
ISSN 1991-627

Jahrgang: 14/1 2019

eDUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Isabel dos Santos
in Zusammenarbeit mit / in association with
Gerda Wittmann, Henk van der Westhuizen, Andy Sudermann

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

Inhalt

Wissenschaftliche Beiträge
Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen
Personalia
Ankündigungen
Call for Contributions

Wissenschaftlicher Beirat / Editorial Board

Claus Altmayer (Leipzig)
Paul N'guessan-Béchié (Abidjan)
Regine Fourie (KwaZulu-Natal)
Johann Georg Lughofer (Ljubljana)
James Meja Ikobwa (Pretoria)
Renate Riedner (Stellenbosch)
Arnd Witte (Maynooth)
Marianne Zappen-Thomson (Windhoek)

Redaktionsassistentz / Editorial Assistant

Renate du Toit

Ausrichtung und Zielsetzung / Editorial Policy

Der *Deutschunterricht im südlichen Afrika* ist die elektronische Fachzeitschrift des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV) zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus. Alle wissenschaftlichen Beiträge werden einer zweifachen, anonymisierten Begutachtung unterzogen. / The eDUSA is the online journal of the SAGV (Association for German Studies in Southern Africa) on language and literature didactics in German teaching in Africa and beyond. All research articles are critically evaluated in a double blind peer review.

Inhalt

Vorwort	3
Wissenschaftliche Beiträge	4
DANIELA AUER (Addis Abeba): Mit einem neuen Curriculum in eine vielversprechende Zukunft für Deutsch in Addis Abeba?	4
JEAN-CLAUDE BATIONO (Koudougou): Berufsorientierte Ausbildung für DaF-Studierende in Afrika südlich der Sahara am Beispiel von Burkina Faso: Analyse und Forschungsperspektiven.....	19
KARIN GROENEWALD (Stellenbosch): Lernmotivationen für Deutsch in Stellenbosch.....	38
LISA MAURITZ (Nairobi): Zur Etablierung von Schreibberatung an kamerunischen Universitäten.....	59
MIZAN VAN WYK (Stellenbosch): Das Erschaffen von Zugehörigkeit im Warteraum	80
HELEN RODE (Stellenbosch/Leipzig): Parabolische Elemente in Friedrich Dürrenmatts <i>Die Virusepidemie in Südafrika</i>	92
CHRISTIAN CONDIN (Stellenbosch): Das Konzept der morphischen Felder bei Christian Kracht	105
LISA PFEFFER (Stellenbosch/Leipzig): Der Umgang mit Ambivalenz in Christian Krachts <i>Faserland</i>	125
Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht	143
Lehrerhandreichung zu <i>Die Maßnahmen</i> von Erich Fried	
Lehrerhandreichung zu <i>Rote Dächer</i> von Arno Holz	
Lehrerhandreichung zu <i>Die Nachricht</i> von Leonhard Thoma	
Lehrerhandreichung zu <i>Die Stadt</i> von Theodor Storm	
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen	183
Personalien	199
Ankündigungen	205

Vorwort

Die Zukunft der DaF-Didaktik sieht rosig aus – zumindest könnte man das aus der großen Anzahl von Beiträgen junger Nachwuchswissenschaftler schließen, die den eDUSA 2019 besonders umfangreich gestalten.

Während der SAGV-Sitzung in Bloemfontein im April tauschten Herausgeberin und Mitherausgeberin die Hüte, und hießen Henk van der Westhuizen und Andy Sudermann im Team willkommen. Unsere erste Ausgabe bietet mehr als 200 Seiten Lesestoff zur Sprach- und Literaturdidaktik im (nicht nur) südlichen Afrika, ein Rekord den wir zu halten zwar nicht anstreben, aber der uns dennoch freut.

Daniela Auer stellt das neue Curriculum der German Studies an der Addis Ababa University vor, während Jean-Claude Bationo über einen neuen Ansatz für eine berufsorientierte Ausbildung in Deutsch in Burkina Faso reflektiert. Auch Karin Groenewald und Lisa Mauritz befassen sich mit Herausforderungen des Unterrichtens von Deutsch an Universitäten und Schulen – einmal durch eine Untersuchung von Lernmotivationen in Stellenbosch, