurch die Rückblende ausgelöst wird und was in der Erinnerung des Protagonisten dargestellt wird.</p> <p>Kann die Kindheit des Protagonisten mit einigen Adjektiven beschreiben.</p> <p>Kann mögliche Funktionen der Rückblenden in kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich benennen.</p>
6	Landeskunde: Drogen und Partykultur	<p><b>Kapitel 6 und 7: Freundschaft am Beispiel von Rollo</b></p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich festhalten, wer Rollo ist, wie und wo es zum Aufeinandertreffen kommt und aus welchen Verhältnissen Rollo kommt.</p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich berichten, dass Rollo den Protagonisten am Ende der Party in Heidelberg rettet.</p> <p>Kann mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich berichten, dass der Protagonist Rollo am Ende von dessen Geburtstagsparty in Meersburg nicht vor dem Tod rettet, obwohl es ihm möglich ist.</p> <p>Kann das Verhalten des Protagonisten kritisch beurteilen.</p>
7	Landeskunde: Die Rolle Deutschlands	<p><b>Kapitel 8: Reisen</b></p> <p>Kann die Reise des Protagonisten rekonstruieren.</p> <p>Kann Textstellen zusammenfassen, in denen sich der</p>

	und der Schweiz in <i>Faserland</i>	<p>Protagonist über die bereisten Orte äußert.</p> <p>Kann mit mindestens fünf Adjektiven kurze Sätze formulieren, die die Reise des Protagonisten beschreiben.</p> <p>Kann das Ende des Romans beschreiben und interpretieren.</p> <p>Kann mögliche Aussagen über den Titel des Romans formulieren.</p> <p>Kann sich mit kurzen, einfachen Sätzen schriftlich und mündlich kritisch über die besprochenen Themen (Charakter des Protagonisten, Party-Lifestyle, Freundschaft, Kindheit,) äußern.</p>
--	-------------------------------------	---

Diese Themen- und Schwerpunktsetzung dienen als Leitfaden der Unterrichtseinheit und stellt den Rahmen des weiteren Vorgehens dar. Daran orientiert sich auch der nächste didaktische Vorschlag, nämlich eine Kapitelübersicht, die von den Lernenden während des Lesens jedes Kapitels ergänzt werden soll. Pro Kapitel ist eine Spalte vorgesehen, die in acht verschiedene Sektionen (siehe untenstehende Auflistung) unterteilt ist. Jedes Kapitel soll vom Leser unter den folgenden acht Aspekten betrachtet und die Ergebnisse sollen stichpunktartig in der Kapitelübersicht festgehalten werden. Für alle acht Kapitel soll geklärt werden,

1. ...welche Charaktereigenschaften des Protagonisten zu erkennen sind.
2. ...an welchem Ort sich der Protagonist befindet. (Wo?)
3. ...welches Transportmittel der Protagonist zu dem jeweiligen Ort benutzt. (Wie?)
4. ...welchen Figuren der Protagonist begegnet bzw. welche wichtig sind. (Wer?)
5. ...womit sich der Protagonist beschäftigt. (Was?)

Die Klärung dieser Fragen knüpft direkt an die Darstellungsebene des Romans an und dient der Förderung des Leseverstehens (LZ1). Diese Aufgabe soll Lernenden dabei helfen, wichtige Informationen aus dem Text herausfiltern zu können. Bei sorgfältiger Ergänzung der ersten fünf Spalten verfügt der Lernende am Ende des Lesens des Romans über eine strukturelle Zusammenfassung *Faserlands*. Die drei letzten Spalten sollen auf Themenbereiche aufmerksam machen, die typisch für das Pop-Genre des Romans sind. Folgende Fragen werden dabei implizit gestellt:

6. Wann, wo, wie konsumiert wer mit wem Alkohol und/oder Drogen?
7. Welche Markennamen werden erwähnt?
8. Welche Film- und Musiktitel werden erwähnt?

Auch diese Fragen knüpfen weiterhin an die Darstellungsebene und die Förderung des Leseverstehens (LZ1) an, bereiten jedoch schon auf die Frage nach dem *Warum* und auf die zu interpretierende (LZ2) Bedeutungsebene des Romans vor. Die Frage *warum* Alkohol- und Drogenkonsum, die Nennung von Markennamen und Film- und Musiktiteln in diesem

Roman wichtig sind, wird somit schon implizit gestellt. Für fortgeschrittene Leser gibt es eine Zeile am Ende der vorgefertigten Kapitelübersicht, die mit der Frage *Andere Themen im Roman?* gekennzeichnet ist. Jegliche beim Lesen aufkommende Idee kann hier festgehalten werden.

### **Didaktische Ansätze und Interpretation**

Da *Faserland* ganz im Sinne der postmodernen Anforderungen Fiedlers (1988) mehrfachcodiert ist, lässt der Roman multiple Interpretation zu. Um diese Interpretationsvielfalt einzugrenzen, wird im Folgenden die Deutungshypothese vorausgesetzt, dass *Faserland* keine unkritische, beschreibende Oberflächenaffirmation, sondern eine sozialkritische Problemstudie ist (vgl. Hasbach 2010:52), die mit den gesellschaftlichen Bedeutungskategorien des Lesers spielt und deren Tiefendimension es zu deuten gilt. Sich an dieser Annahme und den Voraussetzungen der erläuterten Lernziele und der Themen- und Schwerpunktsetzung des Wochenplans orientierend, werden im Folgenden einige didaktische Vorschläge für die Behandlung im Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden im Zusammenhang mit einer möglichen Deutung des Romans dargelegt.

### **Einführung: Zeitgeschichtliche Einordnung *Faserlands***

Die erste Woche der Unterrichtseinheit dient der Einführung des Romans, des Themenfeldes und der Vermittlung eines globalen Eindrucks. Genauer wird der Frage nachgegangen, wie historische – d.h. politische, gesellschaftliche und/oder soziale – Ereignisse die Entstehung von Literatur beeinflussen. In diesem Sinne bietet sich für die erste Vorlesung ein Überblick über die Einteilung der Literatur in Epochen an. Genauer zu besprechen ist die Epocheneinteilung ab 1945. Ziel ist es, die wichtigsten Strömungen wie die der Nachkriegsliteratur, BRD-Literatur, DDR-Literatur und die der Gegenwartsliteratur, die weitere Strömungen wie beispielsweise die Postmoderne, die Wendeliteratur und die Popliteratur umfasst, zu nennen und diese mit repräsentativen Autoren samt Werken und Erscheinungsjahr kurz vorzustellen. Zur Konkretisierung dienen ausgewählte Textauschnitte, die gleichzeitig zur Besprechung der Merkmale jeder Strömung anregen. Im Zentrum stehen dabei die Postmoderne und die Popliteratur, da *Faserland* in diese überlappenden Strömungen eingeordnet wird.

Da das Tutorium der intensiven Arbeit in kleineren Gruppen dient, in denen diskutiert werden soll, erscheint m. E. ein literaturgeschichtlicher Zeitstrahl angebracht. Dieser parallelisiert in Anbindung an die Vorlesung historische Ereignisse und literarische Hervorbringungen. Ein Arbeitsblatt, das in Form eines Zeitstrahls mit visueller Untermalung die wichtigsten historischen Abschnitte kennzeichnet, bietet sich an. Im ersten Schritt soll gemeinsam im Klassenverband das bildlich dargestellte historische Ereignis samt Jahreszahl identifiziert werden. Im zweiten Schritt wird das benannte Ereignis im Zusammenspiel mit dem in der Vorlesung gewonnenen Wissen mit thematischen Auswirkungen auf die Literatur verbunden. Die Auswirkung historischer Ereignisse auf die Produktion von Literatur soll somit verdeutlicht werden und zur Diskussion (LZ3) anregen. Da das Tutorium

mit der Besprechung der Merkmale der Popliteratur beendet wird, kann in der nächsten Woche direkt in die Arbeit mit *Faserland* eingestiegen werden. Der Rahmen der Vorlesung ist somit gestellt und Lernende können die darauffolgende Behandlung des Romans zeitlich und thematisch einordnen, wodurch ein wesentlicher Beitrag zum Leseverstehen (LZ1) und ein Einstieg in den Roman geleistet wird.

### **Aufbau und Struktur *Faserlands* / Kapitel 1: Charakterisierung des Protagonisten**

Die zweite Vorlesung befasst sich mit der Einführung des Autors und der Besprechung des Romanaufbaus. Ein Video, das ein Interview des Druckfrisch Moderators Denis Scheck mit Christian Kracht zeigt, dient zum einen der Bekanntmachung des Autors und zum anderen der Darstellung der medialen Inszenierung vieler Pop-Literaten. Nach dem Einblick in das Interview folgt eine genauere Betrachtung des Romanaufbaus. Folgende Erscheinungen des Peritextes werden genauer besprochen: 1. Autor: Christian Kracht, 2. Titel: *Faserland*, 3. Gattung: Roman, 4. Zusammenfassung des Romans (F2), 5. Kurzbiographie des Autors (F2), 6. Verlag und Auflage (F4), 7. Inhaltsverzeichnis (F9), 8. Mottos (F11). Diese Besprechung mag auf den ersten Blick redundant und unwichtig erscheinen, erfüllt jedoch eine grundlegende Aufgabe, nämlich die Vermittlung des zur Besprechung des Romans notwendigen Vokabulars. Insofern dient die Analyse des Peritextes der Wortschatzarbeit. Des Weiteren werden die Merkmale eines Romans erläutert und der erste Paragraph *Faserlands* gelesen, um die Erzählperspektive (Ich-Erzähler) zu bestimmen, die ausschlaggebend für die Interpretation ist. In *Faserland* handelt es sich um eine personale Ich-Erzählung, was bereits im ersten Satz des Romans deutlich wird: „Also, es fängt damit an, daß ich bei Fisch-Gosch in List auf Sylt stehe und ein Jever aus der Flasche trinke“ (F13). Offensichtlich steht der Protagonist/Erzähler im Zentrum der Romanhandlung, was die Subjektivität des Erzählten impliziert. Darüber hinaus ist die „schriftliche Sprache [...] nah an die gesprochene Sprache angelehnt“ (Hasbach 2010:30), was zur Folge hat, dass der Erzähler mit einem vorausgesetzten impliziten Leser „spricht“ (Möckel 2007:48). Der daraus resultierende „Gestus von Vertraulichkeit und Intimität“ (ebd.) ist sowohl der größte Vorteil, als auch die größte Herausforderung des Romans. Der Vorteil besteht darin, dass der Blick des Lesers auf das Geschehen lediglich aus der Perspektive des Protagonisten erfolgt; mit anderen Worten, die Perspektive des Protagonisten ist der Schlüssel zum Text, den die Lernenden analysieren müssen. Die monoperspektivische Erzählhaltung ist somit besonders vorteilhaft für den Unterricht. Die Herausforderung liegt jedoch in der zu hinterfragenden Wirklichkeitswahrnehmung des Protagonisten: „Die Welt sowie die Menschen werden durch die Augen des Erzählers betrachtet, der unreflektiert Äußerungen, Werturteile sowie vorurteilsbelastete und oberflächliche Ansichten anbringt“ (Hasbach 2010:30). Die Lernenden sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass der Sprachstil des Protagonisten von Unsicherheit und Uneindeutigkeit gekennzeichnet ist. Er „[...] hör[t] nicht genau zu“ (F14) und kann Faktisches nur verschwommen und haltlos wiedergeben (vgl. F29, F107). Die Subjektivität der Erzählhaltung ist somit eine bezeichnende Eigenschaft, denn erst wenn die subjektive Wirklichkeitswahrnehmung und -darstellung des Protagonisten

hinterfragt wird, kann die augenscheinlich affirmative Bedeutung des Romans als sozial-kritische Dimension verstanden und ausgelegt werden.

Diese Erkenntnisse anwendend, erfolgt im Tutorium zunächst eine Besprechung des ersten Kapitels auf der Grundlage der im Didaktisierungskonzept erläuterten Kapitelübersicht. Fundamentale Fragen der Darstellungsebene (Wer?, Wo?, Wie? und Was?), die bedeutsam für die Charakterisierung sind, werden somit geklärt. Nach Einteilung der Lernenden in Gruppen folgt direkte Arbeit am Text des ersten Kapitels, welches in vier Sektionen unterteilt wurde. Jede Gruppe bekommt einen Textabschnitt zugeteilt und hat die Aufgabe, nach dem gemeinsamen Lesen des Abschnitts die formulierten Fragen schriftlich zu beantworten. Da Karin eine zentrale Rolle im ersten Kapitel spielt, laufen indirekt die Fragen auf das Thema der Freundschaft, das Verhältnis des Protagonisten zu Frauen und dem Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit hinaus – ein Thema, das dem Roman zugrunde liegt. Die Lernenden entdecken, dass der Protagonist „Karin ganz gerne [mag]“, dass sie laut ihm „ein sehr schönes Lächeln“ (F19) hat und „eigentlich ganz gut [aussieht]“ (F13). Er ist offensichtlich an ihr interessiert, „hört [ihr jedoch] nicht genau zu“ (F14) und bekommt einen Hustenanfall, als Karins Hand seine berührt (F20). Symbolischen Gehalt hat auch die Äußerung des Protagonisten, dass er Karin beim Kuss „in die blaugefärbten Kontaktlinsen [sieht]“ (F23). Kommunikation und zwischenmenschlicher Umgang scheinen im Leben des Protagonisten problematisch zu sein. Was eigentlich ein bedeutender Dialog zwischen den Figuren sein sollte, endet in einem inneren Monolog, wie folgende Situation zeigt:

Wir hören auf, uns zu küssen. Dann sieht sie mich an und sagt allen Ernstes, wir sollten uns morgen abend treffen, im Odin. Das sagt sie wirklich. Dabei habe ich ihr doch erklärt, daß ich morgen abfahre. Na ja, vielleicht hat sie das schon wieder vergessen. (F23)

Das nicht zustande kommende Gespräch zwischen den beiden, das mögliche Missverständnisse hätte beheben können, hat letztlich zur Folge, dass keine weitere Interaktion stattfindet. Das Interesse des Protagonisten an Karin verläuft sich und er bleibt einsam und isoliert.

Nach der Gruppenarbeit präsentiert jede Gruppe mündlich ihre Ergebnisse, wobei sich die Lernenden der drei restlichen Gruppen Notizen zu den jeweiligen Fragen machen. Die Vorteile dieser Arbeitsmethode sind folgende: 1. Lesen des kurzen Textabschnitts innerhalb einer Gruppe: Lernende können gegenseitige Hilfe beim Lesen und Verstehen des Textes (LZ1) leisten. 2. Gemeinsame Bearbeitung der Fragen: Die formulierten Fragen dienen als Interpretationshilfe und regen zum Nachdenken über das *Warum?* an (LZ2). 3. Bearbeitungszeit in der Gruppe: Vorbereitungszeit gewährleistet die Diskussion (LZ3) innerhalb der Gruppe und bietet genügend Zeit zur Verschriftlichung (LZ4) der erarbeiteten Ergebnisse. 4. Vortragen der Ergebnisse fördert die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden (LZ3).

An die Ergebnisse des soweit Erarbeiteten anschließend folgt im Plenum eine Besprechung und Zusammenfassung der Eigenschaften des Protagonisten, die von den Ler-

nenden in Form eines Steckbriefes schriftlich festgehalten werden. Die Vorgehensweise den Protagonisten und seine Wahrnehmung in der ersten Stunde intensiver Textarbeit ins Zentrum der Besprechung zu stellen, ist m. E. sowohl vorteilhaft als auch notwendig, da der Protagonist die Schlüsselfigur des Romans ist. Kurzum: Kann man den Protagonisten beschreiben, seinen Charakter und sein Verhalten skizzieren, fällt die Interpretation des Textes wesentlich leichter. Insofern können beispielsweise Merkmale wie die Namen-, Alters- und Berufslosigkeit des Protagonisten aufgegriffen und als Identitätsproblematik interpretiert werden, die sich des Weiteren in seinem verunsicherten Verhalten und seiner Orientierungslosigkeit offenbart. Das erste Kapitel kann somit als richtungweisend für die Interpretation des Romans behandelt werden, da es bereits die wichtigsten Themen und Motive des Romans wie die des Reisens, des Lebensstils, der Identitätsproblematik, der Freundschaft, der Kindheitserinnerungen und der Kommunikationsschwierigkeiten einführt. Die Darstellungs- und Bedeutungsebene des Romans werden folglich durch den Versuch der Charakterisierung des Protagonisten miteinander verbunden und die Lernenden gelangen zur Erkenntnis, dass es sich dabei um einen jungen (wahrscheinlich) männlichen Charakter handelt: Dieser Figur gelingt es nicht, Konversationen mit seinen Mitmenschen zu führen („Ich höre nicht genau zu.“ F14) und ihm ist vom übermäßigen Konsum und seinem markendefinierten luxuriösen Lebensstil sowohl physisch als auch symbolisch „schlecht“ („Ich esse inzwischen die zweite Portion Scampis mit Knoblauchsoße, obwohl mir nach der ersten schon schlecht war.“ F13). Er raucht Zigaretten, vor allem zur Unterdrückung aufkommender Emotionen, die oftmals Begleiterscheinungen seiner Erinnerungen an die Kindheit sind („[...] ich merke wie ich fast ein bißchen heulen muß, also zünde ich mir schnell eine Zigarette an [...]“ F16). Seine Beziehungsunfähigkeit zu Frauen wird deutlich: „Unterwegs streift Karins Hand ganz kurz meine Hand, und ich bekomme einen Hustenanfall.“ (F20) und das konstante Gefühl sich beweisen zu müssen, das mit Scham und Peinlichkeit gepaart geht („[...] damit ich vor Sergio angeben kann, obwohl mir das im gleichen Moment wieder extrem peinlich ist“ F21) kommt zum Vorschein. Diese Erkenntnisse können von den Lernenden aufgrund der formulierten Fragestellungen aufgegriffen und im Steckbrief als symptomatisch für den Protagonisten zusammengefasst werden. Die Figurenzeichnung des Protagonisten dient folglich der Einführung in weitere Themen des Romans und der Interpretation und Offenlegung der sozialkritischen Bedeutungsebene, die sich anhand von Aspekten wie beispielsweise Markenkultur, Alkoholismus, Isolation, Kommunikationsunfähigkeit und Identitätsproblematiken usw. der dargestellten Figuren offenbart.

### **Landeskunde: Essen und Trinken / Kapitel 2: Der Party-Lifestyle**

Die Vorlesung vermittelt landeskundliche Informationen, die mit dem gewählten Thema „Essen und Trinken“ verknüpft werden. Es erfolgt eine bildliche Präsentation der vom Protagonisten soweit bereisten Orte Sylt und Hamburg. Die im ersten Kapitel namentlich genannte „nördlichste Fischbude Deutschlands“ Fisch-Gosch (F13) kann dank der tatsächlichen Internetseite des Restaurants<sup>4</sup> veranschaulicht werden. Das Umfeld des Prota-

gonisten wird somit bildlich dargestellt und konkretisiert, was das Leseverstehen (LZ1) und die Interpretation (LZ2) des Dargestellten für DaF-Lernende vereinfacht und fördert. Ferner wird durch die Bezugnahme auf die bei Fisch-Gosch zu verkaufenden Fischspezialitäten an das Thema *Essen und Trinken* angeknüpft und somit kulturelle Informationen übertragen. Im weitesten Sinne wird dies auch durch die Darstellung typischer Traditionen und Phänomene Sylts erreicht – wie zum Beispiel den Gebrauch von Strandkörben, die es im südafrikanischen Kontext nicht gibt, oder die üblichen Nacktbadestrände (FKK-Strände). Dies kann auf der Basis des Vergleichens dazu beitragen, „die fremde (und die eigene) Kultur besser zu verstehen“ (Teepker 2009:12) bzw. darüber zu reflektieren.

Das Tutorium befasst sich mit Kapitel ZWEI, das in Hamburg zum einen bei Nigel, einem Freund des Protagonisten, zu Hause und zum anderen bei einer Hausparty spielt. Das Thema des Tutoriums ist die Beziehung des Protagonisten zu Nigel und die Darstellung des Party-Lifestyles. Es werden vier Gruppen gebildet, die jeweils einen etwa vierseitigen Textauszug behandeln.

**Gruppe 1** hat die Aufgabe, den Blick des Protagonisten einzunehmen und zusammenzufassen, was dieser über Nigels Kleidungsstil und dessen Wohnung denkt. Dies ermöglicht die Bekanntmachung der Lernenden mit der subkulturellen Lebenswelt Nigels, der „T-Shirts mit den Namen bekannter Firmen drauf [trägt]“, weil dies „die größte aller Provokationen sei“ (F31) und fördert LZ1. Zudem wird Wortschatzarbeit mit Schlagwörtern und Phrasen wie „Klingelschild“ (F31), „schäbig angezogen“ (ebd.), „schlampig“ (ebd.), „Hemden sind nie gebügelt“ (ebd.), „Provokation“ (ebd.), „[d]ie Wohnung beeindruckt mich“ (F33), „sehr fein und sicher auch teuer“ (F33f), „heruntergekommen“ (F34) geleistet, die zum wesentlichen Verstehen der Aussagen des Protagonisten über Nigels Lebensstil notwendig sind.

An den chronologischen Verlauf der Handlung anknüpfend, soll **Gruppe 2** die Begegnung des Protagonisten mit allen Partybesuchern zusammenfassen. Die Aufgabe lautet: „Schreiben Sie kurz, was wir als Leser über die einzelnen Personen durch den Protagonisten erfahren. Was machen die Personen? Wie sehen sie aus? Wie reagiert der Protagonist auf sie?“ Die Erarbeitung dient zum einen der Förderung des Leseverstehens (LZ1), da das Gelesene gefiltert und in Verbindung mit dem jeweiligen Partybesucher gebracht werden muss. Zum anderen dient die schriftliche Zusammenfassung im Arbeitsheft der Förderung der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit (LZ4). Nach kompletter Bearbeitung bilanziert eine mündliche Diskussion im Klassenverband (LZ3) die Ergebnisse, was bestenfalls zur Interpretation (LZ2) führt, dass die Begegnungen des Protagonisten mit den Partybesuchern einer Nullaussage gleichen. Die Kommunikation ist stark beschränkt und es finden so gut wie keine Dialoge statt. Stattdessen führt der Protagonist einen fortlaufenden inneren Monolog, durch den er dem Leser seine Eindrücke und Beobachtungen mitteilt. Die Ausführungen lassen darauf schließen, dass der Protagonist stark isoliert ist und keinen Anschluss an die dargestellte Partygesellschaft findet.

**Gruppe 3** befasst sich mit der darauffolgenden Drogenkonsumierung des Protagonisten. Zunächst soll die Darstellungsebene (LZ1) erarbeitet werden, d.h. die Tatsache, dass Nigel ihm die Drogen anbietet, die er anfänglich gar nicht annehmen möchte und schließlich doch zu sich nimmt. Lernende sollen daraufhin nach dem *Warum* fragen und den dargestellten Drogenkonsum interpretieren (LZ2). Eine potenzielle Deutung ist der Versuch des Protagonisten, sich aufgrund der zuvor erarbeiteten Isolation innerhalb der Gesellschaft zu rechtzufinden. Das Konsumieren von Drogen wäre in diesem Fall das Verbindungsglied zwischen dem Protagonisten und der Spaßgesellschaft.

**Gruppe 4** bearbeitet die nach dem Drogenkonsum stattfindende Begegnung des Protagonisten mit einem namenlosen Mädchen, das sich auch auf der besagten Hausparty befindet. Die Darstellungsebene (LZ1) handelt davon, dass das Mädchen bezüglich einer im Hintergrund spielenden Melodie zum Protagonisten sagt: „Angelo Badalamenti ist gar nicht mal so dementi“ (F44). Offensichtlich ist mit diesem Wortspiel der Komponist der Melodie gemeint und der Protagonist ist, unter dem Einfluss der Drogen, absolut begeistert von dem Mädchen:

Das haut mich um. So ein brillanter Satz. [...] Jedenfalls sehen wir uns an, und plötzlich merke ich, daß dieses Mädchen, das ich ganz zufällig auf dieser blöden Party treffe, alles verstanden hat, was es zu verstehen gibt. (F44f)

Das scheinbare Glück des Protagonisten zerbricht, als die namenlose Besucherin sich plötzlich im Badezimmer übergeben muss. „Ich habe plötzlich keine Lust mehr, irgendetwas mit dem Mädchen anzufangen oder mit ihr zu reden oder ihr irgendwie zu helfen“ (F46). Im Zusammenhang mit der vorherigen Deutung der Isolation und dem Versuch, durch das Konsumieren von Drogen Teil der Party- und Spaßgesellschaft zu werden, erklärt die Begegnung mit dem Mädchen diesen Versuch als gescheitert (LZ2). Bei der Frage nach der Bedeutung dieser Begegnung können Lernende zur Auslegung gelangen, dass der Protagonist trotz der Drogen keinen Zugang zu anderen Personen bekommt und in seiner Isolation gefangen bleibt. Die weiterführende Frage, warum die Frau namenlos bleibt und die Begegnung ausgerechnet daran scheitert, dass sie sich übergeben muss, wird in einer anschließenden Diskussion (LZ4) aufgegriffen. Die Interpretation deutet daraufhin, dass die Partybesucherin das weibliche Pendant zum Protagonisten ist, der ebenfalls namenlos ist und dessen Beziehung zu Frauen ständig aufgrund des eigenen Übergebens gestört wird (vgl. Anne [F18], Sarah [33]) und letztlich scheitert (LZ2). Die Beziehungsunfähigkeit des Protagonisten kommt an dieser Stelle deutlich zum Vorschein.

### **Landeskunde: Verkehrsmittel in Deutschland / Kapitel 3 und 4: Freundschaft am Beispiel von Nigel**

Die Vorlesung findet unter dem Thema „Verkehrsmittel in Deutschland“ statt und vermittelt landeskundliche Informationen. Die Bewegung des Protagonisten durch Deutschland kann anhand der Besprechung der im Roman verwendeten Verkehrsmittel

rekonstruiert und im Vergleich mit dem südafrikanischen Kontext besprochen werden. Insofern erfolgt ganz im Sinne Teepekers (2009) eine Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem fremden Umfeld.

Das vierte Tutorium baut auf dem zuvor bearbeiteten Thema der Freundschaft auf und befasst sich genauer mit dem Verhältnis des Protagonisten zu Nigel. Die Lernenden bekommen einen kurzen Textauszug (F50), den es unter festgelegten Gesichtspunkten zu bearbeiten gilt. Frage und Musterantwort zum ersten Auszug sind wie folgt:

	<b>Frage</b>	<b>Antwort</b>
<b>1</b>	<b>Woher</b> kommt der Protagonist?	Er kommt von Nigels Wohnung.
<b>2</b>	<b>Wohin</b> geht der Protagonist?	Er fährt mit einem Taxi zum Hamburger Flughafen.
<b>3</b>	<b>Warum</b> geht der Protagonist?	Er ist enttäuscht von Nigel und schockiert, weil er ihn zusammen mit dem Model und dem Ziegenbart bei sexuellen Aktivitäten sieht.
<b>4</b>	Ist Nigel (noch) sein Freund?	Wahrscheinlich nicht. Der Protagonist weint und zittert und legt Nigels Hausschlüssel in die Messingschale (symbolischer Gehalt).

Frage 1 und 2 dienen der Kontextualisierung und Verdeutlichung des Handlungsverlaufs (LZ1). Dafür müssen die Lernenden den Textausschnitt selbstständig in den Romanverlauf einordnen, was das Aufsuchen hinweisender Textstellen beinhaltet. Frage 3 und 4 verlangen indes eine Interpretation des Geschehens (LZ2). Besonders die Frage, ob Nigel (noch) der Freund des Protagonisten ist, regt zum Nachdenken an und dient der Offenlegung möglicher Bedeutungsebenen. Der symbolische Akt des Hinterlassens des Hausschlüssels, das Verlassen der Wohnung und die Tatsache, dass der Protagonist zittert und weint, müssen erstens als Handlungsvorgänge innerhalb des Romans verstanden (LZ1) und zweitens gedeutet (LZ2) werden. Seine Enttäuschung in Nigel und das Zerschlagen der Freundschaft sind – an die Ergebnisse des vorherigen Tutoriums anschließend – naheliegende Deutungen.

### **Landeskunde: Musik und Marken / Kapitel 5: Kindheitserinnerungen**

Die fünfte Vorlesung greift das popliterarische Thema der Marken und der intertextuellen Referenzen zur Musik im Roman auf. Zur Einleitung wird das Lied *Kleider machen Leute* des deutschsprachigen Sängers Ben vorgespielt, da dies das Thema „Marken“ mit dem Aspekt der Musik verknüpft. Der Songtext, in dem der Sänger die Maskierung durch Marken und Geld kritisiert („Jetzt wird sich ausgezogen und ganz ungelogen, nackt sehn“

wir fast alle gleich aus.“), wird währenddessen für alle zum Mitlesen an die Wand projiziert. Der Themenbezug des Lieds zeigt sich darin, dass der Hauptteil des Songtextes ein Zitat aus Markennamen darstellt. Ziel dieser Einführung ist das Erarbeiten möglicher Aussagen über die Marken- und Konsumwelt, die auch in *Faserland* durch die fortlaufende Nennung von Markennamen dargestellt wird. Der Aspekt der gesellschaftlichen Kritik des Lieds regt somit zur Überlegung an, ob der Markenfetischismus des Romans weniger affirmativ als gesellschaftskritisch auszulegen ist (LZ2). Darüber hinaus werden einige im Roman genannten Markenartikel in der Vorlesung in Form von Bildern gezeigt. Selbstverständlich muss konstant über den Subjektivismus des Romans reflektiert und deutlich gemacht werden, dass die Aussagen des Protagonisten nicht als Pauschalaussagen über Deutschland und die Bevölkerung Deutschlands, sondern als nonchalanter Umgang damit zu bewerten sind.

Das fünfte Tutorium befasst sich mit den wiederkehrenden Episoden der Kindheitserinnerungen des Protagonisten. Der sonst lineare Erzählstrang des Romans wird gelegentlich durch Rückblenden in die Kindheit des Protagonisten unterbrochen. Hervorgerufen werden seine Erinnerungen meistens durch „Erinnerungsgerüche“ (F121) wie beispielsweise Bohnenerwachs oder Seifengeruch. Die Kindheit des Protagonisten wird nie direkt als unglücklich dargestellt, aber „[z]wischen den Zeilen wird deutlich, dass die Wirklichkeit eigentlich viel brutaler war, da er stets allein und auf sich selbst oder das Hauspersonal angewiesen war“ (Forssell 2011:114f). So verbringt er etwa „grausam gelangweilt“ (F89) einige Zeit in einem „alten, furchtbar ehrwürdigen Kolonialhotel“ (ebd.), nachdem sein Vater sich „einen Tag lang abgesetzt [hat], weil er irgendwelchen Geschäften nachgehen mußte“ (ebd.). Der Protagonist verkennt die Einsamkeit seiner Kindheit und nutzt idealisierte Erinnerungen als gedanklichen „Ort“ der Zuflucht, der die Wirklichkeit der Gegenwart erträglicher macht. Obwohl die Erinnerungen an die Kindheit zwischen den Zeilen von einem Unterton der Einsamkeit und Isolation begleitet werden, scheinen diese für den Protagonisten angenehmer als seine gegenwärtige, ziellose (vgl. F63) Lebenssituation zu sein.

Bevor die direkte Arbeit am Text im Tutorium erfolgt, soll das Thema der Kindheitserinnerungen mündlich (LZ3) diskutiert werden. Als Anregung erhalten die Lernenden eine Auswahl von Bildern, die höchstwahrscheinlich partiell im kulturellen Gedächtnis der Lernenden verankert sind. Dazu gehören *Barbie*, *Diddl Maus*, die *Schlümpfe*, *Alf*, *Dirkie* Kondensmilch, *Game Boy*, *Lucky Packet* und die *Peanuts*. Lernende sollen mündlich berichten, welche der Bilder Kindheitserinnerungen bei ihnen hervorrufen, welche sie nicht kennen und was sie dabei empfinden. Wie vermutet, ist die *Diddl Maus* als deutsches Erzeugnis Thomas Goletz‘ den meisten Lernenden unbekannt, während *Barbie*, *Dirkie* und das *Lucky Packet* im südafrikanischen Kontext vertreten und den meisten vertraut sind. Auf diesem Weg wird darauf aufmerksam gemacht, dass Kindheitserinnerungen sich bei jedem Individuum aufgrund seines/ihrer Umfeldes unterschiedlich ausprägen. Mit dieser Vorbesprechung als Hintergrund beginnt die direkte Textarbeit.

Bearbeitet wird die dargestellte Rückblende des Protagonisten (F88) mittels folgender elf Fragen:

1. **Wo** befindet sich der Protagonist, als er plötzlich die Kindheitserinnerung hat?
2. **Was** löst die Kindheitserinnerung aus (sets off)? **Warum** hat er die Erinnerung?
3. **Wo** befindet sich der Protagonist in seiner Erinnerung? (Ort)
4. **Mit wem** war er damals dort?
5. **Was** machte der Protagonist damals im Hotel als ihm langweilig war?
6. **Wie alt** war der Protagonist damals?
7. **Wozu** überredete ein Hotelangestellter den Protagonisten damals?
8. **Was** passierte mit dem Protagonisten bei dem Spiel?
9. **Was** war der Preis? War der Protagonist froh über den Preis?
10. **Was** erfahren wir über die Familie des Protagonisten durch diese Erinnerung? (Gibt es Vater, Mutter, Geschwister? Wie ist deren Verhältnis?)
11. **Warum** fügt der Autor immer wieder Rückblendungen (flashbacks) in die Kindheit des Protagonisten ein? Was meinen Sie ist der Grund dafür?

Die ersten zehn Fragen dienen der Erschließung der Darstellungsebene (LZ1). Die Episode der dargestellten Kindheitserinnerung wird in diesem Schritt rekonstruiert, da sich die Fragen direkt an der Abfolge des Romantextes orientieren. Die letzte Frage hinterfragt die Rückblende(n) und führt die Bearbeitung der Episode auf die Bedeutungsebene. Die Lernenden haben die Aufgabe über die Funktion der Kindheitserinnerungen nachzudenken und diese zu deuten (LZ2). Zum Vorschein kommt die Isolation des Protagonisten, die bereits ein Teil seiner Kindheit war. Der Vater hatte „sich einen Tag lang abgesetzt“ und dem Protagonisten war „grausam langweilig“ (F88f). Zwischen den Zeilen zeigt sich die Einsamkeit des Protagonisten in seiner Kindheit. In einer mündlichen Diskussion (LZ3) wird diese Behauptung und die, dass das assoziative Denken des Protagonisten eine Flucht vor der düsteren Gegenwart sei, diskutiert. Die gesellschaftskritische Dimension lässt sich durch die obenstehenden Fragen offenlegen und im Plenum diskutieren.

### **Drogen und Partykultur / Freundschaft am Beispiel von Rollo (Kap. 6 und 7)**

Da das Besuchen von Partys, auf denen gelegentlich Drogen konsumiert werden, eine wesentliche Beschäftigung des Protagonisten ist (Kapitel 3, 6, 7), befasst sich die vorletzte Vorlesung mit dem Thema „Drogen und Partykultur“. Mit Hinblick auf das folgende Tutorium, das sich mit der Beziehung des Protagonisten zu Rollo auseinandersetzt, thematisiert die Vorlesung die Darstellung der Partywelt in Kapitel 6 und 7, in denen es primär um Rollo und dessen party- und valiumhaltigen Lebensstil geht. Das jugendkulturelle und popliterarische Themenfeld Drogen und Partykultur wird folglich – auf das Tutorium vorbereitend – mit dem Aspekt der Freundschaft zu Rollo verknüpft.

Die erste im Zusammenhang mit Rollo dargestellte Partyszene ist das in Kapitel 6 genannte Rave-Festival in München, zu dem der Protagonist sich wie folgt äußert: „Jetzt, wo ich es mir überlege, sieht alles hier auf dem Rave aus wie auf einem Gemälde, das ich

mal in Spanien im Museum gesehen habe. Das war *Der Garten der Lüste* von Hieronymus Bosch“ (F111). Es bietet sich an, diese intertextuelle Referenz aufzugreifen und das Bild in der Vorlesung zu zeigen, um die Eindrücke des Protagonisten für die Lernenden zu konkretisieren. Darüber hinaus beobachtet der Protagonist bei dem besagten Rave diverse subkulturelle Gruppierungen, wie beispielsweise Mitglieder der rechten Szene oder Hippies (F108). Diese Darstellung verdeutlicht das Geschehen und fördert somit das Leseverstehen (LZ1) der Lernenden. Auch der Valium-Konsum Rollos ist hier relevant, der letztendlich ein mitwirkender Faktor für dessen Tod ist.

Zentrales Thema des Tutoriums ist das widersprüchliche Verhältnis des Protagonisten zu Rollo, das sich bei der Gegenüberstellung der Ereignisse aus Kapitel 6 und 7 zeigt und im Tutorium erarbeitet wird. Die Tatsache, dass Rollo den Protagonisten in Heidelberg rettet und nach München bringt, nachdem dieser auf Eugens Party in Ohnmacht gefallen war (F106), wird im Tutorium mit dem Verschwinden des Protagonisten auf Rollos Party in Meersburg (F144f) verglichen und gedeutet. Zu beiden Geschehnissen gibt es zunächst Fragen zur Darstellungsebene, die die Lernenden an den relativ komplexen Sachverhalt heranführen und helfen, die wichtigsten Informationen herauszufiltern (LZ1). Die Lernenden setzen sich damit auseinander, dass Rollo den Protagonisten zuvor rettet und dass der Protagonist Rollo, trotz dieser Geste, in Meersburg am See stehen lässt, ohne ihm zu helfen, obwohl er weiß, dass er ihn „nicht wiedersehen [wird]“ (F145). Der Protagonist nimmt folglich Rollos Tod in Kauf und verschwindet mit Rollos Wagen in die Schweiz. In einer Diskussionsrunde (LZ2 & LZ3) wird sich über das Verhalten des Protagonisten ausgetauscht, das ihn nun in die vollkommene Isolation führt. Nach der Freundschaft zu Nigel (und Alexander) zerbricht nun auch die zu Rollo. Mutmaßungen darüber, warum der Protagonist dies geschehen lässt, obwohl er eine äußerst vorbildliche Konzeption von Freundschaft hat (F138f), erweisen sich für die Lernenden als vielschichtig und interpretatorisch fortgeschritten: Die Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die Unfähigkeit, kontextgebunden und angemessen zu kommunizieren, die Angst davor, Verantwortung tragen zu müssen, das Gefühl, Rollo einen Gefallen zu tun, indem er ihn sterben lässt. Diese Auslegungen deuten darauf hin, dass die Lernenden den Roman über die affirmativ wirkende Textoberfläche hinaus lesen und auslegen können. Sie decken die soziale Inkompetenz des Protagonisten auf, die letztlich in dem Tod Rollos gipfelt und eine implizite Anklage des sozialen Umfelds Rollos (inkl. des Protagonisten) darstellt.

### **Landeskunde: Die Rolle Deutschlands und der Schweiz / Kapitel 8: Reisen**

Die letzte Vorlesung zu *Faserland* stellt die beiden bereisten Länder, Deutschland und die Schweiz, einander gegenüber und versucht, die Aussagen des Protagonisten über beide Länder zu bilanzieren. Das Thema ermöglicht eine landeskundliche Betrachtung der Reise und arbeitet die Geschehnisse der Darstellungsebene (LZ1) nach dem Verlassen Rollos in Meersburg auf. Der Übergang zwischen dem Verlassen Deutschlands und der Einreise in die Schweiz wird folglich rekonstruiert und den Lernenden verdeutlicht. Als Vorarbeit für das Tutorium deutet die Vorlesung daraufhin, dass der Protagonist Deutschland mit der

Ansicht verlässt, dass die Schweiz „eine Lösung für alles“ sei (F151). Es werden Textabschnitte vorgelesen, in denen sich die plötzliche Veränderung des Protagonisten zeigt, die durchweg positiv zu sein scheint. Die Schweiz scheint im Vergleich zu Deutschland der Rettungsanker des Protagonisten zu sein. Die Besprechung des Romanendes knüpft an diese scheinbar positive Wende im Roman an.

Das letzte Tutorium zu *Faserland* befasst sich rückblickend mit der Reise und dient als Abschlussbesprechung des Romans. Der Aspekt der Reise bietet sich in diesem Zusammenhang hervorragend an, da er Romananfang und -ende verbindet und der gesamte Handlungsverlauf darin eingebettet ist. Die erste Aufgabenstellung ermöglicht durch landeskundliches Vorgehen den Handlungsverlauf des Romans ortsgebunden zu rekonstruieren und über die Geschehnisse an den einzelnen Orten zu reflektieren. Die Lernenden erhalten eine Karte Deutschlands, auf der die bereisten Orte eingezeichnet, aber nicht namentlich genannt sind. Erstens sollen die fehlenden Ortsnamen und zweitens die vom Protagonisten zwischen den Orten verwendeten Verkehrsmittel in die Karte eingetragen werden. Drittens sollen die Lernenden die Äußerungen des Protagonisten zu jedem einzelnen Ort mithilfe angegebener Seitenzahlen ermitteln und in einer vorgefertigten Tabelle festhalten. Diese Aufgabe eignet sich zur Rekonstruktion der Reise und vergegenwärtigt den Lernenden die Struktur des Romans, da – mit Ausnahme von Kapitel 3 und 4, die beide in Frankfurt spielen – jedes Kapitel mit einem Ort verbunden ist, über den der Protagonist eine gewisse Meinung vertritt. Die erarbeiteten Ergebnisse, wie beispielsweise die Aussage des Protagonisten auf seinem Weg nach Frankfurt, dass er sich „treiben lasse und nun wirklich nicht nach Frankfurt hätte fliegen müssen, sondern genauso gut hätte nach Berlin fliegen können oder nach Nizza oder nach London“ (F63) werden im zweiten Teil des Tutoriums verarbeitet und hinsichtlich ihrer Bedeutungsebene (LZ2) untersucht. Die erste Frage in diesem Zusammenhang ist *wie* der Protagonist reist. Lernende sollen stichpunktartig mit Adjektiven oder kurzen Phrasen beschreiben, wie der Protagonist reist (z.B. glücklich, mit Freunden, zielstrebig, planlos, aufgeregt, gelangweilt etc.) und um was für eine Art von Reise (z.B. Urlaubsreise, Geschäftsreise etc.) es sich handeln könnte. Dabei wird deutlich, dass der Protagonist ziellos, einsam und scheinbar grundlos durch Deutschland reist. Der Grund für das Verlassen eines Orts ist keine positive Vorfreude auf das nächste Reiseziel, sondern ein Negativgefühl und das Bedürfnis, den derzeitigen Ort zu verlassen. Insofern wird das Prinzip der Reise wohl eher zu einer Flucht des Protagonisten vor der gegenwärtigen Situation. Vor dem Hintergrund dieser Interpretation wird als nächstes das Romanende genauer betrachtet. In einer mündlichen Besprechung (LZ3) soll diskutiert werden, was mit dem Protagonisten geschieht. Die Möglichkeit des Selbstmordes, die symbolisch durch die Seefahrt angedeutet wird, und die der Hoffnung auf ein besseres Leben, werden in diesem Rahmen durchgespielt und erörtert. Aufgrund der vorangegangenen Interpretationen liegt eine sozialkritische Deutung des Romanendes nahe, die einen Selbstmord des Protagonisten als Flucht von dem sozialen Umfeld und dem unerträglichen Dasein festhält. Dabei gilt zu bedenken, dass dies nur eine mögliche Auslegung des Endes ist, die zwar aufgrund der vorherigen Bearbeitungen des

Textes naheliegend, jedoch nicht als unanfechtbar zu verstehen ist. Insofern bietet der Unterricht selbstverständlich Raum für weitere Gedankengänge und Interpretationen der Lernenden.

Die abschließende Frage verbindet die aktuelle Diskussion mit dem bislang noch nicht besprochenen Titel des Romans. Die Frage lautet: „Warum heißt der Roman *Faserland*?“ Die Besprechung des Titels ermöglicht das Abschließen der Unterrichtseinheit mit konkret formulierten (möglichen) Aussagen des Textes und ermöglicht Wortschatzarbeit, die sich auf den Wortstamm „Faser“ und dessen Assoziationen (fasern, faserig, ausfasern) beziehen. Die folgenden Auslegungen des Titels können im Klassenverband diskutiert werden.

Zuerst sei erwähnt, dass der Begriff *Faserland* ein Neologismus ist und folglich keine festgelegte Bedeutung in der deutschen Sprache hat. Die Zusammensetzung aus *Faser* und *Land* kann aufgrund der Bedeutungen der einzelnen Bestandteile diverse Assoziationen hervorrufen. *Faser* kann zum einen als Teil eines Gewebes verstanden werden, wie es bei Stoff der Fall ist. Im Zusammenspiel mit der territorialen und damit sozialen Bedeutung des Begriffes *Land* kann dies als Anspielung auf eine materialistisch orientierte Gesellschaft betrachtet werden. Die Eigenschaft des *Ausfaserns*, die sich assoziativ hervorut, bewertet zugleich und deutet ein Auslaufen eines solchen (gesellschaftlichen) Modells an. Der Titel *Faserland* prophezeit folglich das Ende einer materialistisch orientierten Welt. Soziale Kritik und Skepsis sind somit bereits im Titel vertreten. Einen weiteren Deutungshinweis liefert Hasbach (2010:27), indem sie auf die Etymologie von *Faser* hinweist, was sich von dem althochdeutschen „fasôn“, d.h. „suchen“, ableitet. Deutungstechnisch kann *Faserland* somit die Suche eines Protagonisten implizieren. In Verbindung mit der ersten Auslegung des Titels erweitert sich das Bedeutungsfeld und *Faserland* kann als Suche (des Protagonisten) innerhalb einer auslaufenden materialistischen Gesellschaft interpretiert werden. Auch impliziert *Faser* phonologisch den Akt des Faselns, d.h. des sinnlosen Daherredens. Im Gegensatz zu Hasbachs Behauptung, dass diese Assoziation als das „unzusammenhängend[e] oder unpassende[e] [Dahergerede des Protagonisten]“ (2010:27) auszulegen und im Sinne der Kognitiven Hermeneutik, „da [...] jedes literarische Erzeugnis ein Kunstwerk ist und einen eingeschriebenen Sinn hat“ (ebd.) zu verwerfen sei, liegt m. E. eine sozialkritische Auslegung näher. Das sinnlose Faseln bezieht sich nicht – wie Hasbach annimmt – nur auf den Protagonisten, sondern auch auf die dargestellte Gesellschaft, die aufgrund ihrer bedeutungs- und essenzenlosen Äußerungen und Gespräche kritisch bilanziert wird. Die letzte und wohl am häufigsten vorgebrachte Deutung des Titels ist die phonologische Verwandtschaft zum englischen Begriff *Fatherland*, dessen stimmhafter Reibelaut [ð] mit einem deutschen Akzent als [s] ausgesprochen wird. In Anlehnung an die Hypothese, dass es sich bei dem Roman um einen sozialkritischen Text handelt, wird mit *Fatherland* als Vaterland zum einen auf Deutschland, wo der Großteil der Romanhandlung stattfindet, und zum anderen auf die Schweiz, dem Herkunftsland Krachts, verwiesen und kritisiert. Deutschland bietet dem Protagonisten nicht die Möglichkeit „seinen Platz in der Welt“ (F137) und „[e]in Stillsein“, „[d]ie Stille“ (F138) zu finden. Stattdessen bleibt

weiterhin der „Sog“ und das „Ohnmächtigwerden angesichts des Lebens, das neben einem so abläuft“ (F137f). Bei sozialkritischer Lektüre erweist sich Christian Krachts *Vaterland*, die Schweiz, eben nur als Teil Deutschlands, das somit keine Lösung für alles ist. Der zu vermutende Selbstmord des Protagonisten relativiert die zuvor formulierte Hoffnung auf ein besseres Leben, auf Ehrlichkeit und Klarheit und wirkt als Absage an beide „Vaterländer“, Deutschland und die Schweiz. Der Titel deutet folglich die kritische Auseinandersetzung mit dem „Vaterland“ an.

Als Hausarbeit schreiben die Lernenden nach Abschluss der Unterrichtseinheit eine Charakterisierung des Protagonisten, in der sie die erarbeiteten Erkenntnisse der sieben Wochen verarbeiten. Dabei sollen sie sich auf die besprochenen Themen beziehen. Der im zweiten Tutorium begonnene Steckbrief zum Charakter des Protagonisten kann – nach kontinuierlicher Erweiterung – zur Bearbeitung der Hausarbeit herangezogen werden.

### **Schlussfolgerung und Ausblick**

Der dargelegte Lehrplan wurde im Verlauf des dritten Quartals des vergangenen Jahres (21. Juli 2014 – 5. September 2014) im Deutsch 278-Kurs an der Universität Stellenbosch (Südafrika) unterrichtet. Der Kurs bestand aus rund 75 DaF-Lernenden im zweiten Studienjahr, die im Jahr zuvor den Anfängerkurs (Deutsch 178) belegten. Die Sprachkenntnisse der Studierenden befinden sich auf A2/B1-Niveau. Retrospektiv lässt sich m. E. behaupten, dass das Vorgehen erfolgreich war. Der Einsatz diverser Medien (Videos, Webseiten namentlich genannter Orte oder Institutionen, Musik und Bilder) erwiesen sich als aufmerksamkeitsweckende Hilfsmittel.

Darüber hinaus konnten alle konstatierten Lernziele des 278-Kurses abgedeckt werden. Das entworfene Didaktisierungskonzept, das die Arbeit am Text auf zwei Ebenen, nämlich der Darstellungsebene und der Bedeutungsebene vorsieht, erwies sich als nützlich und angebracht, da LZ1 (das Leseverstehen) und LZ2 (das Interpretationsvermögen der Lernenden) kontinuierlich gefördert und beansprucht wurde. Auf der Basis der erarbeiteten Darstellungsebene, die sich direkt am Text orientierte und das Verstehen der Textoberfläche vorsah, zielten weiterführende Fragen auf die Bedeutungsebene und somit über die lexikalische und grammatikalische Ebene hinaus. Das Hinterfragen der Darstellungsebene wurde somit wesentlicher Bestandteil der Tutorien und ermöglichte die Offenlegung der sozialkritischen Dimension des Romans. Diskussionen über eine potenzielle soziale und familiäre Isolation des Protagonisten, eine unglückliche Kindheit, über eine konsumorientierte westliche Welt, die Flucht als Weg aus dem damit verbundenen Unglück und der Versuch, die Frage nach der Schuld zu stellen, weisen darauf hin, dass die Lernenden Zugang zu der unterliegenden sozialkritischen Dimension finden konnten. Dies bringt mich direkt zum dritten erreichten Lernziel (LZ3), nämlich die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Die kleinen Gruppen im Tutorium ermöglichten den direkten Kontakt mit den Lernenden und erleichterten den mündlichen Austausch. Auffällig war, dass Diskussionen in diesem Rahmen vermehrt auf Deutsch geführt wurden, ohne den

ständigen Rückgriff auf Englisch oder Afrikaans. Lernende bildeten einfache parataktische Sätze, indem sie sich des behandelten Wortschatzes und der zentralen Begriffe bedienten. Das Sprechen über mögliche Auslegungen und sozialkritische Dimensionen des Romans wurde meinen Beobachtungen zufolge dadurch erleichtert, dass Lernende bereits die Darstellungsebene des Romans mündlich wiedergeben und über diese reflektieren mussten. Der Schritt zur mündlichen Wiedergabe einer Interpretation erschien somit nicht mehr so groß. Das Wichtigste des im Tutorium Gesagten wurde an der Tafel – stichpunktartig oder in kurzen, einfachen Sätzen – festgehalten und konnte von den Lernenden übernommen werden. LZ4 wurde in erster Linie durch das Arbeitsheft<sup>5</sup> abgedeckt. Die im Tutorium erarbeiteten Themen wurden teilweise als Hausarbeit zur schriftlichen Ausformulierung aufgetragen.

Obwohl sich das Konzept als erfolgreich erweisen konnte, muss eingeräumt werden, dass es oftmals schwierig war, das geplante Pensum innerhalb einer Unterrichtsstunde (50 Minuten) abzudecken. Dies setzte die Lernenden unter Druck und kompromittierte gelegentlich die Qualität des Erarbeiteten. Bei erneuter Anwendung des Lehrplans sollte erwogen werden, den Stoff zu straffen.

## Anmerkungen

- 1 Die folgenden Überlegungen wurden erstmals in meiner Honoursarbeit, die ich 2014 an der Universität Stellenbosch verfasste, präsentiert. Dieser Beitrag sieht nicht vor, den gesamten, im Rahmen der Honoursarbeit erstellten und angewendeten Lehrplan, vorzustellen. Ziel ist es, Überlegungen und Anregungen zur Bearbeitung *Faserlands* im DaF-Unterricht zu vermitteln.
- 2 Kracht, Christian (1995): *Faserland*. 15. Auflage (2013). München: Deutscher Taschenbuch Verlag. Im Folgenden mit dem Sigle **F** und Angabe der entsprechenden Seitenzahl im Klammern zitiert.
- 3 Die festgelegten Lernziele orientieren sich an der Modulübersicht des 278-Kurses der Universität Stellenbosch: Arbeitsheft für die Vorlesungen und Tutorien (2014): *Modulübersicht Deutsch 278*. Stellenbosch. [unveröffentlicht, Unterrichtsmaterial].
- 4 Siehe Homepage Fisch Gosch auf Sylt: <http://www.gosch.de/standorte/gosch-auf-sylt/die-nordlichste-fischbude-deutschlands/> [27.09.2015].
- 5 Als Teil des Didaktisierungskonzepts wurde ein Arbeitsheft mit relevanten Arbeitsmaterialien zusammengestellt. Alle Lernenden erhielten ein Arbeitsheft und konnten Notizen und die erarbeiteten Erkenntnisse schriftlich festhalten (LZ4).

## Literatur

- ARD 2012. „*Denis Scheck spricht mit Christian Kracht über dessen Buch "Imperium"*“ – DRUCKFRISCH – DAS ERSTE. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=cjewDAQdoB0> [22.10.2014].
- BEN 2003. Kleider machen Leute. [Songtext online] URL: <http://www.magistrix.de/lyrics/Ben/Kleider-Machen-Leute-8602.html> [22.10.2014].

- FIEDLER, LESLIE 1988. „Überquert die Grenze, schließt den Graben! Über die Postmoderne.“ In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.) *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft: 57-74.
- FORSSELL, LOUISE 2011. „Wir küssen uns, und ich sehe ihr dabei in die blaugefärbten Kontaktlinsen...“ Christian Krachts *Faserland*.“ In: *Studia Neophilologica*, 83(1): 104-120.
- GRABIENSKI, OLAF 2001. *Christian Krachts Faserland. Eine Besichtigung des Romans und seiner Rezeption*. Universität Hamburg [unveröffentlicht, Seminararbeit].  
URL: [http://www.olafski.de/sites/default/files/download/kracht\\_faserland\\_rezeption\\_analyse.pdf](http://www.olafski.de/sites/default/files/download/kracht_faserland_rezeption_analyse.pdf) [13.05.2014].
- HASBACH, CLAUDIA 2010. *Christian Krachts Faserland im Kontext der neuen deutschen Pöpliteratur*. Düsseldorf [unveröffentlicht, Magisterarbeit].  
URL: [http://mythos-magazin.de/methodenforschung/ch\\_faserland.pdf](http://mythos-magazin.de/methodenforschung/ch_faserland.pdf) [13.05.2014].
- KRACHT, CHRISTIAN 2013 [1995]. *Faserland*. 15. Auflag, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- MAREE, CHRISTINE 2013. *Literatur im DaF-Unterricht. Zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht*. Universität Stellenbosch [unveröffentlicht, Magisterarbeit] URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80177> [16.05.2014].
- MÖCKEL, MARGRET 2007. *Königs Erläuterungen und Materialien, Bd. 457: Faserland*. Hollfeld: C. Bange Verlag.  
URL: <http://www.onleihe.de/static/content/cbange/20100126/978-3-8044-1859-2/v978-3-8044-1859-2.pdf> [22.09.2014].

## **Geiers Mahlzeit in Simbabwe**

Lehr-Lernerfolge und Limits der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen im Subsahara-afrikanischen Deutschunterricht

**BRUNO ARICH-GERZ**  
Bergische Universität Wuppertal

**YEMURAI CHIKWANGURA-GWATRISA**  
University of Zimbabwe

### *Abstract*

*Based on the results of a survey among African students of German who in late 2013 attended a seminar on basic concepts of literary studies at the University of Zimbabwe in Harare, the paper discusses the benefits as well as the disadvantages of a teaching strategy which largely relied on a challenging narrative text: Bernhard Jaumann's 2008 novella Geiers Mahlzeit. As can be seen from the answers to nine selected questions (multiple choice and open questions), the students demonstrated a strong keenness in coping with the difficult plot, the challenging language and the puzzling narrative arrangement of Jaumann's work of prose. The objective of establishing literature-based theoretical concepts has, reflected by the responses to the questionnaire, not always been reached; lively and inspiring reactions have, however, been submitted to items concerning the intercultural aspects inherent in the German text's depiction of an African/Namibian setting. Prospects for future academic teaching based on Geiers Mahlzeit should therefore more strongly observe – and reflect on – the Eurocentricity of some of the novella's key messages as well as the concepts of German studies literary theory. Another desideratum is the development of a (more) comparative teaching design which actively includes examples from local/indigenous African culture.*

---

**Bruno Arich-Gerz**, Dr. phil, arbeitet im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal; 2013 war er DAAD-Kurzzeitdozent an der University of Zimbabwe in Harare. Schwerpunkte: Literatur, Kultur und Sprachen Namibias (Monografie: *Namibias Postkolonialismen* (2008), dazu mehrere peer-reviewed Aufsätze), postkoloniale Literatur- und Raumtheorie (Mitherausgeber von *Afrika – Raum – Literatur*, 2014). E-Mail: arich@uni-wuppertal.de.

**Yemurai Chikwangura-Gwatrisa**, M.A., ist seit Juni 2014 Leiterin der Deutschabteilung (*Head of Section*) an der Faculty of Modern Languages der University of Zimbabwe in Harare. B.A. in Deutsch an der University of Zimbabwe, M.A. mit einer Arbeit im Bereich Ältere deutsche Literatur an den Universitäten Bremen und Porto (ERASMUS-gefördert). E-Mail: yemchikwa@yahoo.com.

Im Mittelpunkt einer im Oktober 2013 durchgeführten DAAD-Kurzzeitdozentur des Ko-Autors dieses Beitrags an der Deutschabteilung der *University of Zimbabwe* in Harare stand die Vermittlung von Analysemodellen und Fachtermini aus drei zentralen literaturwissenschaftlichen Bereichen (Rezeptionsästhetik, Erzählforschung, Gattungstheorie) sowie die Vertiefung landeskundlicher Kenntnisse im Rahmen eines auf sechzehn (Zeit-)Stunden angesetzten Blockseminars für Studierende des zweiten und dritten Jahres. Im Nachgang zu der von Kombi-B.A.-Studierenden (Nullbeginner im zweiten oder dritten Studienjahr) besuchten Veranstaltung wurden die Teilnehmer/innen gebeten, ihre Eindrücke in Form von Multiple Choice-Optionen und frei zu formulierenden Antworten wiederzugeben. Die anonym eingereichten Reaktionen im Questionnaire mit insgesamt neun ausführlich dargelegten Fragekomplexen stammten zwar nicht von allen zwanzig Kursteilnehmer/innen, die Anzahl von zehn Rückläufern kann aber als valide aussagekräftig angesehen werden. Die folgenden Ausführungen präsentieren die Resultate dieser in englischer Sprache durchgeführten Erhebung.<sup>1</sup>

### **Das Setting: Wahl des literarischen Beispieltextes, Unterrichtsverlauf und literatur(theorie)didaktische Anlage**

Als Primärtext, anhand dessen die literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen Kenntnisse im Unterricht einführend illustriert, in Gruppenaufgaben rekapituliert und in der anschließenden Diskussion vertieft werden sollten, wurde auf eine Novelle des deutschen Krimipreisträgers 2011, Bernhard Jaumann, zurückgegriffen. *Geiers Mahlzeit* erschien 2008 in der Reihe *Kaliber 64*, einer Kurzkrimireihe der Edition Nautilus; der Hauptschauplatz der Handlung ist, wie in der Krimipreis-gekrönten Romanerzählung *Die Stunde des Schakals*, das entkolonialisierte Namibia der Gegenwart.

Motiviert wurde diese Wahl somit erstens durch den Subsahara-afrikanischen Schauplatz der Handlung und die Schilderungen von Alltagsbegebenheiten (zu denen, so die Annahme, die simbabwischen Studierenden eine besondere, besonders informierte Erfahrungs- und Wertungsperspektive aufweisen konnten). Der zweite Grund für die Wahl von *Geiers Mahlzeit* liegt in der handlungsrelevanten und konfliktschürzenden Thematisierung von Ereignissen aus der jüngeren deutschen Vergangenheit: Am Beispiel der angeblichen Machenschaften des vermeintlichen Stasi-Offiziers Wegener lässt sich die Novelle als literarisch verarbeitete Stellungnahme zum Ende der DDR und der deutschen Wiedervereinigung lesen, die den Umgang mit persönlichen Verstrickungen in den SED-Machtapparat und die plötzliche Ahndung von Spitzeltätigkeiten für das *Ministerium für Staatssicherheit* (Stasi) thematisiert. Geschickt verknüpft die Erzählung diese für den Deutschunterricht wertvollen landeskundlichen Aspekte außerdem mit der beinahe zeitgleich erreichten Unabhängigkeit Namibias nach den ersten freien Wahlen, die vom 7. bis 11. November 1989 stattfanden und somit den Zeitpunkt des Mauerfalls in Berlin umschlossen.

In Kauf genommen wurde bei der Wahl der literarischen Vorgabe deren anspruchsvolles sprachliches Niveau (C1 gemäß GER (*Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen*)), was

zumindest in der Passivbeherrschung des Deutschen fachkundige Sprachkenntnisse voraussetzt). Insbesondere für die Studierenden des zweiten Jahres, die in der Spitze bereits B1-Niveau erreichen, stellte die Lektüre von sowie die Arbeit mit *Geiers Mahlzeit* eine besondere Herausforderung dar. Als hilfreich erwies sich hier ein Vokabel-Vademecum („Glossar“), das Schwierigkeiten beim Textverständnis abfedern konnte; auch die Studierenden des dritten Jahres nutzten dieses Hilfsmittel ausgiebig. Die Entscheidung, Studierende aus sowohl dem zweiten als auch dem dritten Jahr für die Veranstaltung zuzulassen, kam auf Anregung der zum Zeitpunkt der Durchführung amtierenden *Head of German* zustande; sie fiel konsensuell und hat im Lauf des Blockseminars zu keinen nennenswerten Diskrepanzen bei der Texterschließungskompetenz oder sonstigen Problemen geführt.

Über die sechzehn Unterrichtsstunden hinweg fand zum einen die kapitelweise Erschließung der Novelle statt. Die eigentliche Textlektüre erfolgte zwischen den Unterrichtsstunden; sie wurde mit großer Disziplin durchgeführt und die Studierenden wohnten den Sitzungen gut vorbereitet bei, prägnante Passagen wurden zudem im Seminarraum rekapituliert und diskutiert. Flankiert wurde diese Arbeit am Primärtext durch Kurzeinführungen in basale literaturwissenschaftliche Zusammenhänge (Großgattungsunterscheidung Lyrik – Drama – Prosa/Epik/Erzähltext – Sachtext) und einen Exkurs zur deutschsprachigen (post)kolonialen Prosaliteratur über die ehemalige Kolonie Deutsch-Südwest und das heutige Namibia.

Zum anderen wurden sukzessive literaturtheoretische Modelle eingeführt und am Textbeispiel erörtert. Eine Auswahl der zur Beschreibung der erzählerischen Vermittlung besonders geeigneten (Teil-)Konzepte aus der Erzählforschung bzw. Narratologie machten den Auftakt, sprich die Verortung der (vermeintlichen) Erste-Person-Singular-Erzählung *Geiers Mahlzeit* mit Hilfe des Stanzelschen Typenkreises (Stanzel 1964) sowie, dem heutigen Stand der Erzählforschung entsprechender, anhand der Konzeptbegriffe Fokalisierung, autodiegetisches, homodiegetisches und heterodiegetisches Erzählen sowie *histoire* und *discours* (Genette), schließlich das im Wesentlichen nach den Instanzen „Figur – Erzählinstanz – Autor“ differenzierende Ebenenmodell (Nünning 1989; zum *state of the art* in der Erzählforschung vgl. auch Martínez/Scheffel 2012).

Als weitere literaturanalytische Folie nutzbar machen ließ sich die Gattungs- bzw. Genretheorie, hier vor allem die Genres Thriller, Krimi, Novelle und fantastische Erzählung. Drittens und letztens wurden kursorisch rezeptionsästhetische Grundlagen und genauer die Wirkungsästhetik Wolfgang Iasers mit den Konzeptbegriffen „Leerstelle“, „Repertoire“ und „Negation“ eingeführt (Iser 1990:284ff, 87ff und 327ff).

Die narratologischen Aspekte sollten ebenso wie die generischen Bestimmungen helfen, die komplizierte erzählperspektivische Konstellation der Novelle sowie die sich hieraus ergebenden Mehrdeutigkeiten auf der Figuren- und Handlungsebene greif- und bestimmbar zu machen. Kennzeichnend für *Geiers Mahlzeit* ist sein kunstvoll arrangierter Doppelläufer-Plot, wobei die Fokalisierungsinstanz von Kapitel zu Kapitel wechselt, genauer gesagt: sie pendelt zwischen den aus der Ich-Perspektive geschilderten Ereignissen von

„Walter Rogner, dem Übersetzer“ und, in der Handlungsabfolge von einigen Analepsen abgesehen unmittelbar anschließend, denen von „Walter Rogner, dem Farmer“ (so die beiden im Seminarverlauf rasch etablierten Kurzbezeichnungen).<sup>2</sup>

Damit werden die Potenziale sichtbar, die *Geiers Mahlzeit* für eine im Seminarraum erfolgende Erarbeitung der drei literaturtheoretischen Bereiche Narratologie, Gattungstheorie und Rezeptionsästhetik/Lesetheorie bietet. Im Einzelnen bestehen sie

\* *narratologisch* in der Analyse des Textes als eine Erste-Person-Singular-Erzählung, die sich bei genauerer Betrachtung als eine aus *zweifacher* Perspektive homodiegetische Narration herausstellt – die also die erzähltheoretische Konzeption selbst an ihre Grenzen führt. Es handelt sich um ein bestenfalls simuliert homodiegetisches Erzählen. Hilfreich ist an diesem Punkt jedoch die strikte Unterscheidung zwischen Figur(en), hier den „beiden Rogners“, und Erzählinstanz. Die Letztgenannte ist es, die (ohne selbst Teil der Figurenhandlung zu sein) die Wechsel der homodiegetischen Erzählperspektiven arrangiert und die Schlussfolgerung erlaubt, dass es sich um eine letzten Endes heterodiegetische *Gesamt*-erzählsituation handelt;

\* *genre- bzw. gattungstheoretisch* in der sukzessiven Ergänzung der Gattungsmerkmale von Spannungsliteratur (Krimi, Thriller), die *Geiers Mahlzeit* deutlich kennzeichnen und durch die Aufnahme in die *Kaliber 64*-Reihe des Verlags zusätzlich betont werden, durch solche, die für fantastisches Erzählen eintreten<sup>3</sup>;

\* *rezeptionsästhetisch* in der Reformulierung dieser Erkenntnis mit Hilfe des Instruments des impliziten Lesers (und im Fall der simbabwischen Studierenden der eigenen Lektüererfahrung): die sich aus Weltwissen und mehr oder weniger starker literarischer Sozialisation speisende leserliche Erwartungshaltung („Repertoire“) wird nach und nach ins Wanken gebracht, unterminiert und teilweise negiert, wenn am Ende der Novellenhandlung keine Auflösung des mysteriösen „Doppelgänger-Falles“ steht und der Krimi sich stattdessen in eine Erzählung transformiert, die in Handlungsortbeschreibung und erzählperspektivischer Anlage deutliche Züge der Fantastik aufweist.

Die Vermittlung dieser Erkenntnisse und die gleichzeitige Einübung in literaturtheoretische Analyseschablonen erfolgte notwendigerweise sukzessive, sprich entlang des kapitelweisen Fortschreitens der Lektüre und ihrer Diskussion in der großen Seminargruppe und – dreimal – in parallel stattfindenden Gruppenarbeiten und anschließenden Ergebnispräsentationen mit Einheiten von jeweils vier oder fünf Studierenden.

Für den Dozenten früh (nämlich in der vierten von 16 Unterrichtsstunden) ersichtlich wurden die Schwierigkeiten, die sämtliche Teilnehmer/innen mit dem Verständnis und der angemessenen Deutung der erzählperspektivischen Positionswechsel hatten. Manifest wurden diese Schwierigkeiten in den Antwortreaktionen auf Fragen an das Plenum (die Teilnehmer/innen erwiesen sich im Übrigen als erfreulich antwortbereite, dabei die Eigenbeiträge selbstbewusst formulierende Gruppe, deren Anteil an Wortbeiträgen das gesamte Blockseminar zu einer tatsächlich dialogischen – und nicht monologisch-vorlesungsartigen

– Veranstaltung machten). Dem Übersetzer Rogner wurde intuitiv eine größere Glaubwürdigkeit zugeschrieben als Rogner, dem Farmer, weil er in der Kapitelabfolge als erster mit seiner Schilderung und seinem Erleben einsetzt. Umgekehrt wurde der Figur des Farmers unterstellt, ein Hochstapler zu sein, der dem anderen mit verbrecherischer Absicht seine Identität gestohlen habe. Das Beispiel zeigt ohne Zweifel den hohen Aufmerksamkeitsgrad, mit dem die Lektüre betrieben wurde: Spekulationen über das *Whodunnit* anzustellen und sich somit als aufnehmende/r Leser/in auf eine Hypothese festzulegen, ist hierfür ein deutliches Anzeichen. Diese Festlegung hätte andererseits einer angemessenen Erfassung der weiteren Kapitel im Weg gestanden, und zwar nicht nur, weil sie das eingehende Verständnis für die komplexe Anlage von *Geiers Mahlzeit* verhindert hätte. In letzter Instanz wäre eine solche Festlegung auch von den Informationen, die der Text anbietet, nicht zu halten gewesen bzw. wird in den Kapiteln, die aus der Erlebensperspektive des Gästefarmers Rogner geschildert werden, von den ebenfalls in sich plausiblen Mutmaßungen und Gegenverdächtigungen gekontert. Zu (er)klären und vermitteln war also die Einsicht, dass Leser- und vor allem Sympathie lenkung auch bzw. oftmals abhängt davon, wie konventionell (und bisweilen auch, wie trivial) eine Erzählung angelegt ist – und dass *Geiers Mahlzeit* sich solchen Zuschreibungen und (gattungs)konventionellen Standards gerade verweigert.

Hilfreich bei der Ausräumung dieses anfänglichen Missverständnisses war das durch Kapitelunterteilungen deutlich gemachte, regelmäßige Alternieren der „Ich-Perspektiven“: die Ereignisse in den geraden Kapiteln werden bis kurz vor dem Ende aus der Warte von Rogner, dem Übersetzer, erlebt und geschildert; die Begebenheiten in den ungeraden Kapiteln von seinem Gegenspieler, dem gleichnamigen Farmer.<sup>4</sup>

Eine weitere, weniger gravierende und einfacher zu meisternde Herausforderung waren einige sprachliche Besonderheiten der Novelle. Diese ließen sich festmachen auf den Ebenen von Syntax (einfachen Satzkonstruktionen standen einige hypotaktische Konstruktionen gegenüber, die offenbar, so der Eindruck, Einfluss auf Dauer und Qualität des Rezeptionsprozesses hatten) und Lexikon. Partikel wie „hemdsärmelig“ und „bekannt wie ein bunter Hund“ (Jaumann 2007:10 und 20) bedurften nicht nur einer Übersetzung ins Englische, die wie eingangs erwähnt im Vorfeld der Veranstaltung in Form einer Vokabelliste vorgenommen worden war („down to earth“, „known all over the place“). Auch die eingehendere Erläuterung der in diesen Begriffen enthaltenen semiotischen und metaphorischen Anteile (z.B. Hemdsärmel zeigen = Symbolisierung von Alltagspragmatismus, Verzicht auf „white-collar-Habitus“ und Tatendrang) erwies sich als hilfreich, weil wortschatzerweiternd.

Die zweite Unterrichtswoche mit den letzten acht Unterrichtsstunden verlief – zumindest in der subjektiven Wahrnehmung des Lehrenden – in puncto Textverständnis und sprachlicher Herausforderung reibungsloser ab, und das unabhängig von der nun zu thematisierenden Besonderheit des Endes der Novelle. Die Teilnehmer/innen stellten eine Rückanbindung der klimaktischen Ereignisse in der Namibwüste an das zunächst enigmatische

Eingangskapitel (eigentlich ein Prolog) her und lieferten in der Präsentation von Gruppenarbeiten überzeugende Argumentationen zu der Frage, was an *Geiers Mahlzeit* (noch) Kriminalliteratur ist, und was nicht (mehr).

Nach Ende der Blockveranstaltung wurden Teile des Stoffs zum Inhalt einer (absichtlich unkomplizierten und offen gestellten) Prüfungsfrage, die es für die Erlangung von Leistungsnachweisen (3 CPs) zu beantworten galt und deren Antworten von der zum Zeitpunkt der Veranstaltung amtierenden *Head of German* an der University of Zimbabwe – also nicht mehr dem Lehrenden selbst – bewertet wurden.

### **Qualitative Befragung der Teilnehmer/innen und Auswertung der Antworten**

Da am Ende oder im unmittelbaren Nachhinein zu der Lehrveranstaltung kein studentisches Feedback in Form einer Evaluation eingeholt werden konnte, entwarf der Dozent zusammen mit der bei der Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtssitzungen involvierten heutigen Leiterin des Fachs Deutsch an der University of Zimbabwe (und Ko-Autorin dieses Beitrags) ein Questionnaire mit insgesamt neun Fragekomplexen zum Verlauf und (Miss-)Erfolg des Blockseminars, zu den individuellen Lehr- und Lernprozessen sowie den gewonnenen sprachpraktischen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen.<sup>5</sup> Die teilnehmenden Studierenden wurden gebeten, zeitnah ihre Eindrücke zu formulieren und einzureichen. Ein halbes Jahr nach der Lehrveranstaltung lag mit zehn elaborierten und in großen Teilen frei formulierten Antwortbögen ein belastbares Feedback zur Qualität, Nachhaltigkeit und zum Erfolg der Lehrveranstaltung vor. Die Antworten geben detailliert Auskunft über Verständnishürden sowie didaktische, inhaltliche oder theorievermittlungsspezifische und sprachliche Herausforderungen bei der Aneignung und Reflexion auf *Geiers Mahlzeit*.

Unisono fällt die Reaktion zum ersten und einzigen als explizite Multiple Choice-Frage konzipierten Segment des Questionnaires aus. Die Novelle *Geiers Mahlzeit*, die für einige der Teilnehmer/innen den ersten umfangreicheren deutschsprachigen Prosatext darstellte, den es für Unterrichtszwecke zu lesen und vorzubereiten galt, wird in allen zehn Antwortbögen charakterisiert als „an interesting text to discuss, even though it is not easily understandable“.<sup>6</sup> Diese Bewertung entspricht *grosso modo* dem Eindruck des Lehrenden, wobei die abweichungslos übereinstimmende Response und die ungenutzt gebliebene Option einer frei formulierten Antwort hervorzuheben sind.

Der zweite Fragenkomplex fokussiert auf den individuellen Leseprozess des Beispieltexes; zur Äußerung kommen konnten sowohl Schwierigkeiten und Hürden bei der Lektüre als auch in Anspruch genommene Hilfsmittel wie die bereits erwähnte Vokabelliste. Letztere erweist sich als ein sinnvolles Instrument („really helped me“ (Q1), „helpful but time-consuming considering the fact that you have to look into the vocabulary list frequently“ (Q4), „helped me greatly“ (Q8), u.ä.). Die aufgewendete Zeit zur Aneignung des Textes („Erzählzeit“) zeugt von einer verblüffenden Ausdauer und Belastbarkeit der Studierenden. Als „relatively moderate“ (Q5) wird die Lektüredauer nur einmal bezeichnet.

Demgegenüber stehen Aussagen über ausgesprochen zeitintensives Lesen („I read it slowly“ (Q1)). Q2 beziffert die Lektüredauer – die sich bei literarisch informierten Muttersprachler/innen auf ca. 60 bis 90 Minuten belaufen dürfte – auf insgesamt drei volle Tage („it took me 72 hours from beginning to the end“). Q4 ergänzt, etwas missverständlich: „I had to read at least 2 pages a day and at times I still did not understand it“. Wiederholendes Lesen war eine Konsequenz daraus („I had to re-read certain passages“ (Q8)). Ein auf die fiktionale Handlung und ihre Spannungselemente abstellendes „Genusslesen“ konnte damit, so der Eindruck, kaum stattfinden.

Bei der Benennung der Schwierigkeiten, die einer flüssigen Textaneignung im Weg standen, wird in mehr als der Hälfte der Antworten explizit auf die ungewöhnliche und Leser-Repertoires unterminierende, verwirrende („confusing“ (Q4 und Q9)) erzählerperspektivische Anlage der Novelle verwiesen.

Wenn dies auf Potenziale für den oben skizzierten Seminarverlauf hindeutet – die Aufarbeitung dieser Schwierigkeiten und ihre gleichzeitige Reformulierung mit fachwissenschaftlichen Termini und Modellen gehörte zu den wesentlichen Unterrichtszielen –, so tritt die Verankerung dieses „neuen Wissens“ im Spiegel der Reaktionen allerdings nicht oder nur sporadisch zutage. Insbesondere die Unterscheidung zwischen den Figuren als Perspektivträger innerhalb der Figurenwelt und der Erzählinstanz, die aufgrund des gedoppelten homodiegetischen oder, je nach Blickwinkel, autodiegetischen Erzählens als vernehmlich außerhalb der Figuren- und Handlungswelt anzusiedeln ist, tritt lediglich ansatzweise zutage: „I had difficulties noting the changes of the narrator and scenes“ (Q1), „the style of writing (2 narrators) was confusing“ (Q4), „the use of the ‚Ich-Erzähler‘ but revealing two different narrators“ (Q10). Andererseits muss betont werden, dass es den Studierenden gelingt, ihre Probleme mit der besonderen narrativen Anlage des Beispieltexzes präzise und verständlich zu artikulieren: vielleicht nicht mit den fachwissenschaftlich korrekten Differenzierungen, aber dennoch so, dass deutlich wird, wo genau die Schwierigkeiten liegen. Q7 beispielsweise liefert eine zwar etwas reduktionistische, dafür das für neuerliche Ambivalenzen sorgende letzte Kapitel mit in die Analyse einbeziehende Antwort: „the story seemed to have only one character who was presented as two different people“. Beobachten lässt sich auch nach Ende der Lehrveranstaltung die Tendenz, sich nach wie vor auf eine einzige, die Ereignisse schildernde Figur festzulegen: „The character of Walter Rogner used the same name at different chapters and this would bring confusion“ (Q8). So bleibt der Rezeptionshorizont der geläufige einer Kriminalhandlung, bei der aus Gründen der Täuschung und einem unklar bleibenden Motiv heraus Jaumanns „Walter Rogner“ ein Vexierspiel mit den ihn umgebenden Figuren *und* dem Leser/der Leserin spielt. Eine Veränderung des Lesehorizonts im Sinn einer erkannten Negation der eigenen rezeptiven Erwartungshaltung oder gar eine daraufhin erfolgte Neubemessung des literarischen Gehalts in anderen generischen Kategorien (Fantastik) lassen sich in den Antworten auf die drei Fragen dieses Questionnaire-Komplexes nicht erkennen.

Bestätigt wird die Rezeption der Novelle als (hauptsächlich) spannungsliterarischer Text in den Antworten auf den fünften Fragenkomplex, wo die besonderen Eigenschaften von *Geiers Mahlzeit* mittels Adjektiven auf den Punkt gebracht werden sollten. „Thrilling“ und „confusing“, beide als Beispielantworten vorgeschlagen, werden von zehn bzw. sieben Informant/innen aufgegriffen und genannt; hinzu kommen eine Reihe von Begriffen aus dem semantischen Feld „Spannung“ („exciting“ (Q6), „dramatic“ (Q5 und Q6), „adventure/adventurous“ (Q7 und Q8)). Im Gegensatz dazu taucht das Adjektiv „fantastic“ lediglich zweimal auf (Q1 und Q8), wobei unklar bleibt, ob der Gebrauch des Adjektivs hier umgangssprachlich gemeint ist oder tatsächlich auf den Gattungsbegriff anspielen soll.

Der Sprachstil und generell das in *Geiers Mahlzeit* verwendete Sprachniveau waren zusammen mit der Frage nach Wortschatzerweiterung und Kompetenzsteigerung im Gebrauch der Fremdsprache Deutsch Gegenstand der Fragenkomplexe drei und vier. Ein erkennbar literarischer Stil („piece“ oder „work of art“) wird von der Hälfte der Befragten konzediert (Q1, Q3, Q5, Q6, Q7). Dies geht einher mit dem Eindruck, es mit einem syntaktisch und lexikalisch herausfordernden Stück Literatur zu tun zu haben: „it uses some proverbial-like phrases which needed deep research to derive the meaning“, „it uses short and elaborate sentences with a lot of subordinate clauses“ (Q1 ähnlich: Q8); „many unknown words“ (Q2); „there were many phrases that I was not familiar with“ (Q3 ähnlich: Q4); „the language is not easy to understand“ (Q5) (dagegen: „The author made use of language that is easy to understand“ (Q9); „a difficult way of language“ (Q6); „it had many new words“ (Q10)). Die Verständnisschwierigkeiten auf der Ebene der Textauslegung und Interpretation wurden durch den Sprachgebrauch der Novelle somit offensichtlich eher gesteigert, bisweilen sogar potenziert.

Hingewiesen wird aber auch auf einen Aneignungs- und Lerneffekt, was die bis dato unbekanntem Sprachelemente betrifft. Das rezeptive Erarbeiten von *Geiers Mahlzeit* „enriched my understanding of sentence constructions (grammar)“ (Q1); „I came to know new words in German [...] and now I can even use them when reading and speaking German“ (Q3); „it helped my language skills“ (Q6); „it expanded my limited vocabulary“ (Q9). Fremdsprachenkompetenzerweiternd war für ein/e Informant/in auch die Diskussion des Textes in der Seminargruppe (Q4); ergänzt wird dies durch eine Steigerung der literaturanalytischen Fertigkeiten: „It helped improve my skills in analysing a novella critically“ (Q7).

Die letzten vier Fragenkomplexe regten ebenfalls zur freien Antwortgestaltung an. Erfragt wurde in einer lesebiografischen Frage zunächst die Vertrautheit mit ähnlich wie *Geiers Mahlzeit* aufgebauten, deutsch- oder anderssprachigen literarischen Texten. Daneben sollte eine eigene Einschätzung der didaktischen Anlage des Blockseminars gegeben werden, gefolgt von Kommentaren zu dem in Jaumanns Novelle transportierten Afrikabild und der Aufforderung, sich über weitere Auffälligkeiten von *Geiers Mahlzeit* zu äußern.

Sehr kreativ fallen die positiven Antworten auf die Frage nach (Erzähl-)Texten aus, die aus den Lesebiografien der Informanten heraus am ehesten Ähnlichkeiten mit *Geiers Mahlzeit* aufweisen (viermal wurde angegeben, keine weiteren (vergleichbaren) literarische Texte zu kennen). Zwei Informant/innen stellen über das Gelenk der Themen Identitätssuche und Migration Querverbindungen zu einer Kurzgeschichte des deutsch-türkischen Schriftstellers Sinasi Dikmen her, die offenkundig in einer anderen Lehrveranstaltung behandelt worden war: „Kein Geburtstag, keine Integration“ handelt von einem „Turkish man who lives in Germany and travels back to Turkey, his motherland, to get his date of birth“ (Q2). Der anatolische Ort der Handlung ist für Dikmens Hauptfigur zwar deutlich identitätskonstitutiver als im Fall von Jaumanns Novelle, in der Namibia durch die (zeit-)historische Gleichzeitigkeit von nationaler Unabhängigkeit und dem Ende der DDR als ein vor allem aus Gründen der Handlungsplausibilität gewählter, für die Doppelgänger-Thematik und die Selbstzweifel der Hauptfigur(en) allerdings nicht zwingend notwendiger Schauplatz erscheint. Dennoch werden die Parallelen genau auf den Punkt gebracht: Dikmens Kurzgeschichte „also deals with identity crisis where a figure should go out of the country where he resides in order to find his true identity“ (Q1).

Ebenfalls zweimal antworten die Befragten mit Verweisen auf ihnen bekannte, konventionelle Bestseller-Thriller oder Krimis, was den Eindruck verstärkt, dass nach Ende der Lehrveranstaltung (und damit nach den Ausführungen über die Gattungsmerkmale der Fantastik und ihrer Anwendbarkeit auf *Geiers Mahlzeit*) wieder oder nach wie vor der spannungsliterarische Charakter als allererstes mit Jaumanns Novelle assoziiert wird: „*Sands of Time* by Sidney Sheldon“ (Q5), und „*Rumours of Ophir* by Paul Freeman“, ein im Gegenwarts-Simbabwe spielender Thriller (Q8).<sup>7</sup>

Die Einschätzung der literatur(theorie)didaktischen Herangehensweise sollte die Teilnehmer/innen in die Lage versetzen, sich kritisch mit dem Aufbau des Blockseminars auseinanderzusetzen und auf der Grundlage der besuchten Lehrveranstaltung Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Neben freundlichem, den simbabwischen Höflichkeitsstandards entsprechendem Lob für den Dozenten („did exceptionally well“ (Q1); „could explain difficult passages in the text and could also correct my German when speaking and even in writing“ (Q3)) spiegeln einige Aussagen auf kreative Art eigene Vorstellungen vom Unterrichten des Beispieltextes und der literaturwissenschaftlichen Grundlagen wieder: „I would give out presentations to the students so they can work hard and also give them a short summary about what the novel is about“ (Q4). Auch die im Blockseminarverlauf sporadisch praktizierte Unterrichtsform der Gruppenarbeit(en) wird berücksichtigt: „If I was to teach the second year [classes] I would make them present the text in groups to one another, then assess where needs to be [and] assist them with that“ (Q9).

Überdurchschnittlich informiert und interessiert, dabei differenziert und keineswegs unisono äußern sich die Befragten über das in *Geiers Mahlzeit* gezeichnete Afrikabild. Einigen wenigen Pauschalaussagen („convincing“ (Q3); „unconvincing“ bzw. „not very convincing“ (Q2, Q5)) stehen tieferreichende Abwägungen gegenüber, die auf ein

besonderes Interesse an gerade dieser Facette der Novelle schließen lassen – und sie kritisch beleuchten. Interkulturell aussagekräftige Bewertungen zwischen dem deutschsprachigen und von einem Nichtafrikaner verfassten Beispieltext und der simbabwisch-afrikanischen Rezeption beinhalten den Hinweis auf Eurozentrismus (Q1) oder die Erwähnung der (stereotypen) Sandwüstenlandschaft Afrikas (Q2, Q8). Besonders differenziert fällt die Wertung bei Q4 aus: „The depiction of Africa in *Geiers Mahlzeit* is convincing, considering the fact [that] some Africans still work under the instruction of the whites.<sup>8</sup> However, the part which presents Africa as a platform for crime is unconvincing and rather stereotyping“. Vor diesem Hintergrund und auch angesichts sämtlicher anderen Einschätzungen als Ausreißer gewertet werden muss die (auch auf Nachfrage in ihrer korrekten Wiedergabe bestätigte) Aussage von Q10, das Afrikabild in der Novelle sei „convincing considering the fact that Africans are criminals who are always committing crimes“.

In Anbetracht der nicht unerheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen der Novelle fallen die frei formulierten Kommentare zu *Geiers Mahlzeit*, die von etwa der Hälfte der Befragten angefertigt wurden, mehr als positiv aus. Die Novelle wird für den DaF-Unterricht „in other countries“ empfohlen (Q1); sie rücke zudem ein interessantes, weil durchaus tagesaktuelles Thema in den Mittelpunkt: „identity theft, which is common nowadays“ (Q2). Das zunächst verwirrende Thema der Identitätsdopplung wird also im Nachhinein bzw. im Rückblick als durchaus anregend empfunden: „The novel [...] highlighted on two people with the same identity, which was very interesting“ (Q8, vgl. auch Q3). Die intellektuelle Herausforderung der Lektüre ist bei Q4 sogar wesentlicher Teil eines ungewöhnlich positiven Fazits: „*Geiers Mahlzeit* is one of the best novels I have ever read, because as the reader I have to take sides and the ending was the most interesting part because one had to use his/her own arguments to explain who died and who did not die“.

### **Fazit**

Der für die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen ausgewählte Beispieltext, die Novelle *Geiers Mahlzeit*, erweist sich aufgrund seiner unkonventionell-komplizierten erzählperspektivischen Anlage, die für Mehrdeutigkeit auf der innerfiktionalen Ebene der Figurenhandlung verantwortlich zeichnet, und seines generischen Oszillierens zwischen Krimi und fantastischer Erzählung als große Herausforderung für den Unterrichtseinsatz. Diesem Fazit und der sich hieraus ergebenden Empfehlung, bei Veranstaltungen mit ähnlichen Unterrichtszielen anderen, weniger komplexen und leser/innen-freundlicheren Texten den Vorzug zu geben, stehen seine positive Aspekte gegenüber. So erscheint der Schwierigkeitsgrad der Sprache von *Geiers Mahlzeit*, der zugleich literarische Qualität und ein Anreizpotential zur Erweiterung des Wortschatzes zugeschrieben werden, ebenso geeignet für die Verwendung des Textes für die Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts wie die in der Erzählhandlung angelegte Verbindung von Unterrichtsort und literarischem Schauplatz: Wesentliche Teile der Novelle spielen auf einer Gästefarm in Namibia, das wie Simbabwe zu den in den 1980er Jahre entkolonialisierten und daraufhin im SADC-

Staatenbund organisierten Ländern im südlichen Afrika zählt; die (prä-)finale Klimax findet schließlich in der Namibwüste statt.

Während die Darstellung des Subsahara-afrikanischen Schauplatzes kontrovers und mit validen Argumenten versehen diskutiert wird, bleiben die Reaktionen auf die vielfältigen Ambivalenzen der Novelle verhalten und unsicher. Dies weist auf die hohen Hürden hin, die das Lehr-Lernziel der Vermittlung literaturwissenschaftlicher (und in westlichen Kulturkreisen etablierter) Grundkenntnisse zu überwinden hat. Insbesondere die narratologische (erzähltheoretische) Terminologie taucht zwar im Echo einiger der Antworten auf, wird dort allerdings entweder umgangssprachlich oder fachbegrifflich fehlerhaft gebraucht.

Den Seminarteilnehmer/innen ist das Kompliment zu zollen, sich mit sehr großer Ausdauer der Aufgabe gestellt zu haben, sich den Beispieltext anzueignen und ihn in der Seminargruppe zu diskutieren und analysieren. Dies ist umso höher anzurechnen, als die prosaliterarischen Vorerfahrungen der meisten Studierenden auf eine Vertrautheit mit eher konventionell angelegten Texten schließen lässt. Das „Repertoire“ (Iser) umfasst neben wenigen deutschsprachigen Erzähltexten („Kein Geburtstag, keine Integration“) vor allem englischsprachige Bestseller (Sidney Sheldon, Paul Freeman). Bezüge zu und Parallelen mit diesen Erzählungen werden in überzeugender Weise dargestellt. Die Besonderheit von *Geiers Mahlzeit* wird damit einerseits hervorgehoben (und sein „repertoire-negierendes“ Wirkungspotential wird implizit bekräftigt), andererseits wird die Novelle in eine Perspektive gesetzt. Trotz der Schwierigkeiten bei der Lektüre lassen diese Vergleiche nicht nur auf eine Vertrautheit mit ähnlich angelegten Plots schließen; unter dem Strich erbringen die Studierenden eine überzeugende literaturwertende Leistung.

### **Ausblick**

Trotz der Herausforderung einer generisch und erzählperspektivisch alles andere als einfach angelegten Novelle, die als Grundlage für die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Grundlagen diene, und trotz des erkennbar nicht bei allen Teilnehmer/innen erreichten Unterrichtsziels einer sicheren Verankerung von fachterminologischen Basisunterscheidungen und literaturanalytischen Bezugsrahmen, liefern die Antworten auf das Questionnaire viele evaluative Positiva. Die präzise zurückgespiegelten Lern-Erfahrungen fordern das Nachdenken über weitere, auf dem Erzielten aufsetzenden Unterrichtsansätzen (und Einsätzen) geradezu heraus.

Nicht nur reizvoll, sondern auch aus literatur(wissenschafts)didaktischer Perspektive erkenntnisversprechend erscheint dabei die Kopplung mit eigenkulturellen bzw. literarischen Beispielen, in denen ähnliche Themen wie in *Geiers Mahlzeit* im Mittelpunkt stehen. Im vorliegenden Fall, also beim Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel der Verankerung fachwissenschaftlicher (germanistischer) Modelle und Konzepte in Simbabwe, böte sich neben dem von Q8 ins Spiel gebrachten Simbabwe-Krimi *Rumours of Ophir* Willard Zvaitas auf Shona verfasster Kurzroman *Dandemutande* (1996) an.<sup>9</sup> In Frage

käme außerdem eine Auswahl der Primärtexte, die Willie L. Chigidi in seiner kürzlich erschienenen *Study of Shona Detective Fiction* einer eingehenden Analyse unterzogen und in den Texten cross-generisch Einflüsse aus traditionellen simbabwischen Volkserzählungen und Märchen – also Fantastik-affinen Gattungen – festgestellt hat (Chigidi 2012). In beiden Fällen würde eine interkulturell-vergleichende Perspektive etabliert, die der akademischen Unterrichtspraxis der Fachwissenschaft Germanistik an Subsahara-afrikanischen Universitäten wie der in Harare einen wesentlichen Innovationsschub zu geben verspräche. Diese Perspektive wäre im Idealfall das Pendant, im Bereich der Hochschul-Lehre, zu den Ergebnissen im Bereich der germanistisch-komparatistischen Forschung, wie sie etwa die „École de Hanovre“ – dort unter dem Terminus „Doppeltblicken“ subsumiert (Kreutzer 2009:58f.) – hervorgebracht hat.<sup>10</sup>

### **Anhang A:**

Erhebungsfragebogen (Questionnaire) „Teaching *Geiers Mahlzeit* in Zimbabwe“

*Geiers Mahlzeit* will for many of you, the course attendants, have been the first lengthy literary text in German that you have read and prepared for a seminar.

In your personal opinion, *Geiers Mahlzeit*

- (a) is an interesting text to read and discuss and is easily understandable
- (b) is a difficult text to discuss, even though it is easily understandable
- (c) is an interesting text to discuss, even though it is not easily understandable
- (d) is difficult to read and discuss, and therefore useless for my study of German
- (e) other: ...

Please respond to the following questions with a few short sentences.

How did the reading of the text proceed? (e.g., slowly, speedy, it took me # hours from beginning to end, I had to take extensive breaks between the reading intervals, I had to re-read certain passages etc.)

Did you have any difficulties understanding the novella? If so, which ones?

Did you have support, for example vocabulary lists or reading instructions? If so, and if you used them, how useful were these instructions?

Briefly characterize the language of *Geiers Mahlzeit*. Comment on the German vocabulary/lexicon (many or few new/unknown words; many or few words and phrases that you were already familiar with), and on the novella's style (plain or difficult language?, short or elaborate sentences with lots of subordinate clauses?, the text appeared “rather like a piece of art“ or „rather like a report dressed up as fiction“?).

Were there any benefits of reading and discussing the novella for your personal (German) language competence?

Give five characteristics of the novella. Please use adjectives, e.g. „boring“, „confusing“, „thrilling“ etc.

From your personal reading experience, which piece of literature that you have read comes closest to *Geiers Mahlzeit*? Shortly explain your choice.

How did you respond to the two-week crash course seminar on *Geiers Mahlzeit*? Did it help to make you (better) acquainted with the text? Which improvements would you suggest to the teacher? How would you teach it to a class of second-year students?

*Geiers Mahlzeit* is largely set in contemporary Africa (Namibia). How do you assess the depiction and representation of the African setting? Use adjectives (e.g. (un)convincing, (not) true to reality etc.)

Any other comments pertaining to *Geiers Mahlzeit*?

## Anmerkungen

- 1 Englisch ist die Amtssprache Simbawes und neben den indigenen Sprachen Ndebele und Shona als Zweitsprache fest etabliert.
- 2 Genauer (und ausführlicher) wird der im süddeutschen Rosenheim lebende Übersetzer Rogner bei der Beantragung von Identitätspapieren auf eine Person gleichen Namens und Alters aufmerksam, als man ihn auf dem Einwohnermeldeamt darauf hinweist, dass der wie er in Augsburg geborene „Walter Rogner“ bereits 1990 nach Namibia ausgewandert sei. Die anschließende Reise in das südafrikanische Land, die der Klärung des mysteriösen Sachverhalts dient, führt den Übersetzer auf die Gästefarm des anderen Walter Rogner, der seinerseits – und ebenfalls aus der Ich-Perspektive geschildert – den Verdacht zu hegen beginnt, dass die einzige Absicht des Gastes aus Deutschland darin besteht, ihn aus dem Weg zu räumen. Ein Dossier der DDR-Staatssicherheit, das plötzlich im Reisegepäck des Übersetzers auftaucht, liefert ein vermeintliches Motiv für die vermutete Aggression: der nach der Wende untergetauchte „Stasimann Wegener“, von dem dieses Dossier handelt, besitze ein vitales Interesse daran, den plötzlich in Namibia aufgetauchten „anderen“ Walter Rogner zu eliminieren, da er nach der Wiedervereinigung dessen Namen und Biografie übernommen hatte. Umgekehrt mutmaßt der Übersetzer Rogner – aus „seiner“ Ich-Perspektive – dass der Farmer sich zu Beginn der 1990er Jahre aus Deutschland nach Namibia abgesetzt habe und seither dort unter falscher (nämlich seiner eigenen) Identität lebe: „Und falls alles schiefging, konnte er in Namibia immer noch auf politischen Rückhalt hoffen. Schließlich war die SWAPO während des Befreiungskampfes von der DDR vorbehaltlos unterstützt worden. Da hätte er eben als Genosse ein wenig Solidarität zurückgefordert“ (Jaumann 2007:35). Seine Zuspitzung erfährt der Konflikt schließlich in der Namibwüste, wo Hitzefantasien und Halluzinationen die Verlässlichkeit des Erlebten und abwechselnd von beiden „Walter Rogners“ Geschilderten zusätzlich unterminieren. Damit unterstellen Rogner, der Übersetzer, und Rogner, der Farmer, einander die illegitime Aneignung der eigenen Identität und liefern zwei in sich schlüssige, aber in kategorischem Widerspruch zu den Aussagen des anderen stehende

Versionen der Vorgeschichte und des aktuellen Geschehensablaufs. Im letzten Kapitel schließlich scheint eine erneute, nochmals komplett andere Version für die Identitätsrivalität auf, die sich aber zu der bis dahin geschilderten Konkurrenz ebenso widersprüchlich und nicht eindeutig lösbar erweist wie zuvor die Frage, welcher der beiden Walter Rogner der wahre ist und wer sich den Namen, die Identität und die gesamte dahinterliegende Biografie nur unbotmäßig angeeignet hat.

- 3 Die in *Geiers Mahlzeit* inszenierte systematische Destabilisierung der Aussagen und Annahmen des einen Protagonisten durch den jeweils anderen zählt so zu den gattungskonstitutiven Merkmalen fantastischen Erzählens, die Thomas Wörtche (1987) in modifizierender Absetzung von Tzvetan Todorovs Genredefinition (1970) zusammengestellt hat.
- 4 Als hilfreich und motivierend erwies sich in diesem Zusammenhang außerdem eine kurze Adresse des Schriftstellers, Bernhard Jaumann, an die Seminargruppe: „[I]ch gebe zu, es ist meine Schuld. Ich habe ‚Geiers Mahlzeit‘ so geschrieben, dass kein vernünftiger Leser weiß, was er davon halten soll. ABER [sic]: In der deutschen Sprache existiert nun mal nur ein kleiner Unterschied zwischen ‚Sein‘ und ‚Schein‘. Es sind nur zwei Buchstaben, und seltsamerweise die gleichen, die auch den Unterschied zwischen dem deutschen ‚Ich‘ und dem englischen ‚I‘ ausmachen“ (zit. n. Arich-Gerz 2014:20).
- 5 Zum Wortlaut des Questionnaires mit insgesamt neun Fragekomplexen siehe Anhang A. Die in elektronisch-schriftlicher Form verfassten und anonym eingereichten Rückläufer wurden von den Verfasser/innen dieses Beitrags nummeriert; sie werden vorgehalten und stehen so für Interessent/innen zur Einsicht zur Verfügung. Orthografische und andere kleine Fehler werden bei den folgenden Bezugnahmen und wörtlichen Zitaten stillschweigend korrigiert.
- 6 Die vier angebotenen Alternativantworten reichten von einer diametral entgegengesetzten Möglichkeit („difficult to discuss even though easily understandable“) und der Variante einer anregenden und problemlosen Les- und Diskutierbarkeit („interesting text to read and discuss, and easily understandable“) zu einer konklusiv-ablehnenden Version („difficult to read and discuss, and therefore useless for my German“) und einer frei zu formulierenden weiteren Option.
- 7 Q6 assoziiert Jaumanns Novelle zudem mit einem – bibliografisch nicht auffindbaren und auch auf Nachfrage nicht zu spezifizierenden – Thriller mit dem Titel „Lost the Way“, dessen Hauptfiguren ebenfalls Verbindungspunkte aus der Vergangenheit in die Gegenwartshandlung einbringen („they had met before somewhere in their lives [,] got lost [and] met at one place which is the island“).
- 8 Walter Rogner, der Gästefarmer, „kommandierte mal gelassen, mal genervt“, heißt es beispielsweise in einer aus der Warte seines Doppelgängers, des Übersetzers, fokalisierten Passage: „[Er] war sich aber auch nicht zu schade, selbst Hand anzulegen, vor allem wenn ein Schwarzer seiner Meinung nach nicht genau und effektiv genug arbeitete. Dann schob er ihn zur Seite, machte vor, wie er sich die entsprechenden Handgriffe vorstellte, und drückte dem Arbeiter das Werkzeug wortlos wieder in die Hand“ (Jaumann 2007:20). Vgl. auch die Antwort von Q8 beim letzten der neun Fragenkomplexe: „I think *Geiers Mahlzeit* is a very interesting novel which brings out the controversial issues between the workers and the employers“.
- 9 *Dandemutande* handelt von einem vermeintlichen simbabwischen Priester, der Mitfahrgelegenheiten anbietet und ausnutzt, indem er bei Polizeikontrollen in die Rolle seiner jeweiligen Mitfahrer schlüpft mit dem Ziel, seine eigene Identität und vor allem seine eigenen Verbrechen zu kaschieren. Willard Zvaita stellt damit wie *Geiers Mahlzeit* das Thema Identitätsschwindel in den Vordergrund einer gleichfalls spannungsliterarischen Erzählung. Der verschachtelte Kurzroman – unter anderem erzählt die Figur des „Priesters J.J.“ dem Mitfahrer Manijibhangu von einer Begebenheit, bei der ein Autofahrer einen Hitchhiker in einer Polizeikontrolle ans Messer liefert, indem er diesen als Fahrzeughalter präsentiert und auf eine mitgeführte Leiche im Kofferraum hinweist: eine kurze Binnenerzählung, die im weiteren Verlauf die Handlung auf der Haupterzählebene spiegelt – weist zudem Ähnlichkeiten mit fantastischen Erzählweisen auf.

10 Kreuzer versteht unter „Doppeltblicken“ oder „regards croisés“ die „interkulturelle Zusammenführung von Texten deutschsprachiger und afrikanischer Literatur“ (2009:58); als exemplarisch für eine derartiges methodisches Vorgehen präsentiert er eine Lektüre von Kafkas *Die Verwandlung* und der Erzählung *L'os* des senegalesischen Schriftstellers Birago Diop (60ff)

## Literatur

- ARICH-GERZ, BRUNO 2014. *Harare Speedteaching. Vom Deutschunterricht in Simbabwe*. Godern: Edition digital.
- CHIGIDI, WILLIE L. 2012. *A Study of Shona Detective Fiction. New Perspectives*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- FREEMAN, PAUL A. 1998. *Rumours of Ophir*. Harare: College Press.
- GENETTE, GÉRARD 1994. *Die Erzählung*. München: Fink.
- ISER, WOLFGANG 1990. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: UTB.
- JAUMANN, BERNHARD 2007. *Geiers Mahlzeit*. Hamburg: Edition Nautilus.
- KREUTZER, LEO 2009. *Goethe in Afrika. Die interkulturelle Literaturwissenschaft der „École de Hanovre“ in der afrikanischen Germanistik*. Hannover: Wehrhahn.
- MARTÍNEZ, MATIAS, MICHAEL SCHEFFEL 2012. *Einführung in die Erzähltheorie*. 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: C.H. Beck.
- NÜNNING, ANSGAR 1989. *Grundzüge eines kommunikationstheoretischen Modells der erzählerischen Vermittlung. Die Funktion der Erzählinstanz in den Romanen George Eliots*. Trier: WVT.
- STANZEL, FRANZ K. 1964. *Typische Formen des Romans*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- TODOROV, TZVETAN 1970. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Édition du Seuil.
- WÖRTCHE, THOMAS 1987. *Phantastik und Unschlüssigkeit: Zum strukturellen Kriterium eines Genres*, Meitingen: Corian-Verlag Heinrich Wimmer 1987.

## **Ndapandula in Windhoek**

Eine *Lesenovela* als DaF-Lektüre von Lernern für Lerner

**BARBARA LIEBEL**

Ammersee Gymnasium Dießen

### *Abstract*

*This article describes a creative writing project with students of German at the University of Namibia (UNAM). Following the principles of the Telenovela, the students composed the so-called Lesenovela "Ndapandula in Windhoek". In this project learners wrote for learners meaning that the texts are meant for beginners' level. Another important aspect should be the ability of identification in this text. Since the story is set in Windhoek and enhanced with a lot of local colour, readers will experience their city through the German language. Thus, the project is aimed both at the positive implications of text production and the benefits of its reception. During the writing process different methods of creative writing were tested to create a narrative text, which hopefully should evoke empathy and reading pleasure for the students of German at UNAM.*

### **Einführung: Aus Telenovela wird Lesenovela**

Die Wortkreuzung *Lesenovela* leitet sich augenscheinlich von der beliebten *Telenovela* aus dem vorabendlichen Fernsehprogramm ab. Das Präfix *Tele-* wurde durch *Lese-* ersetzt und signalisiert, dass sich diese Geschichte nicht mittels Schauspieler vor diversen Kulissen zuträgt, sondern in Form von Buchstaben auf Papier und somit sich nur vor dem inneren Auge der jeweiligen Leser abspielt.

---

**Barbara Liebel** studierte Anglistik/Amerikanistik und Galloromanistik an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg und der Université de Provence in Aix-en-Provence. Sie machte DaF-Praktika an der Stellenbosch University, am Goethe-Zentrum Kapstadt sowie an der Université de Strasbourg. 2013 legte sie ihr 1. Staatsexamen in den Fächern Englisch und Französisch für Lehramt an Gymnasien ab. Im Jahr 2014 arbeitete sie als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia. Seit 2015 ist sie Studienreferendarin zunächst am Albrecht-Altdorfer Gymnasium Regensburg und derzeit am Ammersee Gymnasium Dießen. E-Mail: barbara.l.heb@gmx.de

Die Bezeichnung *Telenovela* führt der Duden seit 2006 und definiert diese als eine „Fernsehserie, die in einer festgelegten Anzahl von täglich ausgestrahlten Folgen eine in sich abgeschlossene [rührselige] Handlung erzählt.“<sup>1</sup> Diese Art der Fernsehunterhaltung wurde zunächst besonders in Lateinamerika beliebt und ist nun dort sowie andernorts aus dem Fernsehprogramm nicht mehr wegzudenken. In der Zwischenzeit hat die *Telenovela* Einzug in die Wohnzimmer der Welt gehalten und ist auch im deutschen Fernsehen vertreten. Am Nachmittag und Vorabend findet man diverse Produktionen wie etwa „Rote Rosen“ in der ARD (vgl. Hollenstein 2015) oder „Verliebt in Berlin“ bei SAT.1 (vgl. Krasser 2008), die im *Telenovela*-Format angelegt sind. Auch im südlichen Afrika treffen *Telenovelas* auf ein großes Publikum, so wird beispielsweise die südafrikanische Seifenoper „7 de Laan“ schon seit 15 Jahren erfolgreich ausgestrahlt. In Namibia hingegen werden meist die original latein- und südamerikanischen *Telenovelas* ausgestrahlt, welche zuvor durch anglophone Sprecher synchronisiert wurden (vgl. Newbery 2004:32). Im namibischen Fernsehprogramm erfreuen sich beispielsweise „Don’t mess with an Angel“ („Cuidado con el ángel“), „Broken Angel“, („Santa Diabla“), oder „The Return“ („La Patrona“) und weitere Produktionen dieser Art großer Beliebtheit. Auch meine DeutschstudentInnen an der University of Namibia (UNAM) tauschten sich gerne im Seminarraum über die neuesten Entwicklungen in ihren Lieblingsserien aus. Diese Gespräche verfolgte ich einige Zeit und fragte immer wieder interessiert nach, sodass auch ich mehr oder weniger auf dem Laufenden blieb. Schwierig war es nur, die verschiedenen Produktionen auseinanderzuhalten, denn die Struktur ist fast immer die gleiche: Es gibt eine junge weibliche Hauptfigur, die in schwierigen Verhältnissen Liebe, Leid und Abenteuer erlebt. Diese Eigenschaften der *Telenovela* bildeten später auch die Grundlage bei der Umsetzung des *Lesenovela*-Projekts.

### **Die Entstehung des *Lesenovela*-Projekts an UNAM**

Die Idee, ein Schreibprojekt mit Deutschstudierenden an UNAM ins Leben zu rufen, kam mir im Juni 2014 bei der Recherche nach einfachen Lektüren für Deutschlernende. Dabei bin ich auf eine relativ große Auswahl gestoßen und stellte eine Liste zusammen. Auffällig daran war, dass viele dieser Lektüren auf A1-Niveau nach einem bestimmten Muster konzipiert sind: Eine Hauptfigur und eine bekannte Stadt in Deutschland ergeben zusammen den Titel der Geschichte. Dieses Lektüre-Format wird vom Hueber-Verlag unter der Bezeichnung *Lese-Novela*<sup>2</sup> herausgegeben und es gibt eine Vielzahl von Abenteuern in bekannten deutschsprachigen Städten. Deutschlernende haben anhand dieser Lektüren die Möglichkeit schon mit einfachen Sprachkenntnissen Geschichten zu lesen und sich auf die Hauptfiguren und deren Abenteuer einzulassen. Des Weiteren bieten diese Texte auch erste interkulturelle Begegnungen mit dem deutschen Sprachraum. Mittels dieser *Lese-Novelas* können auch Lernende auf Anfängerniveau Lesefreude im Umgang mit deutschsprachigen Texten entwickeln, denn diese Texte mit ihren einfachen Satzstrukturen „lassen vor dem inneren Auge des Lesers einen Film erstehen – Menschen, die mit ihren Gefühlen, ihren

Hoffnungen, ihren Träumen und Begehrlichkeiten aufeinandertreffen und ihr gegenseitiges Schicksal beeinflussen“.<sup>3</sup>

Die Parallele zur oben beschriebenen *Telenovela* aus dem TV-Programm ist also deutlich erkennbar. Eine Abweichung der im Hueber-Verlag erschienenen *Lese-Novelas* besteht jedoch in ihrem geschlossenen Ende, da der Verlag keine endlosen Fortsetzungen bereitstellt.

Während ich also bei meiner Lektürerecherche die verschiedenen Titel und ihre Klappentexte überflog, erinnerte ich mich plötzlich wieder an die Gespräche meiner StudentInnen, in denen sie sich ausgiebig über die neuesten Ereignisse aus „Don't mess with an Angel“ austauschten. Und hier keimte dann erstmals die Idee zum Schreibprojekt: Die Studierenden begeistern sich für *Telenovelas*. Warum also nicht gemeinsam mit ihnen eine Geschichte schaffen, deren Hauptfigur aus Namibia kommt und deren Haupthandlungsstrang in der Hauptstadt Windhoek spielt? Dieses Vorhaben würde zumindest an die Interessen der Lernenden anknüpfen und somit hoffentlich ihre Begeisterung für Deutsch sowie ihre Sprachkompetenz fördern – das waren zumindest meine anfänglichen Überlegungen. Ein weiterer Vorteil besteht außerdem darin, dass die Deutschabteilung damit auch eine zusätzliche DaF-Lektüre eigens für ihre Sprachanfänger hätte.

Bei der weiteren Ausarbeitung des Projekts erkannte ich darüber hinaus dessen hohes Identifikationspotenzial, da sich – soweit mein Einblick das erlaubte – die Lebenswelt der namibischen Studierenden doch ziemlich von der der *Lese-Novela* Protagonistinnen aus „Tina in Hamburg“ oder „Nora in Zürich“ unterscheidet. Die Divergenz der unterschiedlichen Lebenswelten rückt allerdings erst richtig ins Bewusstsein, wenn man tiefere Einblicke in den Alltag der Studierenden erhält und sie besser kennen lernt. Viele der Studenten und Studentinnen führen ein anderes Studentenleben als es in Europa oder Nordamerika gelebt wird. Abfeiern bei den Semesterpartys der Studentenwohnheime, Freunde in den Cafés und Bars der Stadt treffen und nicht vor zehn Uhr aufstehen – das sind die typischen Klischees, die es hier zulande über Studenten gibt. Dass einigen der Studierenden an UNAM diese Bilder nur aus amerikanischen College-Komödien bekannt sind und die Realität an UNAM doch eine andere ist, gab einen weiteren Anstoß dazu, die Studierenden selbst eine solche *Lesenovela* entwickeln und verfassen zu lassen. Es sollte eine Geschichte mit einer Hauptfigur entstehen, mit der sie sich identifizieren können, in einer ihnen vertrauten Umgebung – mitten aus ihrer Lebenswelt.

### **Kompetenzförderung im DaF-Unterricht anhand der Produktion und Rezeption einer *Lesenovela***

#### **Positive Auswirkungen der Texterstellung**

Der Ansatz *Lerner schreiben für Lerner* bringt viele Vorteile mit sich, da hier sowohl Sprach-, Methoden- als auch Sozialkompetenz gefördert werden. Kreativität und die positiven Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden sind weitere Aspekte des Projekts. Im heutigen Fremdsprachenunterricht, der laut GER standardisiert, kompetenz-

orientiert und verstärkt kommunikativ ausgerichtet sein soll, gibt es nicht mehr viel Platz für kreatives Schreiben oder eine ausgedehnte Rezeption narrativer Texte (vgl. Volkmann 2010:27ff). Durch das *Lesenovela*-Projekt erhielten die Studierenden die Möglichkeit auf kreative Weise ihre Schreibkompetenz zu trainieren und dabei die Produktion eines narrativen Textes mitzugestalten. Dies bot den Lernenden die Gelegenheit, ihren Wortschatz vor allem in den für sie relevanten Bereichen zu erweitern, da sie selbst eine in ihrer Lebenswelt verortete Geschichte verfassten. Durch die eigene Textproduktion wird prinzipiell lexikalischer und idiomatischer Bedarf hervorgerufen, der von den Lernenden auf eigene Initiative durch das Erlernen neuen Vokabulars beseitigt wird (vgl. Haß 2006:115f). Da die *Lesenovela* eine reine Produktion von Studierenden ist, hatten sie dabei außerdem die Gelegenheit indirekt über sich selbst zu schreiben. Diese Art der Lernerorientierung birgt starkes Motivationspotenzial und findet unter den Lernenden sehr oft positiven Anklang (vgl. Bräuer 1997:2f., Nieweler 2006:123).

Des Weiteren ist nicht zu vergessen, dass Schreiber narrativer Texte in der Regel auch zu kompetenteren Lesern literarischer Texte werden (vgl. Urlaub 2011:98ff). Das bedeutet, wenn Lernende bereits zu Beginn ihrer Sprachkarriere selbst literarische Texte verfassen, wird es ihnen später leichter fallen literarische Werke in der Fremdsprache zu verstehen.

Was die Förderung der Kreativität betrifft, so herrscht in der Fremdsprachendidaktik Konsens darüber, dass die Schreibkompetenzförderung die „Freisetzung von Kreativität und Phantasie“ (Haß 2006:103) vorantreibt und somit wird auch innerhalb des *Lesenovela*-Projekts die Kreativität der Lernenden angeregt. Unsere *Lesenovela* sollte sich an der klassischen *Telenovela* orientieren, wodurch die Studierenden beim kreativen Schreiben auf eine bereits bekannte Struktur zurückgreifen konnten. Dieser Rückgriff der Lernenden auf Bekanntes erfolgt dabei automatisch und in einem weiteren Schritt werden diese Strukturen dann weiter ausgebaut und modifiziert (vgl. Urlaub 2011:99). Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, welche positiven Implikationen das kreative Schreibprojekt bezüglich Methoden- und Sozialkompetenz der Lernenden mit sich bringt (vgl. Haß 2006:170ff, Vass et al. 2008:192f). Die Studierenden werden mit eigenverantwortlichem Arbeiten sowie kooperativem, kommunikativem und produktivem Handeln vertraut und schaffen im Team ihr eigenes Werk. Während des Projekts mussten die Studierenden gemeinsam Figurenkonstellationen, Handlungsstränge und Wendepunkte der *Lesenovela* erarbeiten, diese dann zu einem Konsens bringen und schließlich niederschreiben. Am Ende entstand daraus eine DaF-Lektüre von Lernern für Lerner.

### **Bedeutung der Rezeption fremdsprachlicher Texte**

Die Bedeutung der Literatur im Fremdsprachenunterricht wird auch im Zeitalter der Kompetenzorientierung nicht ignoriert, kann man doch auch anhand von Literatur sprachliche und interkulturelle Kompetenzen erwerben. Dies ist mittlerweile zum Hauptargument für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht geworden – ob man diese „reine Nutzbarmachung“ der Literatur für den Fremdsprachenunterricht nun gut heißen mag, mag

an anderer Stelle diskutiert werden (Volkman 2010:8ff). Hier liegt nun das Augenmerk auf dem Anfängerunterricht, in dem bereits eine Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten angestrebt werden sollte. Möchte man nun mit Anfängern narrative Texte in der Fremdsprache lesen, gibt es mittlerweile eine breite Literaturauswahl, welche auch den oben genannten Ansprüchen des interkulturellen Lernens Folge leisten kann. Der Beitrag zum interkulturellen Lernen soll nun aber nicht zur primären Aufgabe des Lesens narrativer Texte im Anfangsunterricht gemacht werden. Vielmehr sollten hier Texte zum Einsatz kommen, die bei Lernenden Freude am Umgang mit der Fremdsprache auslösen. In diesem Bereich liefern die Verlage inzwischen ein breites Angebot: Es gibt eine große Auswahl sogenannter *Graded Reader* bzw. *Easy Reader*, die als sprachlich adaptierte Versionen der Kanon-Klassiker oder als speziell für Lerner verfasste Texte erhältlich sind. Letztere wiederum bedienen von Kriminal- über Abenteuer- hin zu Liebesgeschichten jeden Geschmack (vgl. Volkman 2010:261). Vor allem der Hueber-Verlag hat diese Textform in seiner *Lese-Novela*-Reihe gut umgesetzt. Aufgrund des ansprechenden Inhalts und der einfachen Struktur bieten sich diese Lektüren besonders für Deutschlernende an, die noch am Anfang ihrer Sprachkarriere stehen, da sie ein erfolgreiches Leseverstehen ermöglichen. Darüber hinaus sind die Hauptfiguren oftmals im gleichen Alter wie die Studierenden und die Handlung spielt sich zudem in einer bekannten deutschsprachigen Metropole ab. Dieser letzte Aspekt trägt beispielsweise auch zum Erwerb landeskundlichen Wissens bei. Bei diesen Lektüren stellte ich nur ein Manko fest: Sie sind größtenteils fern jeglicher Lebensrealität der namibischen Studierenden angesiedelt. Dies kann nun zum einen Neugierde und verstärktes Interesse hervorrufen, zum anderen kann es aber auch Überforderung bedeuten. Daraus entstand die Idee eine *Lesenovela* zu schreiben, die im Kulturkreis der Lernenden verortet ist. Die Diskrepanz zwischen der verwendeten deutschen Sprache und der beschriebenen namibischen (Jugend-)Kultur lässt dieses Projekt zusätzlich spannend erscheinen – da man mit dem Neuen (der Fremdsprache) das Bekannte (die eigene Kultur) erfährt. Zudem stoßen die Leser bei diesem Text auf keine kulturellen Irritationen – was im fortgeschrittenen Lernstadium außerordentlich förderlich und wünschenswert ist, im Anfangsstadium hingegen zu Verständnisschwierigkeiten und Frustration führen kann (vgl. Köhnen 2010:346f., Volkman 2010:249, 254). Der bekannte Kulturkreis und die einfach gehaltene Sprache lassen dieses Irritationspotenzial unbeachtet, ermöglichen so aber ein schnelleres Leseverstehen und verhindern mögliche Frustrationserlebnisse. Die Rezipienten können dadurch leichter Empathie für die Figuren entwickeln und sich mit ihnen identifizieren, da der Prozess der Perspektivübernahme zunächst noch nicht doppelt verarbeitet werden muss – konkret hieße das in der Fremdsprache eine unbekannte Figur in einer unbekanntem Kultur zu verstehen. Die von den Studierenden verfasste *Lesenovela* „Ndapandula in Windhoek“ verlangt diese Leistung noch nicht. Die Herausbildung von Empathiefähigkeit ist ein wichtiges Element beim Umgang mit Literatur und sollte daher frühestmöglich gefördert werden. Sie geht weit über die Literaturrezeption hinaus und ist in allen Lebensbereichen von Bedeutung, da Empathie generell als das kognitive Nachvollziehen emotionaler Zustände, Handlungen, Motive,

Haltungen und Wertungen einer anderen Person von deren Sichtweise aus definiert wird (vgl. Schinschke 1995:39). Empathie wird hier als Verstehen aufgefasst, jedoch kann Empathie auch affektiv betrachtet und als „emotionale Reaktion auf das Empfinden und Erleben einer anderen Person“ (Schinschke 1995:39) beschrieben werden. Die *Lesenovela* gibt bereits Sprachanfängern die Möglichkeit diesen Zustand zu erreichen – was uns letztlich auch wieder zurück zum Ausgangspunkt, der *Telenovela*, bringt: dem Miterleben und Mitfühlen der Schicksalsschläge und Abenteuer einer Hauptfigur. So entsteht Interesse und Lesefreude. Die Leser werden emotional in die Handlung eingebunden – dies gelingt besonders gut, wenn ein hohes Maß an Identifikation mit den Protagonisten gegeben ist. Aus diesem Grunde hat das *Lesenovela*-Projekt nicht nur die Textproduktion im Auge, sondern zielt auch auf die positiven Aspekte der Rezeption eines solchen Textes ab. Da die Geschichte künftig als Lektüre für Deutschlernende an UNAM erhältlich sein soll, kann durch sie nicht nur Freude am Lesen fremdsprachlicher Texte, sondern vielleicht auch Motivation zum Schreiben einer Fortsetzung hervorgerufen werden.

### Die praktische Umsetzung an UNAM

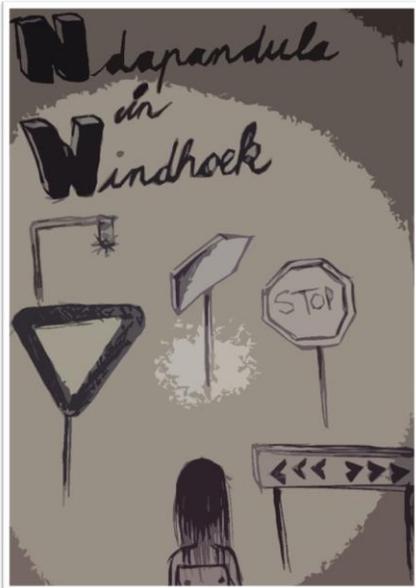


Zuallererst musste ich Studierende finden, die bereit waren zusätzliche Stunden für ein Schreibprojekt im Fach Deutsch aufwenden zu wollen, da Schreiben zunächst immer mit Verpflichtung verbunden wird und so im ersten Moment vielleicht abschreckend wirkt (vgl. Bräuer 1997:1). Also bewarb ich das *Lesenovela*-Projekt

zunächst in meinen Kursen, wo ich wusste, dass ein Interesse an *Telenovelas* bestand. Zudem gestaltete ich Poster und Flyer, die im Sprachen-Trakt verteilt wurden. Zu meiner Überraschung fanden sich vor allem im Kurs der Studierenden der *German Studies* aus dem ersten Studienjahr viele interessierte Hobbyautoren und Hobbyautorinnen. Bei unseren Treffen zählte ich jedes Mal an die acht Studierende, die mit kreativen Ideen und viel Begeisterung die Geschichte entstehen ließen. Da aller Anfang jedoch schwer ist, mussten zu Beginn vor allem Ideen gesammelt werden. Die Orientierung an den *Telenovelas* lieferte zumindest bezüglich des strukturellen Rahmens eine gute Hilfestellung. Es sollte eine weibliche Protagonistin, im Alter von etwa 20 Jahren sein, die die durchschnittliche namibische Studentin verkörpert. Also wurde zunächst nach beliebten namibischen Mädchenvornamen gesucht. Wie ich von den Studierenden erfahren durfte, ist *Ndapandula* ein sehr verbreiteter Oshivambo-Name unter den Mädchen. Nachdem die Namensfrage geklärt war, musste eine Biografie zu dieser Person erstellt werden. Hier entstand schnell eine hitzige Diskussion über die Charaktereigenschaften sowie mögliche Träume und Ängste der Protagonistin. Alle waren sich darüber einig, dass *Ndapandula* kein naives Aschenputtel sein sollte, sondern eine selbstbewusste junge Frau. Die Tatsache, dass sie jedoch vom sehr ländlichen Ovamboland in die Hauptstadt Windhoek übersiedeln muss,

lässt erahnen, dass ihr trotz alledem einige Lebensweisen der Städter zu Beginn noch sehr fremd erscheinen.

In einem nächsten Schritt war die Entwicklung der Story-Line an der Reihe. Hierfür war die entspannte Arbeitsatmosphäre zunächst die beste Voraussetzung, um beispielsweise Methoden des kreativen Schreibens, wie etwa ein erstes Brainstorming und anschließendes Clustering auszuprobieren (vgl. Bräuer 1997:3f., Krier 2004: 2ff). Als feststand, dass sich Ndapandula in einen jungen Mann mit krimineller Energie verlieben sollte, überlegten die Studierenden anhand von verschiedenen Bildimpulsen, wie genau dessen Lebensstil und kriminelle Machenschaften aussehen könnten. Sie arbeiteten entweder alleine mit dem jeweiligen Bild oder produzierten in Partnerarbeit kürzere Texte – ganz spontan ohne Beachtung von Satzbau oder korrekter Flexion (vgl. Hinrichs 2011:2). Anschließend lasen sie ihre Produkte vor und die Gruppe überlegte gemeinsam, welche Elemente behalten werden sollten und wie man diese miteinander kombinieren könnte, um daraus ein grammatikalisch korrektes Textstück entstehen zu lassen. Bei den wöchentlichen Treffen saßen die Studierenden meist gemütlich im Freien und tauschten sich über ihre Ideen aus. Zum Teil wurden nach gemeinsamer Besprechung der weiteren Handlungsschritte auch Teams gebildet, die ein bestimmtes Kapitel bearbeiteten. Die natürliche Umgebung ermöglichte auch andere Übungen zum kreativen Schreiben, wie etwa die Augen zu schließen und sich auf Geräusche, Gerüche und Stimmungen der



Umwelt zu konzentrieren und diese dann schriftlich festzuhalten. Die Ideen dazu konnte ich mir vor Ort hauptsächlich über das Internet einholen, wobei sich für den Anfang die Homepage des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg<sup>4</sup> als gute Informationsquelle herausstellte. Im Dezember war das letzte Kapitel fertig. Ich durfte noch ein paar Textstücke der Studierenden korrigieren und diese dann ins große Ganze einfügen. Zur Vollendung fehlte nur noch ein Titelbild. Glücklicherweise bestand unsere Gruppe nicht nur aus Hobbyautoren, sondern auch aus sehr engagierten Künstlern. Ein motivierter Student erklärte sich sofort bereit das Coverbild zu illustrieren. Man sieht darauf Ndapandula von hinten wie sie sich in den Dschungel der neuen großstädtischen Umgebung begibt. Die Zeit vor Weihnachten konnte ich schließlich zum Editieren der Geschichte nutzen. Und seit Beginn des

akademischen Jahres 2015 haben die Deutschlernenden an UNAM die Möglichkeit anhand von Ndapandulas Abenteuern ihre Lesekompetenz zu trainieren.

### **Das Endprodukt: Ndapandula in Windhoek**

#### **Struktur und Aufbau**

Die Struktur von „Ndapandula in Windhoek“ orientiert sich am Aufbau der *Lese-Novelas* des Hueber-Verlags. Dies lässt sich bereits am Titel erkennen, der sich nach bekannter Manier aus dem Vornamen der Hauptfigur und einer Großstadt zusammensetzt. Da die Zielgruppe der Leser Sprachanfänger sein sollten, ist die Sprache sehr einfach gehalten, d.h. hauptsächlich Parataxe im Präsens mit einfachem Vokabular. Um die Simplizität der Sprache zu gewährleisten, war es besonders wertvoll, dass sich viele Studierende aus dem ersten Studienjahr in das Projekt mit eingebracht hatten. Dadurch entstand ein Text, der tatsächlich von der Zielgruppe A1/2 für die Zielgruppe A1/2 geschrieben wurde und der somit einen angemessenen Schwierigkeitsgrad bezüglich des Leseverstehens aufweist. Die Geschichte besteht aus 58 kurzen Kapiteln, auf welche sich die insgesamt 8370 Wörter verteilen. Um näher am Format der zugrundeliegenden *Telenovela* zu bleiben, gibt es kein wirkliches Ende der Geschichte, denn nachdem Ndapandulas erstes Abenteuer erfolgreich abgeschlossen wurde, endet das letzte Kapitel mit dem Satz: „Fortsetzung folgt...“. Darüber hinaus zeichnen sich in guter alter Cliffhanger-Manier Ereignisse ab, die andeuten, dass Ndapandulas Geschichte hier noch nicht zu Ende geschrieben ist und es noch ausreichend Platz für weitere Irrungen und Wirrungen geben wird. Dies ermöglicht auch, dass das *Lese-novela*-Projekt problemlos weitergeführt werden kann.

Den Studierenden war es zudem ein Anliegen den Text möglichst authentisch zu gestalten, weshalb viele Namen, Ortschaften sowie typisch namibische Marken und Eigenheiten im Text Erwähnung finden. Dies schafft bei den Lesern ein hohes Maß an Identifikationspotenzial und sorgt zudem auch aufgrund der persönlichen Erfahrungen der Leser für den einen oder anderen Lacher. An manchen Stellen des Textes, u.a. in Kapitel 15 und 36, wird auch auf das Englische und bestimmte Slang-Ausdrücke zurückgegriffen. Dies wurde innerhalb der Gruppe nicht als störend, sondern vielmehr bereichernd für den Text empfunden, da die Verwendung verschiedener Sprachen ja durchaus ein realistisches Element in einer multilingualen Gesellschaft – wie es Namibia ist – darstellt.

Des Weiteren legten die Studierenden viel Wert darauf, dass das Hauptaugenmerk dieser *Lesenovela* nicht zu sehr auf den romantischen Entwicklungen der Protagonisten liegt und dass vor allem Ndapandula nicht nur stereotype Züge eines naiven Mädchens aus dem Ovamboland zugeschrieben werden, sondern dass sie allen Schicksalsschlägen und allem Unwissen zum Trotz eine mutige und selbstständige junge Frau ist. Die Studierenden zeichneten hier sicherlich nicht ihre persönliche Idealvorstellung einer jungen Frau. Sie versuchten vielmehr eine Balance zwischen den verbreiteten *Telenovela*-Stereotypen und ihren eigenen Wunschvorstellungen einer weiblichen Identität herzustellen. Um dem TV-Vorbild dennoch treu zu bleiben, wählten sie eine junge und attraktive Protagonistin aus.

Allerdings sollte diese Figur weder intrigante noch passive Charaktereigenschaften haben – wie dies in den *Telenovelas* häufig der Fall ist (vgl. Sifuentes 2014:985). Sie wollten vielmehr ein Bild vermitteln, das über hohes Identifikationspotenzial verfügt.

Da die Geschichte keine klassische Romanze werden sollte, entschlossen sich die Studierenden dazu, ihre *Lesenovela* mit Elementen anderer Genres anzureichern, weshalb Ndapandula unwissend und unfreiwillig in ein kriminelles Milieu gerät.

### **Inhaltliche Umsetzung**

Die Geschichte handelt von der Studienanfängerin Ndapandula, die aus dem kleinen Ort Oluno in Namibias Norden, dem sogenannten Ovamboland, kommt. Sie hat sich um einen Studienplatz für Psychologie und Deutsch an der University of Namibia in Windhoek beworben – gegen den Wunsch ihrer missgünstigen Stiefmutter. Ndapandula hat als junges Mädchen ihre geliebte Mutter verloren und seitdem der Vater die neue Frau geheiratet hat, sehnt sie sich immer mehr nach ihrer verstorbenen Mutter. Sie hält nun nichts mehr in Oluno und hofft auf ein Studium in Windhoek, wo sie auch bei ihrer Tante Ndeshi wohnen könnte.

#### *Kapitel 1*

*Ndapandula ist auf dem Weg zur Post in Oluno. Sie ist sehr aufgeregt. Heute schickt sie ihre Bewerbung an die Universität von Namibia. Sie möchte dort Psychologie und Deutsch studieren. Als sie zurück zu ihrem Haus geht, ist sie sehr nachdenklich. Sie hofft, dass sie zum Studium zugelassen wird.*

#### *Kapitel 2*

*Als sie nach Hause kommt, steht ihre Stiefmutter vor der Tür. Sie sieht böse aus. Sie steht in der Tür mit ihrem ungewaschenen Afro und ihren alten Flipflops. Ihr Schlafanzug sieht sehr alt aus, sie trägt ihn schon seit zwei Wochen. Ndapandula begrüßt sie, aber die Stiefmutter ignoriert sie. Sie greift nach Ndapandulas Arm und schreit sie an: „Wo warst du faules Kind die ganze Zeit?“*

Im weiteren Verlauf der Geschichte erhält Ndapandula die Zusage für den Studienplatz, sie verabschiedet sich von ihrer Familie und nimmt den Bus nach Windhoek. Das ist sicherlich eine Szene, die eine Vielzahl der Studierenden an UNAM bereits erlebt haben dürften. Bei der anschließenden Beschreibung der Busfahrt war es den Studierenden wichtig dem Text viel Authentizität zu verleihen. Deshalb erfährt der Leser viele Details bezüglich der Landschaft oder auch anderer lokaler Gegebenheiten.

#### *Kapitel 8*

*Während der Busfahrt sieht Ndapandula aus dem Fenster. Sie muss 12 Stunden mit diesem Bus fahren. „Zum Glück habe ich einen Fensterplatz,“ denkt sie. Auf dem Weg sieht sie viele Palmen und Bars und Cuca-Shops, doch je länger sie fährt, desto mehr verändert sich die Landschaft. Als der Bus durch die Berge bei Tsumeb fährt, wird sie müde und schläft ein. Erst beim Stopp in Otavi wacht sie auf und kauft sich an der Tankstelle eine Cola und eine Packung Simba Chips Chutney Geschmack, das ist ihre Lieblingsorte. Der Busfahrer sitzt schon wieder hinter dem Steuer und die anderen Reisenden steigen langsam ein. Ndapandula beeilt sich und rennt zum Bus.*

Nach ihrer Ankunft in Windhoek wird sie von der Schwester ihrer verstorbenen Mutter, Tante Ndeshi und ihrem Mann Solomon abgeholt. Die Familie lebt in Wanaheda, einem Viertel im ehemaligen Township Katurura. Auch hier haben die Studierenden Wert darauf gelegt, dass die Protagonistin in einem Umfeld lebt, in dem auch viele andere Studierende an UNAM zu Hause sein könnten. Sie wollten keine Extreme abbilden – sondern die Lebenswelt der Durchschnittsstudentin.

Tante Ndeshi lebt mit ihrer Familie in einfachen, aber liebevollen Verhältnissen in einem Haus an einer belebten Straße in Wanaheda. Auch die Autofahrt zum neuen Heim wird wieder detailliert beschrieben, sodass der Leser eine bildhafte Vorstellung der einzelnen Stationen in Windhoek erhält.

#### *Kapitel 11*

*Die Fahrt dauert ziemlich lange. Sie fahren am Katutura Krankenhaus vorbei, dann weiter die Independence Avenue entlang, vorbei an UN Plaza, KFC, Soweto Market und an vielen Häusern und einem Einkaufszentrum. Onkel Solomon hält dann vor einem grünen Tor an: „Hier sind wir zu Hause!“*

Ndapandula freut sich sehr über ihr eigenes Zimmer mit Schreibtisch. Die ersten Tage auf dem Campus und im Viertel verlaufen aufregend, so sind ihr beispielsweise die aufdringlichen Taxifahrer am Campus nicht geheuer. Bei einem Zwischenfall inmitten der Taxifahrermenge trifft sie auf Riz, der ihr im weiteren Verlauf der Geschichte noch zum Verhängnis werden wird. Aus dem kleinen Flirt zwischen den beiden entwickelt sich schrittweise mehr und Ndapandula schwebt für lange Zeit auf Wolke Sieben – ehe sie brutal von der Realität eingeholt wird.

#### *Kapitel 15*

*Der Campus an UNAM wirkt riesig und es gibt sehr viele junge Leute. Sie hört viele verschiedene Sprachen (...). Ndapandula ist fertig für heute und läuft zum Taxistand. Von dort hört sie viele laute Männerstimmen. „Town one! One for town. Sista, sista, I only need one. Come on, let’s go! Khomasdal! Suiderhof! Tura, Tura, Tura only one!“ So viele Männer schreien durcheinander, alle wollen, dass sie bei ihnen mitfährt. Sie ist völlig verschüchtert, als sie vor dieser Wand aus lauten Männerstimmen steht. Plötzlich packt sie einer am Arm und zieht sie mit sich zu seinem Taxi. Ndapandula bekommt Angst. So viele Männer und alle schreien. Sie reißt sich los und rennt davon.*

#### *Kapitel 16*

*Ndapandula ist panisch. Sie spannt ihren Körper an und bekommt nichts mehr von ihrer Umwelt mit. Doch plötzlich schlägt ihr Kopf gegen etwas Hartes, das sich zugleich aber auch irgendwie weich anfühlt. Sie schaut hoch und sieht in zwei schöne braune Augen, die sie mit Interesse anstarren. „Sista, sista, where are you going?“ hört sie einen Taxifahrer ihr nachrufen. „Die Dame kommt mit mir!“ – „Wow. Es ist der Typ von letzter Woche“, fällt es Ndapandula plötzlich wieder ein. Ihr wird ganz heiß. Er hat eine Hand auf ihre Schulter gelegt (...). „Komm, keine Panik. Ich fahre dich nach Hause.“ (...)*

Ohne es zu wissen wird sie schon bald von ihrem Schwarm Riz als naive Drogenkurierin missbraucht. Ihre Tante Ndeshi beobachtet die Entwicklungen zwischen ihrer Nichte und Riz von Anfang an kritisch. Sie glaubt Riz habe schlechten Einfluss auf das Mädchen und

dabei weiß Ndeshi noch nicht einmal von den illegalen Autorennen, zu denen Riz ihre Nichte mitnimmt.

#### *Kapitel 22*

*Riz wartet auf das Startsignal. Eine Frau in Hotpants und Bikinioberteil hält ein Tuch in der Hand. Auf einmal bekommt Riz eine SMS:*

*„Pass auf. Die Bullen warten auf euch in der Nähe vom Gefängnis.“*

*Bevor er nachdenken kann, lässt die Frau das Tuch auf dem Boden fallen. Er drückt sofort aufs Gas und schießt gleichzeitig mit den anderen los.*

*Er fährt so schnell, dass er in den Sitz gedrückt wird. Seine Arme sind ausgestreckt. Er hält das Lenkrad ganz fest.*

Als Ndapandula begreift, was dort eigentlich vor sich geht, ist sie wütend und erklärt Riz, dass sie mit solchen Dingen nichts zu tun haben möchte. Trotz dieser ihr unangenehmen Vorkommnisse lässt Ndapandula sich nicht abbringen Zeit mit Riz zu verbringen. Selbst als er sie unter den seltsamsten Vorwänden mit diversen Taschen zu fremden Männern schickt, glaubt sie noch immer, dass Riz ein guter Kerl ist. Denn lange Zeit ist sie der Annahme, dass sie Bücher transportiert, bis eines Tages eine Tasche reißt.

#### *Kapitel 38*

*Ndapandula hat am Abend zuvor wieder eine Tasche von Riz bekommen, die sie heute mit zu UNAM genommen hat. Sie ist spät dran. Um 14 Uhr soll sie jemanden beim Wohnheim treffen. Sie rennt Richtung Emona, aber die Tasche sieht nicht sehr stabil aus und sie schlägt ihr immer wieder gegen das Bein. (...) „Oh Mist!“ (...) als sie die herausgefallenen Sachen wieder einsammelt, realisiert sie erst, dass es gar keine Bücher sind, die sie transportiert. Es sind kleine, in braunes Papier gepackte Päckchen. (...) weißes Pulver fällt auf ihre Beine. „Igitt! Was ist das?“ (...) das ist weder Mehl noch Zucker. Das müssen Drogen sein! (...)*

Als klar wird, dass Riz mit Drogen dealt und sie als Kurierin benutzt, erkennt Ndapandula, wie gefährlich die Situation für sie ist. Hilfesuchend wendet sie sich an ihre neue Freundin Sophy und deren Freund Gebhardt. Die beiden kennen Riz von früher und wissen, welche Art von Geschäfte er macht. Sie bieten Ndapandula Hilfe an und wollen alles versuchen, dass Riz endlich das Handwerk gelegt wird. Und so arbeiten sie mit Ndapandula und einem befreundeten Polizisten einen Plan aus, der Riz ein für alle Mal überführen soll. Während eines Telefongesprächs lockt Ndapandula Riz in eine Falle, die fatal für ihn sein wird.

#### *Kapitel 48*

*(...) Ndapandula atmet tief durch und antwortet so ruhig sie kann: „Riz, es tut mir sehr leid. Ich kann dir alles erklären. Die Tasche wurde mir geklaut, aber ich zahle dir alles Geld zurück. Können wir uns morgen treffen? Ich möchte nicht, dass du oder dein Freund wegen mir in Schwierigkeiten geraten!“ Ndapandula ist überrascht wie gut sie lügen kann. Riz scheint ihr zu glauben (...).*

Ndapandula sitzt bereits am vereinbarten Treffpunkt und um sie herum wurden ausreichend Zivilpolizisten positioniert. Als Riz erscheint und im Gespräch ausgiebig über seine Drogengeschäfte spricht, schnappt die Falle zu und die Polizisten verhaften ihn. Es folgt

eine Gerichtsverhandlung, bei der Riz zu einer Gefängnisstrafe verurteilt wird. Ndapandula trifft wenige Tage danach auf frühere Weggefährten von Riz, die ihr ein Geschäft anbieten. Es scheint zunächst legal und für einen guten Zweck zu sein. Ndapandula willigt ein und schafft somit die besten Voraussetzungen für eine Fortsetzung ihrer Abenteuer in Windhoek.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Das offene Ende von Ndapandulas Geschichte folgt dem eigentlichen Genre-Vorbild aus dem Fernsehen und ermöglicht eine Fortsetzung durch schreibinteressierte Studierende. Da das Projekt jedoch nicht nur die Textproduktion im Fokus hat, sondern auch auf Deutschlernende als zukünftige Rezipienten abzielt, müssen abschließend zwei Seiten des Projekts betrachtet werden: Produktion und Rezeption. Zunächst möchte ich retrospektiv auf den Produktionsprozess eingehen. Die Durchführung des Projekts vollzog sich relativ spontan, weshalb vornehmlich auf die sich schrittweise entwickelnden Bedürfnisse beim Schreibprozess reagiert wurde. So probierte ich beispielsweise Techniken wie Clustern, freies Assoziieren oder visuelle Stimuli zum ersten Mal gemeinsam mit den Studierenden aus – wobei sich einige Methoden als produktiver erwiesen als andere. So stellte ich beispielsweise fest, dass für einige Studierende ein visueller Stimulus eher kontraproduktiv war, da sie sich auf dieses spezifische Bild versteiften und somit keine eigenen Ideen mehr hervorbrachten. Das spontane Schreiben ohne normative Erwartungen hingegen erfreute sich großer Beliebtheit.

Die *Lesenovela* war für mich das erste Projekt dieser Art und somit durfte ich bei seiner Umsetzung lehrreiche Erfahrungen machen. Künftige Projekte könnte man mit einer ausgedehnten Aufwärmphase einleiten, in der die Studierenden zunächst kürzere persönliche Texte in einem angeleiteten kreativen Schreibprozess erstellen, da nicht jeder sofort unbefangene eine Geschichte verfassen kann. Methoden wie Fantasiereise oder Tagebuchschreiben hingegen führen langsam auf dieses schriftstellerische Vorhaben hin (vgl. Bräuer 1997:4). Für Lernende ist es im Allgemeinen immer motivierender über sich selbst zu schreiben oder authentischen Schreibansätzen nachzukommen (vgl. Nieweler 2007:123). Die Tatsache, dass die Geschichte in Windhoek spielt und eine namibische Deutschstudentin ihre Protagonistin ist, trug sicherlich auch zur anhaltenden Kreativität und Aufrechterhaltung der Schreibmotivation unter den Studierenden bei.

Was nun die Seite der Rezeption betrifft, so stellen sich hier womöglich Fragen bezüglich der Kohärenz zwischen der Sprache der Hauptfiguren und der des Handlungsortes. Man könnte es ggf. als inkohärent empfinden, wenn Namibier (in diesem Fall keine Deutsch-Namibier) plötzlich Deutsch sprechen, weshalb es für den ein oder anderen sicherlich merkwürdig scheint, dass die Handlung der *Lesenovela* nicht in Deutschland, Österreich oder der Schweiz verankert ist. Und im gleichen Zuge mag der Kritiker hier anmerken, dass bei der Lektüre dieses Textes weder interkulturelle Kompetenzen noch landeskundliches Wissen gefördert werden, d.h. die Leser sich nicht mit der fremden Kultur

des Ziellandes auseinandersetzen müssen. Die Rolle der Literatur innerhalb der Fremdsprachendidaktik wird nicht zuletzt auch aufgrund dieser Elemente als wichtig erachtet (vgl. Volkmann 2010:249ff, Bredella 2010:115). Der Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht und ihr Beitrag zum interkulturellen Lernen stehen außer Frage. Jedoch sollte man im Fall des *Lesenovela*-Projekts eines bedenken: Die potenziellen Leser sind Sprachanfänger. Für sie sind bereits Satzbau und Wortschatz fremd und stellen eine erste große Hürde beim Verstehensprozess dar. Wenn nun diese Leser zusätzlich auf einen ihnen fremden sozio-kulturellen Hintergrund treffen, kann dies vermehrt zu Verstehensschwierigkeiten und Frustration führen (vgl. Urlaub 2011:99). Im Fall der *Lesenovela* stellt die lokale Verortung in Namibia, die sicherlich Verstehensschwierigkeiten bezüglich Kultur und Lebensweise vorbeugt, eher eine Hilfestellung dar. Die beim Nicht-Verstehen eines fremdsprachlichen Textes ausgelöste Frustration wird dadurch vermieden, denn die Leser treffen auf Figuren aus ihrer eigenen Kultur. Dies kann erstens als Erleichterung beim Rezeptionsprozess und zweitens auch als motivierender Anreiz und Katalysator von Lesefreude betrachtet werden (vgl. Marx-Åberg 2010:67). Die Lernenden können sich beim Leseprozess vollkommen der Dekodierung der neuen Sprache widmen und somit einen für sie nachvollziehbaren Film vor ihrem inneren Auge ablaufen lassen. Dabei fällt es ihnen auch leichter sich mit den Figuren zu identifizieren, Empathie zu entwickeln und letztlich auch die Handlung emotional zu verarbeiten. Ich räume hier dennoch ein, dass die Kombination von deutscher Sprache mit nicht-deutschem Handlungsort und Hauptfiguren in anderen Szenarien vielleicht künstlich wirkt. Im Falle Windhoeks als Hauptort des Geschehens trifft dieser Vorwurf jedoch nicht zwingend zu, da es durchaus möglich ist, einen solchen Text auf Deutsch in Namibia zu lesen. Darüber hinaus haben die typischen Namen, die authentischen Orte und die namibischen Eigenheiten einen hohen Wiedererkennungswert bei den Studierenden, wodurch es den Lesern leichter fällt, Identifikationsmöglichkeiten im Text zu finden. Diese Art der Lernerorientierung kann einen erheblichen Beitrag zur Ausbildung von Lesefreude leisten (vgl. Nünning/Surkamp 2006:45ff). Und genau das war das primäre Ziel des Projekts: *Lerner schreiben für Lerner*. Dadurch wird gewährleistet, dass die Lektüre die Leser bei ihren Interessen und Kompetenzen abholt und diese auch langfristig Freude am Umgang mit deutschen Texten entwickeln.

### Anmerkungen

1 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Telenovela>

2 Die Lektüre vom Hueber-Verlag wird, anders als unsere *Lesenovela*, als *Lese-Novela* bezeichnet.

3 <https://shop.hueber.de/en/reihen-und-lehrwerke/hueber-lese-novelas.html>

4 <https://www.lmz-bw.de/kreatives-schreiben.html#c14796>

## Literatur

- BRÄUER, GERD 1997. „Schreiben im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 30, No. 1: 1-7.
- BREDELLA, LOTHAR 2010. „Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz.“ In: Arne Weidemann/ Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag: 99-120.
- DUDEN ONLINE. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Telenovela> [20.8.2015].
- HAB, FRANK 2006. *Fachdidaktik Englisch. Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- HINRICHS, BEATRIX 2011. „Kreatives Schreiben - ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht.“  
URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf) [20.8.2015].
- HOLLENSTEIN, OLIVER 2015. „Wirklich ganz reizend.“ In: *Zeit Online. Kultur*.  
URL: <http://www.zeit.de/2015/05/rote-rosen-lueneburg-soap> [20.8.2015].
- HUEBER VERLAG. URL: <https://shop.hueber.de/en/reihen-und-lehrwerke/hueber-lese-novelas.html> [20.8.2015].
- KÖHNEN, RALPH 2010. „Literatur und andere Künste.“ In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung – Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag: 345-360.
- KRASSER, SENTA 2008. „Das Comeback von Lisa Plenske – Morgenröte in tiefer Quotennacht.“ In: *Sueddeutsche Zeitung. Kultur* vom 13.12.2008.  
URL: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/das-comeback-von-lisa-plenske-morgenroete-in-tiefer-quotennacht-1.807032> [20.8.2015].
- KRIER, RENATE 2004. „Das Abenteuer des Schreibens – Eine Einführung in das kreative Schreiben.“ In: *muk-Publikationen 24*. München: muk – medien und kommunikation – Fachstelle der Erzdiözese München und Freising.  
URL: <http://www.muk.erzbistum-muenchen.de/cms/index.php/publikationen> [20.8.2015].
- LANDESMEDIENZENTRUM BADEN-WÜRTTEMBERG. URL: <https://www.lmz-bw.de/kreatives-schreiben.html> [20.8.2015].
- MARX-ÅBERG, ANGELA 2010. *Lesefreude und Lernerorientierung – Eine Untersuchung von Lehrerentscheidungen beim Lesen eines Romans in einer Schülergruppe im schwedischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Göteborg: Linnaeus University Press.
- NEWBERY, CHARLES 2004. „Television/International: Dispatches: Argentina: Africa goes 'wild' over telenovelas.“ In: *Variety*, 394.2:32.
- NIEWELER, ANDREAS (HRSG.) 2006. *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- NÜNNING, ANSGAR/SURKAMP CAROLA 2006. *Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- SCHINSCHKE, ANDREA 1995. „Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden.“ In: Lothar Bredella/Herbert Christ (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 1995: 36-49.
- SIFUENTES, LÍRIEN 2014. „Being a woman, young and poor.“ In: *Feminist Media Studies*, 14.6: 976-992.

URLAUB, PER 2011. „Curricular Innovations. Developing Literary Reading Skills through Creative Writing in German as a Second Language.“ In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*. 44.2: 98-105.

VASS, EVA/LITTLETON, KAREN/MIELL, DOROTHY/JONES, ANNE 2008. „The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration.“ In: *Thinking Skills and Creativity* 3: 192-202.

VOLKMANN, LAURENZ 2010. *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

## **Transforming GER101 for the 21<sup>st</sup> Century Learner**

Reflections on Introducing Technology as a Teaching and Learning Tool to First Year German Students at the University of the Western Cape, South Africa

**SANDRA DE KOCK**

University of the Western Cape

### *Abstract*

*German language learners at the University of the Western Cape have been exposed to traditional learning methods in confined lecture halls. This article outlines attempts and critical reflections by the lecturer to transform the first year language acquisition course by introducing technology as a teaching and learning tool, thus making the learning experience more meaningful to the 21<sup>st</sup> century learner. Although both the lecturer and the students invested an enormous amount of effort and time in the project it remains unclear whether the Western concept of the 21<sup>st</sup> century learner and classroom methodology is equally valuable and meaningful to students from South(ern) Africa, with different cultural values and limited access to advanced technology.*

### **Introduction**

The German section at the University of the Western Cape forms part of the Department of Foreign Languages, together with the French, Latin and Arabic sections. Student numbers even at undergraduate level in the German section are moderate, averaging 35 students in first year, 10 in second and 5 in third year. The first year focuses on language acquisition, as students begin their German studies without prior knowledge of the language. UWC was traditionally (pre-1994) classified as a “coloured” university, which is still visible in the

---

**Sandra de Kock** holds the post of teaching assistant at the German section of the Department of Foreign Languages at the University of the Western Cape since 2012. She teaches the German beginners classes as well as the language modules of the advanced courses. Her research interest lies in the field of teaching and learning foreign languages, the relevance of literature for language, sociolinguistics and meaningful learning. E-mail: sdecock@uwc.ac.za.

student composition of the German classes. Two thirds of the students are 18 to 20 year-old “Coloureds” from the Cape Flats area, from modest to poor households, financing their studies by means of bursaries or loans. Class attendance of early morning or late afternoon classes is often impacted by problematic public transport (cable theft, strikes, and vandalism), domestic responsibilities (taking sibling to school, preparing dinner for the family) and occasional gang violence. Many students experience performance pressure from home (most are first generation students), but receive very little academic support from their families. The remaining third of the student group is a blended mix of more mature students, students from other ethnic backgrounds and a few financially independent students. While most students matriculated from state schools, a few had attended private schools.

In 2013, teaching the German first year students was conceptualised on established concepts in foreign language teaching and learning research. According to Storch (1999), four skills have to be developed in language learning, namely listening, reading, writing and speaking. All of these skills were valued equally in the GER101 class in 2013, which had as its aim the student’s competence to communicate in basic German in all four areas. Listening skills were mostly practiced by listening to the lecturer, speaking skills were practiced in guided group activities or lecturer/student interaction in the form of questions and answers, as well as in short project presentations, reading skills were practiced in reading activities and writing skills were practiced in the form of homework assignments. The venues which were allocated to the course supported this traditional teacher-centred approach, as fixed tables and chairs in a downward sloping venue made it difficult, if not at times impossible, for students to work in groups.

In a time where technology opens new dimensions in learning and classroom dynamics, this old-fashioned teacher-centred layout seemed inadequate for the students, and attempts were made by the lecturer to introduce innovative teaching and learning methods despite the traditional lecture halls.<sup>1</sup> During the 4<sup>th</sup> term of the 2013 academic year, students received a written homework assignment which had to be submitted as two separate parts, part A being the written answer to the assignment, which then served as the transcript for part B, the audio recording of the student reading out loud his transcript and recording it on his cellphone. The student response was very positive and the learning outcomes were impressive. The initial intention for this exercise had been to be able to hear every student individually and to reduce anxiety among timid and rather introvert students, since they would not have to speak and be evaluated in front of the class. Assessment and feedback could be communicated between lecturer and student individually. This would give the timid and the self-confident speaker equal chances to success. The students valued the personal attention and feedback to their pronunciation so much that many students submitted audio recordings to all their assignments, even if it was not required and did not count for marks. This enthusiasm came as a great surprise. The positive student response to this assignment served as the first step into exploring more creative ways to challenge the

boundaries of traditional teaching and learning methods. Group exercises, such as acting out dialogues and role play were transformed into digital homework exercises, in which the students had to create a video recording of their small group act. This gave the students the freedom of re-playing and recording the scenes as often as they liked and until they were satisfied with the result. Many students reported that they had to practice the scenes again and again, but the whole group had a lot of fun doing it and it had not felt like a learning exercise at all.

The initial successes of introducing technology to learning in the beginner's class in the last term of 2013 initiated a more formal integration of innovative concepts into the course planning for the 2014 academic year. Rankin's (2007) ideas on '21<sup>st</sup> century education' served as a guideline. The idea that classroom materials can be developed by both the teacher and students in a collaborative and dynamic manner, as well as the teacher being a guide who assists and encourages students as active participants in the classroom seemed a challenging, yet promising approach with enough leeway to learn and expand on what has been learned according to class dynamics, and not limited by a rigid syllabus.

### **Approach to Teaching and Learning**

Teaching is an exercise which is embedded in complex classroom dynamics. While the teacher constantly learns from his/her students, teaching as such is the effort to pass on knowledge to the learners; yet, the manner in which this can be done successfully differs from one individual learner to another, since every learner processes information differently. In the first week of classes the lecturer attempted to analyse the different learner styles of the new group of learners by means of a questionnaire. Students were asked about their preferences in learning and which learning environment they would choose (e.g. "Do you prefer to work on tasks on your own or in a group?" "Do you prefer PowerPoint presentations or textbooks?" "Do you take notes or do you simply listen to lectures?"). Many students preferred the audio-visual and social learning styles. This may be due to genuine personal preference, but could also be a result of exposure to and familiarity with new media in everyday life.

In order to introduce technology to the first year German class while being allocated to venues which were inadequately equipped, required some creative thinking. UWC makes use of the Learning Management System (LMS) iKamva, which is a secure online space for communicating with students and sharing course material. A course site was created on iKamva and it became a "digital space" which complemented the classroom activities. The addition of a digital classroom to the physical classroom furthermore enhanced teacher/student and student/student communication, where students were able to communicate with other course participants as well as the lecturer, without having to physically be on campus. Participants were able to access the site from their home PCs, laptops or cell phones as long as they had internet access. Thus, students who are unable to attend class or come to campus for whichever reason were still able to receive important notices or submit assignments. Another advantage of iKamva was the distribution of course

material. While previously students received printed handouts for class activities in class, they now received the material on iKamva, and students who were unable to attend classes still received all course materials.

Students received training on iKamva during the first two weeks of classes to familiarise themselves with the platform. This was important because only students and staff of UWC can access it. All first year students are presumably unfamiliar with the LMS and most probably every participant would benefit from an introductory training session, regardless of their digital literacy.<sup>2</sup>

At first, the focus was on online correspondence (e-mail, announcements) and online submissions. All written communication in the context of the GER101 class had to be communicated via iKamva. If students sent an e-mail directly from their 'myuwc' (gmail) account to the lecturer's account, they were required to resend the e-mail via the iKamva course site. This was done to encourage the learners to use iKamva, to engage with the platform and not avoid a challenge by using short cuts or alternatives which at first sight seem easier. Ultimately, by communicating via iKamva, it was very easy to keep track of individual correspondence with students. No e-mail was overlooked since iKamva neatly kept track of each e-mail which was sent and received. Later in the course students also acknowledged this, as they realised it was also easier for them to track correspondence with the lecturer without having to search through their 'myuwc' inbox.

With regards to submissions, all assignments had German titles relating to the context of the assignment, e.g. if the assignment was to describe one's identity, the assignment title was "Meine Identität" (*my identity*), if the assignment was to write a dialogue on greeting, it was named "Begrüßung" (*greeting*). When students submitted an assignment, however, very often the document would not open. Seemingly at random some attachments would open and others would not. Colleagues from the French section experienced the same. Finally we realised that the LMS iKamva could not read foreign signs on letters, such as accents or umlaute.<sup>3</sup> This seemingly small obstacle had led to major confusion and frustration among students as well as the lecturer. Since the problem had not been anticipated, students were not able to re-submit their assignments online after the due date. Alternative submissions had to be granted, in hard copy or by e-mail, which resulted in a time consuming administrative nightmare. Yet, once the problem was solved, there was a great sense of relief and achievement. Both the lecturer and the students had left their comfort zones in exploring alternative ways in teaching and learning. Rather than simply receiving and consuming technology, they were becoming actively involved in it. Solving a technological difficulty felt thus like a great achievement. Students were rewarded for their perseverance by successfully uploading their assignments for the remainder of the year, and doing so with ease. The lecturer was rewarded by organised submissions and the automatic monitoring of comments and marks.

While the learning management system was a great support with regards to communication and administration, its upload limit of 20MB became a problem for

multimedia activities. The lecturer had introduced PowerPoint presentations to the course to add the dimension of colour to the “flat” black and white handouts of previous years. Gradually this was expanded on by adding text animation and eventually narration to the PowerPoint slides (referred to as podcasts). The narration enabled students to hear the lecturer pronounce words from their PC or laptop, they could watch and listen to the podcasts as many times as they wished and practice their own pronunciation through repetition. This exposed students to a multisensory learning experience which was met with much enthusiasm by the students, who felt the combination of visual and audio stimulation helped them remember the words better.

The podcasts were rather basic during term 1 and aimed at exposing students to the pronunciation of German words and phrases. By the end of term 2 additional podcasts were created to explain grammar concepts. The idea of creating narrated take-home “mini-lectures” had a specific motivation: In previous years, just as in this course, some students had ADD and ADHD. Narrated podcasts were aimed at accommodating a greater variety of learning styles and abilities than traditional teaching methods. Students who were audio-visually inclined could learn in context, students who needed more time to understand the concepts were able to take as much time as they needed, they were able to stop the lecture and continue later or listen to it several times. Creating such a “lecture cast” was initially very time consuming, but once it had been created it could be re-used or simply adapted for future use. Invariably, however, the lecture casts exceeded the 20MB limit. In order to avoid the limit, the narration had to be planned very economically, to say the most in the least time while speaking quite slowly – since the podcasts were mostly in the foreign language. If the lecture cast exceeded ten minutes, students received two podcasts (parts a and b).

Students had also become more confident and imaginative in creating their audio/visual assignments, adding background music or visual effects. As their language skills improved, so did the length and complexity of their video recorded role plays (vodcasts). Rather quickly the 20MB upload limit was exceeded. Compressing or editing the files resulted in a loss of quality which defeated the purpose of the exercise (e.g. inaudible recordings or blurred vodcasts).<sup>3</sup>

It is possible to navigate around the upload limit by exploring publicly available platforms, such as Google Drive, which have higher upload limits and seemingly endless possibilities to interact and collaborate online. The decision not to make use of Google was a conscious one. Firstly, the students were first year students with different digital literacies. While some students easily navigated the net, other students were novices. Digital literacy is determined by access and exposure, not by being born into the “technological age”. Access and exposure, again, are determined by the social background. At UWC, the social background of the students is varied. While some of the students had to learn how to send an e-mail, other students were organising their entire life on their iPhone. The first year students were still adjusting to university life in general, they had just been

introduced to iKamva and they were learning a new language – at that point in the year this seemed plenty of new things to learn and unwise to introduce yet another dimension as complex as Google Drive.

In addition, Google Drive is a platform in cyberspace. It is not as guarded or protected as securely as UWC's Learning Management System iKamva, and data is not as safe or private as one likes to assume. Google Drive is a platform aimed at collaborative work – a group can work at the same time on the same document, without any group member being in the same place – or in the same country, for that matter. Fantastic possibilities for language learning come to mind, such as having my students collaborate on a project with German learners from all over the world. However, these possibilities also require a good amount of responsibility. One group member can alter or delete the entire group project. What if one group member becomes angry at another group member and deletes a project? What about the other two group members who were not part of this argument, but who lost their work? What if one group member thinks their project is so wonderful, it must be shared with the entire world, and he uploads it onto YouTube. The other group members are unaware of this, or do not want it out in the open. What if someone uploaded something private and someone else then shares this with the world...? Students first have to be introduced to “digital etiquette” in a learning environment, i.e. behaving appropriately in the context of a university class opposed to chatting casually with friends online. And the lecturer must ensure that the students are digitally responsible, before venturing into the rather “unprotected” cyber world, i.e. not posting a vodcast class project on YouTube without the consent of the other group member. In order to guide students professionally and consciously and to create an organised “GER101 space”, the lecturer has to understand the platform and its pitfalls. This is as important as it is time consuming, and was not feasible at that point in the year.

### **Language and Culture: Textbook vs. Multimedia**

Learning a foreign language means to learn about a foreign culture. In the last few decades the idea of language as cultural study rather than purely linguistic study, has become widely acknowledged and opened a new field of interdisciplinary research.<sup>4</sup> Idiomatic expressions, metaphors, untranslatable words are examples of how a language can describe culture specific concepts, which cannot be described in the same way in another language. Quite literally this means that a language cannot be understood without understanding the culture and vice versa. The question now arises how culture can best be taught to learners with different cultural backgrounds. Textbooks have tried to reflect reality by depicting real life situations of the same age group as the learners. However, it remains uncertain as to how well specifically constructed texts (by textbook writers/language experts) reflect the reality of, let's say, teenagers or adolescents. It seems that the cultural exercises in textbooks are primarily linguistic rather than reflective, which does not necessarily facilitate a good understanding of the foreign culture by the learner.

One great value of the digital world for learning foreign languages is that it can facilitate, to some extent, the “immersion” into the foreign language and culture. Instead of being limited to textbook illustrations and the teacher as the only source of native pronunciation of the language, internet platforms such as YouTube and foreign television channels enable students to be exposed to subject matter way beyond the physical classroom. These digital platforms can be very valuable for learning a foreign language and culture, but need to be approached with care. Students felt overwhelmed by the multitude of information and choices they are quite literally “flooded” with on the web and they were not yet able to evaluate the authenticity and quality of German websites. The lecturer pre-selected audio and visual material for use in the classroom, made suggestions and provided links to websites which students may find interesting. The focus in the selection process was on everyday situations in the target culture where people spoke naturally, i.e. at a normal pace and without having rehearsed a text. This meant that students heard German people speaking naturally, not clearly and slowly for learners to understand, but the way in which people would speak normally. This could also include conversational speech, slang or dialect. In the framework of the course, I chose two main visual sources: A street project by a group of high school students in the form of short 10 minute long interviews about different topics called *Easy German* and a German TV series called *Berlin, Berlin*.<sup>5</sup> The short interviews showed peoples’ natural reaction to questions, as learners would experience when asking a local person on a visit to the country. The TV series was realistic in the sense that it also was not constructed for learners of the language, but for a German audience. Students were thus exposed to the German culture in the form of language expression, body language and cultural aspects of everyday life in Germany such as public transport, public institutions (administrative, legal, health departments) the German scenery and landscape, architecture, history and lifestyle (school and university life, night life, work life and free time activities). Students enjoyed this exposure; often not realising that they were learning on a linguistic and cultural level whilst “watching TV”.

Students noted especially at first that they had trouble to follow the conversations in German, because people spoke fast and used words and phrases still unknown to them. However, the aim of this exercise was not that the students understood everything that was said, but to sensitise them to **how** German is spoken in Germany, to notice the pace, different accents from people from different areas in Germany, different word choice in different contexts (slang among friends, more formal with strangers and formal institutions) – to be sensitive towards the “foreignness” of the foreign language and culture and to reflect on their own language and culture. Students were not expected to understand the foreign culture per se, which is quite unrealistic considering most of the students have never travelled beyond the Western Cape. The aim was to make them culturally aware<sup>6</sup>: of other cultures and their own, in a reflective process – why does something feel foreign and how is it expressed through language? The street project and TV series were a fantastic point of departure for multi-dimensional illustration (see, hear) and reflective discussion (in English). We discussed cultural differences and culture specific interpretations. We looked

at what people do differently elsewhere and wondered why?: why do many people think that Germans are reserved – why do Germans not ask strangers “How are you?” or why do they shake hands and not give hugs to strangers when they meet? Why are some cultural groups speaking loudly – or are other cultural groups just speaking softly? We looked at body language and sign language and how culture specific it is, what it can say about a person or culture etc. There was a visible move amongst students from being emotional, affronted and judgmental in the first discussion, towards evaluation (critical judgement), an attempt to understand behaviour or word choice, and tolerance towards “otherness” later on. While at first students were hasty and quick to answer, they eventually took their time and thought before they spoke. This was the entire aim of the exercise, to make students think. This transformation within the students was very gratifying to witness.

### **Curriculum Design, Principles and Motivation**

With the non-delivery of the textbooks in the beginning of the year, the course had to be re-designed “on-the-go”. While the intention had been to create a 21<sup>st</sup> century classroom by means of creating a digital space, the textbook was intended to give a solid foundation as to sequence in topic and grammar in the physical classroom. Re-designing the course as we went along, however, showed that it is possible (if not better) to work with a fluid curriculum, as long as the learning objectives and expectations were clear. The intended learning outcomes were that by the end of the year students should be able, on a basic level, to “react linguistically and culturally in an appropriate manner in communication situations which were not predetermined.” (Fenner 2001:7) This was to be achieved by keeping an open mind with regards to the curriculum, to let it evolve and develop according to the learner’s needs.

At the beginning of the second term the students had to complete a follow-up questionnaire. The main complaint was that the (mostly multimedia) homework assignments had been too time consuming and that there was not enough interaction in class, not enough revision and the pace was too fast. The physical and digital classrooms had felt somewhat disconnected. An alternative teaching and learning concept called the “flipped classroom”,<sup>7</sup> seemed to connect these two approaches to learning in a logical manner. The learning outcomes of this model promised that:

**Students learn more deeply.** As a result of students taking responsibility, interacting meaningfully and often with their instructor and peers, and getting and giving frequent feedback, they acquire a deeper understanding of the content and how to use it.

**Students are more active participants in learning.** The student role shifts from passive recipient to active constructor of knowledge, giving them opportunities to practice using the intellectual tools of the discipline.

**Interaction increases and students learn from one another.** Students work together applying course concepts with guidance from the instructor. This increased interaction

helps to create a learning community that encourages them to build knowledge together inside and outside the classroom.

**Instructors and students get more feedback.** With more opportunities for students to apply their knowledge and therefore demonstrate their ability to use it, gaps in their understanding become visible to both themselves and the instructor.<sup>8</sup>

During the second semester, we were allowed to use the Arts-Faculty's postgrad-lab for all classes, which, with movable chairs and islands around PCs, lent itself to group activities and blended learning. Our department also finally received a departmental laptop which made it possible to present short video clips in the class anytime during the week, and not only in the one language lab session.

The idea of the "flipped classroom" literally turns traditional teaching and learning routines upside down. Homework is done collaboratively in class, and the theory is presented in the form of lecture casts, which students need to prepare prior to the week's classes. The task of the teacher moves from lecturing and explaining theory to moderating and guiding the practical application thereof. The student moves from being a passive receiver of information to being an active participant in processing and experimenting with the information received in the lecture casts. The student chooses his own strategy and finds his own way, often surprisingly different from the one I would have chosen, but reaching the same goal. Being a moderator in the course was a great adjustment, but a valuable experience which made me re-evaluate the position of the teacher and how learning takes place. A great concern was whether students would remember to conjugate verbs or how to construct a tense, without formal grammar-translation exercises. All tasks were application based (future tense: *Your 5-year plan: Write a page about what you going do to in the next 5 years? Past tense: Write a page about last weekend. What did you do?*) Students enjoyed receiving a question or a task, and then figuring out to solve this task alone or in a group, knowing they can ask the lecturer whenever they get stuck or lost. Many students also commented that they found it helpful that the theory was provided as a podcast, as one could revise it anytime along the way.

Podcasts became an integral part of the new course layout, as they provided the theory/structure on which the work of the following week was based. Students had become more vocal and engaged in class in the course activities and project work, but having no more homework assignments meant that all verbal practice by students was now happening in class. The audio homework assignments of term 1 and 2 had been especially valuable for timid students, but also for individual feedback on pronunciation mistakes before they became problematic. I therefore uploaded a weekly poem, which related to the course work in grammar or content. These poems were authentic poems by well-known German poets. I narrated each poem on a PowerPoint slide. Students were encouraged to record themselves reading the poem and then send it back for feedback. This would flow into their course participation mark. Many students enjoyed this exercise. While the main focus of this

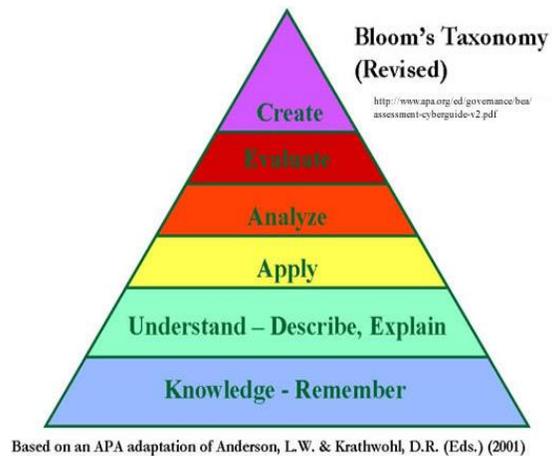
exercise was pronunciation, it was equally valuable to introduce the students to some famous German poets, such as Goethe and Rilke.

The flipped classroom concept clearly defined the digital and physical classrooms and made it clear to students how these two dimensions can complement another. In order to be able to benefit from the flipped classroom concept, student must attend class regularly. The great benefit is the immediate feedback which they receive from the instructor, and interacting with the language and their peers. However, many students did not continue with the course after the winter break. 25 students of the original 35 regular students remained. The feedback of term 2 leads to the assumption that most students who discontinued did not manage the work load, found it difficult to work consistently, had lost interest or felt overwhelmed by learning a new language, adjusting to university and having to figure out iKamva all at once. Some students received a new time table for the second semester and had clashes. Most students who did not complete the course could have passed the course after the first semester. In previous years as well, most students who did not qualify for the November examination could have passed the course in June. For various reasons, students fall behind in the second half of the year. Our department has addressed this issue and from 2015 onwards, GER101 will be semesterized.

### Assessment

“Out of necessity, teachers must measure their student’s ability.” (Forehand 2005)

To monitor student performance and progress Bloom’s revised taxonomy was used as a guideline. The focus in all course assessments was on evaluating the student’s learning process. This enabled students to learn independently and at their own pace, yet aiming for the same goals. Travis (1996) suggested nearly two decades ago that using alternative assessment methods, such as journaling and portfolios, bear greater learning benefits than traditional assessments. Alternative assessment methods were implemented in the GER101 course mark which also received a higher weighing than the final examination mark. The reasoning behind this unequal weighing was that the emphasis in assessment is on the process of learning (course mark) rather than on the end result (final exam) alone. All assignments received feedback in the form of formative comments and a summative grade. The students were then required to make a correction of each assignment by guidance of these comments. The graded and commented assignment as well as the student’s correction thereof was then collected in a portfolio, which is handed in at the end of the first and second semester for evaluation. It was imperative that students receive their feedback



before the following assignment was given, to have the opportunity to identify and reflect on their mistakes and learn from them before beginning with the new assignment.

All assignments in the course carry a summative part. But all oral and written work (except for the final examination and the two oral examinations) is also evaluated formatively by being part of the formative assessment in the portfolio. A summative grade has little meaning for a student if he/she does not understand the reasons of the lecturer for awarding that grade, but it also has little meaning if the lecturer justifies the grade without suggesting strategies for improvement. This is the main reason for weighing the final exam only at 30% of the final mark, the only assessment which is exclusively summative in GER101.

*Extract from the GER101 module outline:*

Tasks	Each out of	Weighting	Weight for final
Tests	100	10 %	70 %
Assignments	100	10 %	
Portfolio	100	50 %	
Participation	100	10 %	
2 oral exams	100	20 %	
<b>Final Exam</b>	<b>100</b>	<b>100 %</b>	<b>30 %</b>

Class tests:

All class tests are announced. Class tests will focus on the revision chapters 12, 18 and 24<sup>9</sup>, except for the first class test, which will test everything of the first term. Class tests must be written in black or blue ball pen only, **strictly no pencil and Tipp-Ex.**<sup>10</sup>

Assignments:

Three long assignments have to be completed during the term breaks. They are always due on the first day of lectures after the term break.

Portfolio:

Throughout the entire year students will be given a range of homework assignments.<sup>11</sup> The returned and marked homework assignments are to be corrected and collected in a portfolio together with the marked homework.

All homework assignments must be typed and clearly state your name and student number. Homeworks are to be submitted in the submit section of the E-teaching platform or at the secretary (D118).

All class tests and vocabulary tests must also be corrected and collected in the portfolio.

Furthermore, students will be required to keep a "diary"<sup>12</sup>, i.e. a notebook in which to comment on class related issues. Here students can give their own personal feedback on class work, personal performance and the performance of the lecturer. Ideas and

constructive criticism (what to improve and how) are very welcome. Diaries will be collected at least twice a month by the lecturer.

The diary and all marked work throughout the year, together with their corrections form part of the portfolio.

**This is the most important part of your continuous assessment mark, as it reflects your continuous involvement with the course and the course work.**

#### Participation<sup>13</sup>

Class attendance, participation in class, especially in group activities, behaviour (towards fellow students and the lecturer) and punctuality form part of this mark. Behaviour refers especially, but not exclusively, to appropriate behaviour in a learning environment, i.e. being tolerant towards each other, patient, helpful and understanding, respectful and reliable. Inappropriate and hurtful behaviour will not be tolerated.

#### Oral

An oral will be held at the end of the 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> term to test the communication skills of the student. The students should try to use the right grammar they have learnt during the semester, however, the focus will be on general communication skills rather than using the perfect grammar. Students should not make use of English or Afrikaans during the entire oral.

## **Conclusion**

The most valuable outcome of this project was the realization that a shift in perspective, out-of-the-box thinking and perseverance can overcome most challenges. The aim was to transform the German beginner's course and equip the learners for the demands of the 21<sup>st</sup> century, despite lacking the equipment and appropriate venue to make this happen. The introduction of a platform with no physical boundaries, a digital classroom where the class participants could benefit from innovative audio-visual learning tools and engage in multimedia activities while simultaneously obtain digital skills, made this transformation possible. A second insight gained from this project was that designing the course for the 21<sup>st</sup> century learner consists of more dimensions than simply creating a digital space for the students. It is equally important to equip the students with the skills and confidence needed to engage on these platforms. Many students enjoyed the multimedia activities, but felt overwhelmed by the task to learn digital skills or adapt to a new digital platform and at the same time being required to create digital assignments. I had overestimated the technological skills of the students and was reminded that my group of students consisted of many individuals, each of whom enters the first year on a different level of digital literacy. Thirdly, it is necessary to make the introduction of technology as a classroom tool a meaningful learning experience. Eclectic use of technology in the course may overwhelm or confuse students. The benefits of technology must be made clear to students by

presenting and using it in a manner which is meaningful to the task at hand or the learning outcomes at large. The flipped classroom concept was introduced to connect the digital and physical classroom meaningfully and to mediate this connection to the students. The success of the “flipped classroom” method was mainly the result of the availability of a suitable venue and a smaller group of students, which made the lecturer’s task to guide each student individually, a realistic one. I enjoyed my new role as moderator, as it gave the students more freedom to learn. Often students became teachers in their study groups – the content savvy student explained a language concept to the less language savvy student. This student, however, was digitally savvy and the roles were reversed when digitalizing their projects. Learning thus happened on many levels, far beyond the course content. However, despite changing the course structure from rigid in 2013 to dynamic and adaptable in 2014, the student drop-out rate remained the same at 40%. Breier (2010) and McGhie (2012) summarize the complex underlying factors which influence South African students to underperform, to discontinue with or suspend their studies. Reasons can be influenced by financial, academic and social factors. It would be of particular interest and importance to establish whether the German students who discontinue with German do so for reasons not related to the subject, such as the reasons given in the studies mentioned above, or for subject related issues, such as being ill-advised during orientation week or underestimating the discipline and time commitment required to learn a foreign language. In the case of the GER101 year course which participated in the transformation project, other subject-related factors could have been in particular that the 21<sup>st</sup> century classroom layout was implemented too ambitiously and left students feel overwhelmed. It can also be assumed that the 21<sup>st</sup> century learner as a general Western concept does not meet the reality of the 21<sup>st</sup> century South African learner. The persistent concern of relatively a high drop-out rate in the beginner’s course, urgently requires formal attention so that effective intervention strategies can be developed and implemented.

The focus of this project was mainly on introducing technology into the classroom and transforming it from a teacher’s perspective, i.e. curriculum design, material development and adapting the teaching and learning framework. The focus of next year’s first year class will be more on the receiving end: How do students experience the journey, what are their expectations, attitudes and mind sets at the beginning of the year? How can inquisitiveness be fostered or rekindled? The exercise on cultural awareness was very well received and will be expanded on by introducing literature into the classroom and reinventing it for linguistic and cultural exercises. The overall objective remains the same and is a rather ambitious one. German students at UWC do not only learn the language to speak it, but to broaden their minds, “to develop as a human being and to develop their ‘Bildung’” (Fenner 2001:13), through instilling a love for learning which makes them self-guided, self-confident students with the curiosity to “figure things out”, the resilience to carry on despite setbacks to flourish on their journey of being lifelong learners.

## Notes

- 1 A detailed framework on 21<sup>st</sup> century skills and education has also been created by the U.S. Department of Education on defining and implementing 21<sup>st</sup> century skills (<http://www.p21.org>).
- 2 The concept of digital literacies is discussed in detail by Cliff/Ramaboa (2007), Thesen (2001) and Wheeler (2012).
- 3 For a more detailed account on my experience with iKamva you can watch the recording of my presentation on the CIECT 7<sup>th</sup> Annual Colloquium on e-learning 2014: Sandra de Kock speaking on Talking Foreign on iKamva <http://www.youtube.com/watch?v=9213hhGE-hc>.
- 4 This cultural approach to language has become quite popular in the last few decades and is widely discussed in research. For more information on cultural linguistics please refer to Fenner (2001).
- 5 *Berlin, Berlin* is a television series produced for the ARD. It aired in Germany from 2002 to 2005 Tuesdays through Fridays at 6:50pm on the German public TV network. The show won both national and international awards.
- 6 Awareness through a reflective process: Becoming aware of the own culture by being made aware of the differences of the foreign culture.
- 7 The Centre for Teaching and Learning of the University of Texas and the University of Queensland have done extensive research on the concept of the flipped classroom, and the implementation thereof.
- 8 From: Centre for Teaching and Learning at the University of Texas, <http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class/why>.
- 9 This was changed after the textbooks were delayed and the course outline had to change.
- 10 I want to be able to see what the student originally wrote, before he changed or “corrected” it. This sometimes indicates what went through the student’s mind, and thus enables me to give better feedback.
- 11 In the second semester these were named project assignments.
- 12 Students felt overwhelmed and this was taken out of the count. Instead, students were encouraged to send me feedback as soon as something came to their mind. Especially in the second semester a lot of feedback was given throughout class time and problems could immediately be resolved, and ideas implemented.
- 13 It was repeatedly emphasized that participation is not simply attendance, but participating appropriately in class. This section weighed equal to class tests in the CA mark, as it is an essential life skill to behave appropriately in certain environments (amongst friends vs. in a university seminar).

## References

- 21<sup>ST</sup> CENTURY SCHOOLS. URL: [http://www.21stcenturyschools.com/what\\_is\\_21st\\_century\\_education.htm](http://www.21stcenturyschools.com/what_is_21st_century_education.htm) [14.3.2014].
- ASH, KATIE 2012. “Educators View 'Flipped' Model With a More Critical Eye.” *Education Week*, 32.2:6.
- BREIER, MIGNONNE 2010. “Dropout or Stopout at the University of the Western Cape?” In: Breier, Mignonne/Cosser, Michael/Lotseka, Moeketsi/Visser, Mariette. *Student Retention and Graduate Destination. Higher Education and Labour Market Success*. Cape Town: HRSC Press. Chapter 4. URL: [http://www.ceia.org.za/downloads/2012/CEIA%20AGM%202012%20Presentation%20by%20Letseka%20and%20Breie,%20Student%20Poverty%20in%20Higher%20Education\\_3.pdf](http://www.ceia.org.za/downloads/2012/CEIA%20AGM%202012%20Presentation%20by%20Letseka%20and%20Breie,%20Student%20Poverty%20in%20Higher%20Education_3.pdf) [29.6.2015].

- CAMPBELL, SANDY 2008. "Defining Information Literacy in the 21<sup>st</sup> Century." In: Lau, Jesus (ed.). *Information Literacy. International Perspectives*. Mörlenbach: Strauss: 17-26.
- CLIFF, ALAN/RAMABOA, KUTLWAYO 2007. "The Assessment of Entry-Level Students' Academic Literacy: Does it Matter?" *Ensovoorts Paper*, 11.2: 33-48.
- DWECK, CAROL 2010. "Even Geniuses Work Hard, Giving Students Meaningful Work." *Educational Leadership*, 68.1: 16-20.
- FENNER, ANNE-BRIT (ed.) 2001. *Cultural Awareness and Language Awareness Based on a Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). URL: <http://www.flippedlearning.org> [14.6.2014].
- FOREHAND, MARY 2005. "Bloom's Taxonomy. Original and Revised." In: Orey, Michael (ed.). *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*.  
URL: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> [10.10.2014].
- GOODFELLOW, ROBIN 2011. "Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education." *Teaching in Higher Education*, 16.1: 131-144.
- JEWITT, CAREY 2005. "Multimodality, 'Writing' for the 21<sup>st</sup> Century." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26.3: 315-331.
- LEA, MARY R./STREET, BRIAN V 2006. "The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications", *Theory Into Practice*, 45.4: 368-377.
- MANGAN, KATHERINE 2013. "Inside the Flipped Classroom." *Chronicle of Higher Education*, 60.5: B18.
- MCGHIE, VENICIA 2012. "Factors Impacting on Student's Academic Progress at a South African University." Dissertation. URL: <http://ir1.sun.ac.za> [1.8.2015].
- PLN. How to Create a Meaningful Personal Learning Network.  
URL: <http://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/01/22/how-to-create-a-robust-and-meaningful-personal-learning-network-pln/> [4.5.2014].
- P21. Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning. URL: <http://www.p21.org> [16.3.2014].
- ROBIN, BERNARD R. 2008. "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21<sup>st</sup> Century Classroom." *Theory Into Practice* 47. 3: 220-228.
- THESEN, LUCIA 2001. "Modes, Literacies and Power: A University Case Study." *Language and Education*, 15.2-3: 132-145.
- TRAVIS, JOHN 1996. "Meaningful Assessment". *Clearing House*, 69.5: 308-312.
- UNIVERSITY OF TEXAS, CENTRE FOR TEACHING AND LEARNING. What is the Flipped Classroom?  
URL: <http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class/what> [15.6.2014].
- UNIVERSITY OF QUEENSLAND. The Flipped Classroom.  
URL: [www.uq.edu.au/tediteach/flipped-classroom/what-is-fc.html](http://www.uq.edu.au/tediteach/flipped-classroom/what-is-fc.html) [10.6.2014].
- WHEELER, STEEVE 2012. "Digital Literacies for Engagement in Emerging Online Cultures." *eLC Research Paper Series*, 5, 14-25.

## Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

### SAGV-Tagung 2015 in Windhoek

Vom 29. März bis 1. April 2015 fand die 27. Tagung unseres Verbands auf dem Campus der University of Namibia statt. Durch die großzügige Unterstützung des DAAD, des Goethe-Instituts, der Deutschen Botschaft in Windhoek und der UNAM haben sich 80 TeilnehmerInnen aus vielen Teilen der Welt drei Tage lang in Windhoek versammelt, um sich mit dem Thema *Geschichte(n) und Identität* auseinanderzusetzen. Insgesamt waren 13 Länder vertreten, darunter die USA und Kanada, Brasilien, Australien, Großbritannien, vier Staaten im südlichen Afrika, und aus der Bundesrepublik Deutschland kamen Vertreter von 12 verschiedenen Universitäten. Ein Teilnehmer kam aus Nairobi, aus Nord- und Westafrika war diesmal leider niemand vertreten. Bis auf zwei Plenarveranstaltungen fanden alle Vorträge und Workshops in Sektionen statt, von denen meist drei als Parallelsitzungen im Programm standen. So konnten sich die TagungsteilnehmerInnen etwa ein Drittel aller Beiträge anhören.



Foto: R. Annas

Nach einem Empfang des Dekans der gastgebenden Deutschabteilung im Safari Hotel am Sonntagabend, gab es die offizielle Eröffnung am Montagmorgen in den Räumen der UNAM mit Grußworten der Präsidentin des SAGV, Prof. Marianne Zappen-Thomson, dem Botschafter der Bundesrepublik, Herrn Onno Hückmann, dem Rektor der UNAM, Prof. Lazarus Hangula, dem Dekan der Faculty

of Humanities and Social Sciences, Prof. Kingo Mchombu, und dem Leiter des Department of Language and Literature Studies, Prof. Jairos Kangira.

Einen sehr gelungenen Übergang von der Eröffnung zum ersten Plenarvortrag schuf der Chor der UNAM unter Leitung von Boni Pereko, der die Zuhörer mit seinen Liedern bezauberte. Der seit einigen Jahren emeritierte frühere Leiter der Deutschabteilung, Prof. Hans-Volker Gretschel, begann das akademische Programm mit einem kritischen Überblick über die Entwicklung Namibias in den letzten 25 Jahren seit der Unabhängigkeit, wobei er auch besonders auf die Rolle der Deutschen und der deutschen Sprache im Lande einging.

In dem zweiten einschlägigen Plenarvortrag des Tages sprach der Rektor der Universität Freiburg, Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer, über Identitätsorte, Erinnerungsorte und Verdrängungsorte und bezog sich dabei auf die Hintergründe, die im März 2014 zur Rückführung von 14 menschlichen Überresten nach Namibia geführt hatten. Es handelte sich um eine Sammlung von Schädeln von Herero, Nama und Damara, die während der Kolonialzeit aus ‚Deutsch-Südwestafrika‘ an die Universität Freiburg gebracht und im Vorjahr an eine namibische Delegation zurückgeführt wurden.

Das Thema ‚Namibia‘ stand nicht nur im Mittelpunkt der beiden Plenarvorträge, sondern auch in mehreren der 19 Sektionen und 4 Workshops gab es Beiträge, die sich mit der Geschichte und Geschichten, der Sprache und den Einwohnern des Landes befassten. Im Vordergrund stand der deutsche Krimiautor Bernhard Jaumann, der durch seine neuesten Werke um die Windhoeker Polizeieinspektorin Clemencia Garises auch im südlichen Afrika bekannt wurde. Seine Romane *Die Stunde des Schakals* (2010), *Steinland* (2012) und *Der lange Schatten der Vergangenheit* (2015) wurden in einer von Michaela Holdenried (Freiburg) moderierten Sektion mit Beiträgen von Julia Augart (Windhoek), Carlotta von Maltzan (Stellenbosch) und Stefan Hermes (Freiburg) als ‚Abrechnung mit der Geschichte‘ bzw. unter dem Aspekt der ‚Geschichte als Gegenwart‘ rezipiert. Bei einer anschließenden Lesung im Goethe-Zentrum Windhoek kam der Autor selbst zu Wort als er vor einem großen Publikum aus seinem neuesten Werk las.

Mit den Sprachen des Landes befassten sich ebenfalls mehrere Beiträge. Helene Steigertahl (Bayreuth) stellte eine empirische Studie zum Gebrauch des Englischen in Namibia vor, während Peter Wagener (Mannheim) und Marianne Zappen-Thomson (Windhoek) die Rolle und Entwicklung des Deutschen in Namibia als identitätsstiftendes Phänomen betrachteten. Eine historische Perspektive auf die Situation der Deutschen im Lande von der Kolonialzeit bis in die Gegenwart zeigten Bruno Arich-Gerz (Wuppertal), der von einer ‚zeithistorische(n) Überkreuzbewegung politischen Wandels‘ 1989 in Namibia und Deutschland sprach, Florian Krobb (Maynooth), dessen Auseinandersetzung mit dem ‚deutschen Krieg in Südwest‘ verschiedene Diskurse (Opfer-, Verlust-, Unrechts- und Selbstbehauptungsdiskurs) ausleuchtete, sowie die Nachwuchswissenschaftlerinnen Erika Herrmann und Sheena Shah (Kapstadt), die sich mit der gegenwärtigen Frage deutsch-afrikanischer Identitäten auseinandersetzten und Ergebnisse ihrer empirischen Forschung präsentierten.

Herrmann und Shah gehörten zu einer ganzen Reihe von nicht nur südafrikanischen sondern auch deutschen Nachwuchswissenschaftlerinnen, die durch ihre Vorträge und rege

Teilnahme an der Tagung gezeigt haben, dass nicht nur innerhalb der Germanistik im südlichen Afrika, sondern auch in den Nachbarwissenschaften fleißige und begabte Forscherinnen tätig sind, die für den Fortbestand, aber auch für die fachliche Erweiterung der Germanistik und des SAGV Verantwortung übernehmen können. In diesem Sinne hat die Tagung in Windhoek nicht nur dazu beigetragen den wissenschaftlichen Diskurs zwischen Nord und Süd voranzutreiben, sondern auch den zwischen Jung und Alt. Jedoch steht die nächste Herausforderung an die Germanistik im südlichen Afrika schon vor der Tür: die Anfang 2015 gegründeten Protestbewegungen ‚Open Stellenbosch‘ und ‚Rhodes must fall‘ fordern eine rassistisch gemischte Hochschullandschaft in Südafrika. Darunter ist auch eine Umgestaltung bzw. Erneuerung der Deutsch- und Germanistikabteilungen zu verstehen, eine Frage, mit der sich die nächsten Tagungen des SAGV auseinandersetzen müssen, wenn sie die Regierungspolitik in dieser Hinsicht nicht ganz ignorieren wollen.

*Rolf Annas (Stellenbosch University)*

### **IVG-Tagung 2015 in Shanghai**

Unter dem Motto *Germanistik zwischen Tradition und Innovation* fand der XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik vom 23. bis 30. August 2015 an der Tongji Universität in Shanghai statt.

Dieser Weltkongress war von Beginn an von einer hervorragenden Organisation gekennzeichnet. Schon am Flughafen wurden die TeilnehmerInnen von den sehr gut informierten „Volunteers“ begrüßt und unterstützt. Diese waren nicht nur auf dem Uni-Gelände sondern auch an den diversen U-Bahnstationen im Einsatz und halfen ver(w)irrten GermanistInnen.

Die Eröffnungsveranstaltung in der Großen Aula, an der PräsidentInnen verschiedener Institutionen sowie BotschafterInnen/KonsulInnen der Länder China, Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg vertreten waren, stimmte die GermanistInnen besonders durch die Plenarvorträge von Prof. Dr. Peter-André Alt (Freie Universität Berlin) und Prof. Dr. Zhao Jin (Tongji-Universität Shanghai) auf die kommenden Tage ein.

Die mehr als 1200 Beiträge und Workshops der Sektionen Sprachwissenschaft (A), Literaturwissenschaft (B), Kulturwissenschaft (C) und Sektion D Sprachdidaktik und Sprachvermittlung wurden von Montagvormittag bis Samstagnachmittag in Parallelveranstaltungen angeboten. Dienstag, Mittwoch und Donnerstag fanden Plenumsveranstaltungen zu Sprach-, Literatur- sowie Medien-



Foto: M. Zappen-Thomson

wissenschaft statt. Der Freitagmorgen stand ganz im Zeichen der deutsch-chinesischen Perspektiven während am Sonntag Fremdperspektiven der Auslandsgermanistik und die Rolle der Tongji-Universität als Mittler zwischen den Kulturen erörtert wurden, ehe die Vollversammlung den Abschluss bildete. Traditionsgemäß fanden am Donnerstag kulturelle Programme und Ausflüge statt.

Der chinesische Kulturabend war eine atemberaubende Veranstaltung, die überaus farbenprächtige Einblicke in verschiedene Phasen der chinesischen Kultur und Geschichte verschaffte. Die Peking-Oper stellte im Prolog das Chinabild vor, anschließend wurden Kampfsport und klassischer Tanz vorgeführt, während im Teil *China im Entwicklungsprozess* u.a. die berühmte Erhu-Spielerin Ma Xiaohui ihr Können präsentierte. Abgeschlossen wurde der Abend mit einer Musiktanzshow *Eine gemeinsame Welt*.

Ein Höhepunkt war die Verleihung des Grimm-Preises des DAAD. Der Jacob- und Wilhelm-Grimm Preis ging an den brasilianischen Literaturwissenschaftler Prof. Dr. Paulo Astor Soethe, während mit dem Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreis, den der DAAD an NachwuchswissenschaftlerInnen aus den Bereichen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache verleiht, Dr. James Meja L. Ikobwa aus Kenia ausgezeichnet wurde. Dass sich vor allem die anwesenden afrikanischen GermanistInnen ganz besonders über diese Auszeichnung freuten, ist selbstredend.

Die Sektion D3 *Germanistische Qualifikationen weltweit – Curricula und Berufsbilder von AuslandsgermanistInnen* war für die Auslandsgermanistik – oder wie der DAAD neuerdings bevorzugt *Internationale Germanistik* – vor allem auch im südlichen Afrika eine richtungweisende. Die Präsentationen aus Ländern wie Schweden und Italien zeigten ganz deutlich, dass sich deren Ansätze und Herausforderungen maßgeblich von denen aus Ländern wie Ägypten, Australien oder Namibia unterscheiden. Trotz aller Unterschiede haben aber die TeilnehmerInnen dieser Sektion erkannt wie wichtig eine kontinuierliche Zusammenarbeit ist und man möchte sich schon in Kürze – wenn auch vorläufig im Netz – zu einem weiteren Austausch treffen. Dass es den KollegInnen in anderen Sektionen ähnlich erging, ist anzunehmen. Daher kann mit Vorfreude schon gesagt werden: Auf Wiedersehen in fünf Jahren in Palermo!

*Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia)*

### **Dieter-Esslinger-Tagung in Omaruru**

Fast schon traditionsgemäß fand die jährliche Fortbildungstagung für LehrerInnen an deutschen Schulen sowie Deutsch/DaF-LehrerInnen in Namibia vom 17. bis 19. Juli 2015 in Omaruru statt. Dieses Mal jedoch, in Erinnerung an den kürzlich verstorbenen Dieter Esslinger (siehe Nachruf in diesem Band), unter neuem Namen.



Wie in jedem Jahr wurde ein breites Spektrum an unterschiedlichen Themen in Workshops und Plenarvorträgen angeboten und zahlreiche LehrerInnen aus dem ganzen Land kamen zur Tagung. Bereits am Anreisetag abends stimmte Wiebke Volkmann mit dem Plenarvortrag „Ich höre was, was du nicht sagst“ über Kommunikation und was Kommunikation auch sein kann auf die Tagung ein. Am Samstagmorgen stellte Eva Korb vom Goethe-Institut Paris das Projekt „Unternehmen Deutsch“ vor, das in weiteren Seminaren am Samstag und Sonntag Details von

TeilnehmerInnen erarbeiten ließ und am Ende Möglichkeiten für eine Umsetzung in Namibia erschlossen. In einem weiteren Plenarvortrag präsentierte Stefanie Richter von der DHPS das Konlab-Programm zur Sprachförderung, wie es derzeit in der Vorschule und Primarstufe der DHPS in Windhoek eingesetzt wird. Am späten Vormittag und am Nachmittag wurde in parallelen Arbeitsgruppen zu Themen Inklusion (Anita Kreft und Ivo M. Rusch), Kommunikation (Wiebke Volkmann), Unternehmen Deutsch (Eva Korb) gearbeitet sowie mit Stationenlernen (Julia Augart und Carola von Blottnitz) und Examen vorbereiten (Corinna Burth und Anika Oppermann) praktische Arbeit geleistet. Der Workshop zu PASCH-net von Marion Krooss musste leider ausfallen. Der Tag wurde mit einer Führung über die Gemüsefarm Kollmitz und einem gemütlichen Braai auf der Farm abgeschlossen.



Fotos J. Augart

Am Sonntagmorgen referierte Sabine Hancock über die „Einstellung mehrsprachiger Studenten zu ihrer Muttersprache und anderen/weiteren Sprachen“, einem Forschungsprojekt, das sie an Universitäten in Südafrika durchführte. und sie schloss ihren Vortrag mit Hypothesen zu Namibia ab. Im Anschluss daran wurde in Arbeitsgruppen Unternehmen Deutsch (Eva Korb), Wortarten (Carmen Hoebel und Jenny Beresford) sowie Leben und Tod feiern (Wiebke Volkmann) weitere Inhalte erarbeitet.

Die Tagung, organisiert von der AGDS, dem Goethe-Zentrum NADS und der Sektion Deutsch der University of Namibia, bot ein umfangreiches Angebot an Themen und unterschiedliche Impulse und Anregungen für den täglichen Unterricht. Wohl alle fuhren bereichert nach Hause und freuen sich auf ein Wiedersehen im nächsten Jahr.

Vielen Dank an alle Organisatoren in Windhoek und vor Ort, die diese Tagung jedes Jahr möglich machen.

*Julia Augart (University of Namibia)*

## Deutscher Poetry Slam an der Universität Stellenbosch



Kreativität und Spaß an der deutschen Sprache stehen im Vordergrund, wenn Studierende der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch den Poetry Slam bestreiten. In diesem Jahr waren es 21 Studierende aus verschiedenen Studienjahren, die mit großer Begeisterung und Wortwitz am 13. August ihre

Texte vortrugen. Die Themen reichten von Erfahrungen aus dem Deutschunterricht, Liebe und Selbstreflexion bis hin zu gesellschaftskritischen Fragen. Einige Teilnehmer untermalten ihre Darbietungen mit Musik oder komponierten sogar eigene Lieder.



Wie in den beiden Vorjahren stießen die Beiträge auf große Resonanz und der Zuschauerraum im „Pulp Cinema“ des Studentenzentrums „Neelsie“ war bis auf den letzten Platz gefüllt. Die Zuschauer waren es dann auch, die, wie bei einem Poetry Slam üblich, durch Klatschen und Begeisterungsrufe die Sieger bestimmten. Durchs Programm führten zwei Masterstudierende der Abteilung.

Die Teilnehmer waren in drei Kategorien eingeteilt: Anfänger mit reinen Textbeiträgen, Anfänger mit musikalischen Darbietungen und Fortgeschrittene. Für die Sieger und Zweit- bzw. Drittplatzierten gab es Hauptpreise, die von verschiedenen Stellenboscher Restaurants, dem „Pulp Cinema“ und der Deutschen Buchhandlung Naumann aus Kapstadt gestiftet worden waren. Zusätzlich erhielten alle Teilnehmer eine gutgefüllte Tasche mit für Deutschlerner wertvollen Preisen vom Goethe-Institut und dem DAAD.

Der Poetry Slam geht auf eine Idee der ehemaligen DAAD-Sprachassistentin Monika Glaetzer im Jahr 2013 zurück, die von der Deutschabteilung begeistert aufgegriffen und von Frau Glaetzer in Zusammenarbeit mit der Dozentin Dagmar Dekker in die Tat umgesetzt wurde. Mit dem „Pulp Cinema“ fand sich ein gut zugänglicher und allen bekannter Veranstaltungsort. Inzwischen hat sich mit dem Leiter des Kinos eine sehr gute Zusammenarbeit entwickelt, die u.a. in der mittlerweile jährlich stattfindenden deutschen Filmwoche resultierte.

Die Studierenden wurden bereits im 1. Semester auf den Poetry Slam hingewiesen, der jetzt schon traditionsgemäß Anfang des 2. Semesters stattfand und erneut von Frau Dekker organisiert wurde. In Vorbereitungstreffen und Workshops erhielten die Teilnehmer Informationen und Tipps zur Erstellung eines eigenen Textes. Wichtig und motivierend für alle ist, dass nicht die Grammatik im Vordergrund steht und einmal keine Noten für sprachlich korrekte Texte vergeben werden. Darüber hinaus entsteht ein Gefühl der Gemeinschaft unter den sich gegenseitig unterstützenden und anfeuernden Studenten. So fühlen sich am Ende alle als Gewinner – zu Recht: Sie haben in einer Fremdsprache einen eigenen Text

formuliert und vor Publikum vorgetragen. Das allein schon ist ein Erfolgserlebnis, das nicht nur sie selbst sondern auch die zuschauenden Deutschstudierenden anspricht.

„Deutsch macht Spaß“ ist die einhellige Meinung der stolzen Teilnehmer und so wird der Poetry Slam mit Sicherheit nächstes Jahr in die 4. Runde gehen!



*Daniela Auer (Stellenbosch University)*

Fotos: M. Van Rensburg

### **Multikulturell und multilingual: „wort.kraut word + sound festival“ im Warehouse Theater brachte Sprachen und Menschen zusammen**

Am 26. März 2015 fand das „wort.kraut word + sound festival“ im Warehouse Theater in Windhoek statt. Vor mehr als 150 begeisterten Zuschauern ließen StudentInnen der University of Namibia und Gäste ihrer Kreativität zum Thema „Namibia – Deutschland“ freien Lauf.



Die StudentInnen präsentierten Texte und wurden von der Formula Band begleitet. Das Event war Teil der *Deutschen Wochen* in Namibia, im Zuge welcher 25 Jahre namibisch-deutsche Zusammenarbeit gefeiert wurde. Finanziell unterstützt wurde wort.kraut von der Deutschen Botschaft und der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS). Für die Organisation war die German Section der University of Namibia verantwortlich.

**Kreative Sprachmischungen:** Die Studenten haben in ihren selbstgeschriebenen Texten auf kreative Weise Deutsch mit ihren verschiedenen Muttersprachen gemischt. Die Mischung unterstrich die multikulturelle Ausrichtung der Veranstaltung ebenso wie die Tatsache, dass Namibia ein mehrsprachiges Land ist. Die

Sprachwechsel machten die Dialoge interessant und lustig, da die Sprachen oftmals unvermittelt und unerwartet gewechselt wurden und Missverständnisse beinhalteten.

Der namibische Erlkönig: Es gab auch Texte, die einem zum Nachdenken gebracht haben. Ein Text thematisierte den Feminismus und die Frage, wie Frauen sich selbst sehen, während ein anderer über die Zukunft als Mann in Namibia sprach. Eine Gruppe (Monika Milz, Silke Kretzschmar) nahm das berühmte Goethe-Gedicht „Der Erlkönig“ auf und übersetzte die Verse in verschiedene Sprachen: Manche Verse waren auf Deutsch, andere auf Afrikaans oder Englisch. So entstand eine mehrsprachige, namibische Version vom Erlkönig: „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? / Das is der Pa mit sei'm Lighty, Ou. / He hold the boy safe in arm, / Der grypt den vas jong, so cozy.“



Moderatorinnen mit viel Energie und Witz: Musikalisch wurden die Teilnehmer von der namibischen Formula Band begleitet, während die Moderatorinnen, Sarah Situde und Meunae Kauahita, für einen reibungslosen Ablauf sorgten. Selbst Studentinnen an der UNAM, rezitierten auch die Moderatorinnen Texte, und zwar von May Ayim und Philipp



Khabo Köpsel. Die Moderatorinnen waren sehr lustig und brachten immer frische Energie auf die Bühne mit dem Publikum und brachten es zum Lachen. Am Ende konnten sich alle Teilnehmer doppelt freuen: über den Applaus des Publikums und die von der GfdS gestifteten Preise, die im Anschluss verliehen wurden. Durch spannende Texte, motivierte Teilnehmer und eine fantastische Moderation wurde wort.kraut zu einem wunderbar unterhaltsamen Abend für die Zuschauer. Hoffentlich gibt es in Windhoek bald wieder so tolles wort.kraut.

*Carmen Khoi-/Aos (Germanistik-Studentin, University of Namibia)*

### **UNAM-Karrieretag begeistert Studierende und Sprecher**

Mitte September kamen im Auditorium der UNAM-Bibliothek Studenten, Bewerbungstrainer, Dozenten sowie Vertreter vieler namhafter Organisationen zusammen, um über die Arbeitswelt und eine mögliche berufliche Zukunft für die Studierenden zu referieren und zu diskutieren. Der erste Tag der Karrierewoche mit dem Titel „So you studied German – Now what?“ wurde von der Deutschabteilung der UNAM und dem DAAD in Kooperation mit der Deutschen Botschaft, der Deutschen Welle Akademie und Welwitschia organisiert.

Den Auftakt machte das Team von Welwitschia Nam Career Service mit einem motivierenden Bewerbungsworkshop, der von vielen Studierenden besucht wurde. Die Studierenden wurden in Bezug auf ihre Bewerbungsschreiben und ihren Lebenslauf beraten und auf zukünftige Bewerbungsgespräche vorbereitet.

Die andere Hälfte des Tages bestand aus zwei Blöcken, in denen die Sprecher die Studierenden über ihr Arbeitsfeld und mögliche Berufschancen informierten. Zunächst bot Ruth Suermann einen Einblick in die Ziele des Goethe-Zentrums und die Möglichkeiten, die sich dort für Studierende bieten. Friedel Dausab (Project HOPE) und Heide Beinhauer (CLaSH) klärten über die vielseitige Arbeit und die Wichtigkeit von NGOs auf. Martin Kleopas, Braumeister bei den Namibia Breweries sprach über Ausbildungs- und Stipendienprogramme für zukünftige Braumeister, die im Rahmen ihrer Ausbildung mehrmals nach Deutschland reisen, um ihr Wissen über das Reinheitsgebot zu perfektionieren. Die Rolle der deutschen Sprache und die Frage nach notwendigen Qualifikationen und Fähigkeiten standen im Zentrum der Diskussion, an der auch Albertina Haufiku von der GIZ und Sabine Hellwig von NIMT teilnahmen.

Dieter Voigts (Wecke & Voigts), Ullrich Kinne (Deutsche Botschaft), Daniela Leese (Deutsche Welle Akademie) and Vida de Voss (Sister Namibia) vervollständigten das Event mit ihren ermutigenden Vorträgen. Eine große Bandbreite an Themen, aus dem Medienbereich bis hin zu Politik und Unternehmertegeist, wurden besprochen. Zahlreiche Studierende nutzten die Gelegenheit, um den möglichen Arbeitgebern ihre Fragen zu stellen.

Alle Teilnehmer sind sich einig, dass der Karrieretag ein Erfolg war und auch in Zukunft wieder stattfinden sollte. Teil der Karierewoche ist ebenfalls ein Radioworkshop in Zusammenarbeit mit der Deutschen Welle Akademie, der am Donnerstag, den 15. September, an der UNAM stattfand.

*Amelie Daas (Universität Duisburg-Essen/ Praktikantin University of Namibia)*

**UNAM**  
UNIVERSITY OF NAMIBIA

**SO YOU STUDIED GERMAN - NOW WHAT?**

Your career with German Studies  
Career Days for Students

**15<sup>th</sup> September 2015 - UNAM Library Auditorium**

9.30 – 12.30: Application workshop with Welwitschia  
Nam Career Service

Discussions and talks on employability and career options with  
possible employers

13.30 – 15.00: Ruth Suermann Goethe-Zentrum  
Ullrich Kinne German Embassy  
Heide Beinhauer CLaSH  
Carmen Khoi-Aos Student at UNAM

15.00 – 16.00: Daniela Leese Deutsche Welle  
Friedel Dausab Project Hope  
Vida de Voss Sister Namibia

**17<sup>th</sup> September 2015 – UNAM campus**

09.30 – 15.00: Radio workshop supported by  
Deutsche Welle Akademie Windhoek

Presentations will be held in English  
All students are welcome

Please register via email until 11<sup>th</sup> of September for the free application workshop or the free  
radio workshop: [unom.germanstudies@gmail.com](mailto:unom.germanstudies@gmail.com)

25 German Development Welwitschia DAAD Lektorat Namibia DW Akademie

Organised by the UNAM German Section  
and DAAD Namibia in cooperation with  
Welwitschia Nam Career Service

## Personalia

### Amanda de Beer erhält Doktorwürde



Foto: privat

Amanda de Beer promovierte 2015 an der Stellenbosch University mit der Arbeit „*Wo ist der Junge aus dem Urwald?*“ *Abenteuer und koloniales Afrika in der Jugendliteratur*. Im Kontext der Abenteuerliteratur des 19. und 20. Jahr-

hunderts untersucht diese Forschungsarbeit, wie die Kolonialgeschichte in der Jugendliteratur nach 1950 dargestellt und gewisse Abenteuer motive fortgeschrieben werden.

Amanda de Beer, die an Stellenbosch studierte und 2007 dort mit dem *Rector's Award for Succeeding Against the Odds* ausgezeichnet wurde, lehrte an der Stellenbosch University und der University of the Western Cape Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.

Seit Dezember 2014 leitet Amanda de Beer die Sprachkurse und Prüfungen am Goethe-Institut Johannesburg. Zusätzlich zu ihren Aufgabenbereichen am Goethe-Institut nimmt sie weiterhin an germanistischen Fachtagungen teil, um so weiterhin einen Beitrag zur Germanistik im Südlichen

Afrika zu leisten. Zu ihren Forschungsinteressen gehören deutschsprachige interkulturelle und postkoloniale Literatur, *gender studies* und AIDS in der Literatur. (JA)

### Sandra de Kock

#### Distinguished Teaching Award



Foto: privat

Sandra de Kock, Dozentin an der Deutschabteilung der University of the Western Cape im Department of Foreign Languages, wurde im Mai 2015 mit dem *Distinguished Teaching Award* der *Arts Faculty*

2014 ausgezeichnet. In der Begründung wurde besonders ihr innovativer Einsatz von *e-teaching und learning tools* hervorgehoben. Einen Einblick in Sandra de Kocks Unterrichtsarbeit findet sich in dieser Ausgabe des *eDUSA*.

Sandra de Kock, die 2011 an der Stellenbosch University ihren BA Honours in Deutsch abschloss, arbeitet seit 2012 als Lehrkraft in der Deutschabteilung an der University of the Western Cape. Sie unterrichtet hauptsächlich die Anfängerkurse und Sprachmodule der fortgeschrittenen Kurse. Ihre Interessensfelder liegen im Bereich Lernen und Lehren von Fremdsprachen,

insbesondere in der Literaturdidaktik, Soziolinguistik und bedeutsamen Lernen. (KS)

## Dieter Esslinger

### Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland



Foto: privat

Für sein Lebenswerk im Bereich Bildung wurde Dieter Esslinger 2012 vom Projekt Lilie mit dem Ehrenpreis in Gold ausgezeichnet – eine Anerkennung, die eigens dafür geschaffen wurde.

In seiner Laudatio (*eDUSA* 7/2012) hob Professor Hans-Volker Gretschel hervor, dass Dieter Esslinger auch dank seiner Ehrlichkeit, Unbestechlichkeit und Menschlichkeit die Bildungslandschaft Namibias maßgeblich beeinflusst habe.

Am 18. Februar 2014 bekam Dieter Esslinger das Bundesverdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Bundespräsident Joachim Gauck hatte die Verleihungsurkunde um „besondere Verdienste um die Bundesrepublik Deutschland“ unterzeichnet, während der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Onno Hückmann in seiner Laudatio vor allem Esslingers langjährigen Einsatz für die deutsche Sprache und Kultur in Namibia würdigte.

Dieter Ernst Esslinger wurde am 22.12.1940 in Swakopmund geboren. Von 1959 bis 1963 studierte er in Stellenbosch Deutsch und Afrikaans-Niederlands als Hauptfächer, arbeitete anschließend drei Jahre als Lehrer in Swakopmund und brachte ein Jahr als Fortbildungsstipendiat

an der Wilhelmschule in Kassel. Er kehrte in den Lehrberuf zurück, doch nur für kurze Zeit, denn ab 1972 war er als Fachberater für Deutsch als Muttersprache in der Erziehungsabteilung des Landes tätig. Nach der Unabhängigkeit Namibias wurde er zum stellvertretenden Direktor des Erziehungsdirektoriums der Region Khomas ernannt. Bis zu seinem Ruhestand 2001 war er für alle Inspektoren, Fachberater und Schulleiter in Windhoek zuständig.

Dieter Esslinger verstarb am 9. September 2014 in Windhoek. Mit ihm hat Namibia einen engagierten Pädagogen – im weitesten Sinne – verloren, der sich zeit seines Lebens für die deutsche Sprache und Kultur in Namibia eingesetzt hat. (MZT)

## Ágnes Harms

### University of the Free State



Foto: privat

Ágnes Harms ist seit Juli 2015 Dozentin für Deutsch an der University of the Free State in Südafrika.

Ágnes Harms, die zuvor an der University of Pretoria tätig war, studierte Germanistik und Slawistik an der Universität Budapest und schloss dort mit einem Master ihr Studium ab. Sie hat ebenfalls von der Universität Budapest einen BA in International Communication. Bevor sie an das Goethe-Institut Johannesburg kam, war sie an der Universität Hamburg im Studiengang Sprachlehrforschung und Afrikanistik eingeschrieben. Ferner ist sie vereidigte Übersetzerin für Deutsch und Ungarisch und zertifizierte Prüferin für Goethe-Prüfungen (A1-C1).

Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Sprachentwicklung bei multilingualen Kindern sowie Fehleranalyse in Übersetzungen Ungarisch-Deutsch. (JA)

### Dr. James Meja Ikobwa

#### Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreis



Foto: J. v. Hagen

Am 25. August 2015 wurde in einer feierlichen, vom DAAD ausgerichteten Veranstaltung im Rahmen des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) dem SAGV-Mitglied und unserem kenianischen Kollegen Dr. James Meja Ikobwa der Jacob- und Wilhelm-Grimm-Förderpreis 2015 überreicht, mit dem der DAAD junge Germanistinnen und Germanisten aus dem Ausland auszeichnet, die bereits erste öffentlich wahrgenommene Verdienste bei der Erforschung und Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur erworben haben“.

James Meja Ikobwa, erster Präsident des vor kurzem gegründeten Germanistenverbands in Ost- und Zentralafrika (GOZA) und jahrelanger Koordinator für Ostafrika des vom DAAD geförderten *German African Network of Alumni & Alumnae* (ganaa) und Dozent an der Nairobi University in Kenia erhielt den Förderpreis jedoch nicht nur für diese Verdienste, sondern auch für seine Promotionsarbeit, die er 2013 an der Stellenbosch University in Südafrika bei Prof. Dr. Carlotta von Maltzan abschloss. Im Veranstaltungsprogramm heißt es dazu: „In seiner Promotion *Gedächtnis und Genozid im zeitgenössischen historischen Afrikaroman* hat der DAAD-

Alumnus ein Thema bearbeitet, das gerade für den kulturellen und kulturwissenschaftlichen Austausch zwischen Afrika und Europa von besonderer Bedeutung ist. Durch sein fachpolitisches Engagement trägt er zur überregionalen Vernetzung einer jungen Generation von Germanisten in der Region bei, in der die Germanistik maßgeblich von hervorragend ausgebildeten Nachwuchskräften abhängt.“

Ikobwa, der sich anlässlich der vor ungefähr 600 geladenen Gästen zur Preisverleihung äußerte, hielt in seiner Rede fest, dass es „zweifelsohne eine besondere Ehre ist, den Grimm-Förderpreis verliehen zu bekommen“ und es sei „die bedeutendste Anerkennung meiner Karriere und zugleich eine Motivation für weiteres Engagement in der Erforschung und Vermittlung der deutschen Sprache im östlichen Afrika und Vernetzung der ostafrikanische Germanisten mit anderen weltweit. Ich bin mir sehr sicher, dass nicht nur ich mich ausgezeichnet fühle, sondern alle Kollegen und Kolleginnen in Nairobi, im östlichen Afrika, in ganz Afrika überhaupt, die in ihren alltäglichen Tätigkeiten und durch ihre engagierte Arbeit die internationale Germanistik zu dem machen, was sie heute ganz offensichtlich ist – eine Erfolgsgeschichte.“ (CvM)

### Prof. Dr. Dr. h.c. Ernest W. B. Hess-Lüttich

#### Honorarprofessor an der TU Berlin

Ernest W. B. Hess-Lüttich wurde im Mai 2015 zum Honorarprofessor Linguistik

Foto: privat



an die Technische Universität Berlin berufen.

Ernest Hess-Lüttich studierte an den Universitäten London, Bonn und Berlin und erhielt von der University of London eine MIL in Applied Linguistics, von der Universität Bonn einen Magister in Germanistik und Anglistik sowie einen Dr. phil in Germanistik. 1980 habilitierte er sich an der FU in Berlin in Deutscher Philologie und Allgemeiner Linguistik und erhielt fünf Jahre später den Dr. paed. der Universität Bonn. Im Jahr 2009 zeichnete ihn die Universität Budapest mit einem Ehrendoktor aus.

Seine wissenschaftliche Karriere begann Ernest Hess-Lüttich als Lektor für Deutsch als Fremdsprache an der University of London, es folgten weitere Assistenzstellen an der TU Braunschweig, der FU Berlin und der Universität Bonn. 1992 wurde er zum Full Professor of German an der Indiana University Bloomington berufen und Ordinarius für Germanistik (Deutsche Sprache und Literatur) an der Universität Bern. Neben vielen Gastdozenturen in der ganzen Welt war Hess-Lüttich von 2007 bis 2014 Honorary Professor Extraordinary an der Stellenbosch University in Südafrika. Bekannt ist er den meisten aber auch als Präsident der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG), für die er – neben vielen anderen Ehrenämtern – ebenfalls bis 2014 tätig war und maßgeblich prägte. Die Forschungsschwerpunkte des inzwischen emeritierten Germanisten sind u.a. Dialog- und Diskursforschung: soziale, literarische, ästhetische, intermediale, interkulturelle, intra-/subkulturelle, institutionelle, öffentliche, fachliche Kommunikation. (JA)

## Dr. Marion Pape

### verlässt das Südliche Afrika

Im April 2015 ist Marion Pape nach Deutschland zurückgekehrt. Derzeit unterrichtet sie in Hannover Deutsch für Flüchtlinge.



Foto: privat

Nach dem 1. Staatsexamen und Magister in Germanistik und Geschichte an der Universität Hannover machte Marion Pape zunächst ihr Referendariat für das Lehramt an Gymnasien in Wolfsburg und schloss es 1987 mit dem 2. Staatsexamen ab. Im Jahr 2006 promovierte sie an der Humboldt Universität zu Berlin in Afrikanischer Literaturwissenschaft über die nigerianische Bürgerkriegsliteratur von Frauen, die sie zwei Jahre vor der Ausreise nach Südafrika begonnen hatte.

Von 1988 bis 1994 war Marion Pape DAAD-Lektorin für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der University of Nigeria, Nsukka und leitete dort von 1991 bis 1994 die Deutschabteilung.

Zurück in Deutschland arbeitete sie von 1995 bis 1998 als Deutschlehrerin bei der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GbfM) in Berlin und als Lehrbeauftragte in den Afrikawissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin.

1999 ging sie erneut nach Afrika, dieses Mal nach Durban in Südafrika, wo sie die ersten sechs Jahre, also bis Ende 2004, als DAAD-Lektorin in den Deutschabteilungen der ehemaligen University of Natal (ab 2005 University of KwaZulu-Natal) in Durban

und Pietermaritzburg arbeitete. Nach der Schließung des DAAD-Lektorats 2005 stellte die Universität Marion Pape als Leiterin (Academic Co-ordinator) der Deutschabteilung in Durban an. Von 2008 war sie dort als Senior Lecturer tätig, bis Ende 2014 die Deutschabteilung der UKZN offiziell geschlossen wurde. Seit 1999 ist Marion Pape Mitglied im SAGV und in den letzten Jahren auch Mitglied des Vorstands. (JA)

### Rudolf Rode

#### Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland

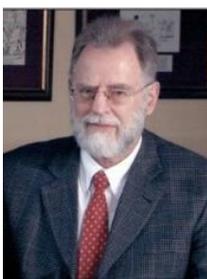


Foto: privat

Rudolf Rode (Fachberater im Ruhestand) wurde mit dem Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet. Der Verdienstorden, der umgangssprachlich auch Bundesverdienstkreuz genannt, wird für besondere Leistungen auf politischem, wirtschaftlichem, kulturellem, geistigem oder ehrenamtlichem Gebiet verliehen. Rudolf Rode kam schon als Schüler mit der deutschen Sprache und auch der Musik in Kontakt. Als Student an der Universität Stellenbosch vertiefte er seine Kenntnisse über Deutschland und Kontakte zu den Deutschen. Als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache baute er nach dem Studium die Deutsch-Abteilung an einer Schule auf und wechselte dann an die Erziehungsbehörde, wo er bis zu seiner Pensionierung als Fachberater für Deutsch im Westkap zuständig war. Maßgeblich gestaltete er die „didaktische Revolution“ in den 1970er und 1980er Jahren mit, die den Deutschunterricht an den südafrikanischen

Schulen von der Grammatik-Übersetzungsmethode hin zum kommunikativen Ansatz steuerte. Er führte moderne Sprachlehrwerke ein und glich die Abschlussprüfung den neuen Methoden an. Rudolf Rode hat sich intensiv um die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur in Südafrika gekümmert und ist auch nach seiner Pensionierung weiterhin beratend tätig. Dafür sagen wir Danke schön und gratulieren recht herzlich zum Verdienstorden! (KMP)

### Dr. Undine Weber

#### erlangt Doktorwürde



Foto: privat

Undine Weber promovierte 2015 an der Rhodes University zu *Wolfgang Koeppens Auseinandersetzung mit der Tradition: Aspekte der Intertextualität in der sogenannten Nachkriegs-Trilogie*. In der Arbeit bringt sie Elemente der Nachkriegs-Trilogie mit dem englischsprachigen *modernism* in Verbindung und stellt den Bezug zu den Ursprüngen der literarischen Moderne (Baudelaire) her. Doch auch weniger offensichtliche Bezüge zu Thomas Manns und E.E. Cummings' Werk untersucht Weber in ihrer Arbeit.

Undine Weber, die ihr 1. Staatsexamen in Deutsch und Englisch 1995 an der Rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität Bonn ablegte, lehrt seit 1996 und seit 2008 als „Head of German“ an der School of Languages der Rhodes University. Sie ist Mitglied in zahlreichen Gremien und wurde 2013 mit dem *Distinguished Teaching Award* der Universität und 2014 mit dem TAU (Teaching Advancement at University) Fel-

lowships Programme (Higher Education Learning and Teaching Association of Southern Africa, HELTASA) ausgezeichnet. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören neben Wolfgang Koeppen und Nachkriegsliteratur insbesondere Übersetzung und DaF-Didaktik, zu denen sie auch veröffentlicht. Ferner ist sie Übersetzerin wissenschaftlicher Artikel und Bücher vom Deutschen ins Englische sowie zertifizierte Prüferin für Goethe-Prüfungen.

Undine Weber ist bereits seit 2001 Vorstandsmitglied des SAGV und war von 2009-2013 Mitherausgeberin der *Acta Germanica*. (JA)

### **Marianne Zappen-Thomson**

#### **Meritorious Award**



Foto: J. Augart

Marianne Zappen-Thomson erhielt Ende 2014 den Meritorious Award der Faculty of Humanities and Social Sciences der University of Namibia. Die Auszeichnung wird jährlich an ein Mitglied der Fakultät für die beste akademische Leistung in der Fakultät vergeben und bei der Eröffnung des akademischen Jahres offiziell überreicht. Ausgezeichnet wurde Marianne Zappen-Thomson für ihr außerordentliches Engagement in Forschung, Lehre und „Community Outreach“. Insbesondere wurde ihr positiver Einfluss auf Studierende in ihren Vorlesungen wie auch ihre ausgezeichnete Forschung als Beispiel für Kollegen an der Universität hervorgehoben. Gedankt wurde Marianne Zappen-Thomson auch für ihre Gewissenhaftigkeit und Loyalität gegenüber der Universität.

Marianne Zappen-Thomson, die seit Gründung der University of Namibia eben dort lehrt, studierte Auslandsgermanistik an der Stellenbosch University und promovierte 1998 mit einer Arbeit zu Interkulturellem Lehren und Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. An der University of Namibia leitet sie die Sektion Deutsch und ist für den Studiengang Translation verantwortlich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch in Namibia, Namibia in der Literatur, Interkulturelle Kommunikation sowie Translation, zu denen auch zahlreiche Veröffentlichungen erschienen sind. Ende 2014 wurde Marianne Zappen Thomson zum „Full Professor“ ernannt, seit 2015 ist sie die Vorsitzende des *Postgraduate Studies Committees* der Geisteswissenschaftlichen Fakultät an der University of Namibia. (JA)

---

### **UNISA**

#### **Schließung der Deutschabteilung**

UNISA in Pretoria wird zum Ende des Jahres 2015 das Deutschprogramm einstellen. Das Fach Deutsch wurde bereits 2012 von einem drei-jährigen Studiengang auf einen Sprachkurs im ersten Studienjahr reduziert. Nach einer internationalen Evaluation aller Abschlüsse und Programme an UNISA, wurde Deutsch, neben anderen europäischen Sprachen wie Spanisch und Italienisch, als nicht weiter praktikabel bewertet. Damit wird ab dem kommenden akademischen Jahr kein Deutsch an UNISA mehr angeboten. Dr. Kendall Petersen, der an UNISA Deutsch unterrichtete, wechselt zum Gender Institut an UNISA. (JA)

## Ankündigungen

### Nationale Deutschlehrertagung an der University of the Western Cape

Vom 5.-8. November 2015 findet die diesjährige Nationale Südafrikanische Deutschlehrertagung an der University of the Western Cape statt. An der Organisation der Tagung ist neben dem Goethe-Institut Johannesburg auch das Centre for Multilingualism and Diversities Research (CMDR) und das Department of Foreign Languages (beides Faculty of Arts der UWC) beteiligt. Das Thema der Tagung ist „Creative Multilingualism. Teaching, Translation, Literature“. Bei Interesse und Fragen wenden Sie sich bitte an Kira Schmidt: KSchmidt@uwc.ac.za



### 43. FADAF-JAHRESTAGUNG

DaZu und DaFür -

#### Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Die nächste FaDaF-Jahrestagung findet vom 09. bis zum 11. März 2016 an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen statt. Sie bietet einen Rahmen, das 30-jährige Bestehen des 1986 dort eingerichteten Instituts für DaZ/DaF (Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) an der UDE zu feiern.

Auf Seite ... finden Sie die Themenschwerpunkte und den jeweiligen Call for Papers und auf der FaDaF-Homepage dann in Kürze alle weiteren tagungsrelevanten Informationen.

#### Doch Achtung:

**Anders als in den vielen anderen Jahren findet diesmal die Jahrestagung von Mittwoch bis Freitag statt (und nicht von Donnerstag bis Samstag).**

Die Jahrestagung beginnt am Mittwoch, dem 09.03.2016, mit der Eröffnung und einem Plenarvortrag zur Flüchtlingsthematik und endet am Freitag, dem 11.03.2016, mit der Abschlussveranstaltung und der großen Tombola.

Auch das Zeitschema finden Sie ebenfalls bald auf der FaDaF-Homepage.

**Merken Sie sich schon einmal das Datum und den Ort!**



Foto: © Universität Duisburg-Essen

**Der Call for Papers für die 43. Jahrestagung ist jetzt online!**  
**<http://www.fadaf.de/de/aktuelles/>.**

**In Kürze wird auch das Online-Formular für die Einreichung von Vortragsvorschlägen freigeschaltet.**

## CALL FOR PAPERS

für die

### DRITTE GEMEINSAME TAGUNG

**Germanistenverband im Südlichen Afrika (SAGV)**

und

**Germanistik in Afrika Subsahara (GAS)**

*Universität zu Köln*

**20. – 22. Juni 2016**

Anreisetag: 19.6.2016, Abreisetag 22.6.2016 nachmittags

**Tagungsthema**

### „Grenzen und Migration: Afrika und Europa“

Das Thema der Grenze ist ein Dauerthema, denn einerseits lässt sich schwer ohne Grenzen leben, andererseits fühlen wir uns ständig dazu veranlasst, Grenzen zu überschreiten oder sie aufzulösen. Im Kontext der Globalisierung und in Zusammenhang mit Migrationen von Afrika nach Europa und in umgekehrte Richtung, aber auch innerhalb des afrikanischen Kontinents, ist die Frage nach (legalen, mentalen, politischen, sozialen, moralischen usw.) Grenzbestimmungen angesichts xenophobischer Übergriffe im südlichen Afrika und der derzeitigen Flüchtlingsströme nach Europa besonders aktuell und brisant (obgleich nicht auf dieses Jahrhundert beschränkt) und bedarf der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, auch von afrikanischer Seite. Als Ausgangspunkt und Anregung für eine Diskussion könnte eine Bemerkung Homi K. Bhabas aus der Einleitung zu *Die Verortung der Kultur* dienen: „Die Demographie des neuen Internationalismus besteht aus der Geschichte postkolonialer Migration, den Erzählungen der kulturellen und politischen Diaspora, den großen sozialen Verdrängungen von Bauern- und Ureinwohnergemeinden, der Exilpoetik, der düsteren Prosa von Flüchtlingen aus politischen und wirtschaftlichen Gründen. In diesem Sinne wird die Grenze zu dem Ort, von woher etwas *sein Wesen beginnt*.“ (Kursiv im Original)

In der gemeinsamen Tagung soll es darum gehen, Diskurse über Grenzziehungen und Migrationsmuster im Kontext vergangener und gegenwärtiger afrikanisch-europäischer, aber auch innerafrikanischer Beziehungen zu erörtern, wobei literatur-, kultur-, medien-, sprach-, und translationswissenschaftliche oder didaktische Ansätze und Untersuchungen gleichermaßen willkommen sind.

Da die gesamte Tagung als Plenarveranstaltung geplant ist, muss die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen beschränkt bleiben. Deshalb werden Beitragsangebote in deutscher Sprache zum Tagungsthema nur von Mitgliedern von GAS und des SAGV erbeten und ausgewählt. Geplant ist eine anschließende Veröffentlichung der Beiträge.

Anmeldung eines Referats (Dauer 20 Minuten, 10 Minuten Diskussion) mit Zusammenfassung (200-250 Wörter) und Angaben zu Person und Institution sowie E-Mail-Adresse bitte **bis zum 15. Dezember 2015 per E-Mail an:**

Präsidentin des SAGV, Prof. Marianne Zappen-Thomson ([mzappen@unam.na](mailto:mzappen@unam.na))

Präsident von GAS, Prof. Paul N'guessan-Béchié ([bechiepaul@yahoo.fr](mailto:bechiepaul@yahoo.fr))

sowie an

Prof. M. Hofmann ([mhofmann@mail.uni-paderborn.de](mailto:mhofmann@mail.uni-paderborn.de))

Einzelheiten zur Tagung werden den ReferentInnen mit der Vortragsannahme mitgeteilt.

Aktuelle Informationen zur Tagung finden Sie auf den Webseiten der Verbände:

GAS: <http://www.gas-verband.org/>

SAGV: <http://www.sagv.org.za/>

ISSN 1991-6272

Jahrgang: 11/1 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\\_dusa.htm](http://www.sagv.org.za/publ_dusa.htm)

## **Call for Papers**

Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für den *eDUSA* 2016.

Reichen Sie Ihre wissenschaftlichen Artikel zu Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht (max. 7000 Zeichen)\*

bis **30. Juni 2016**

Beiträge zu Veranstaltungen oder zu Personen (gern mit Bild)

bis **30. September 2016**

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.**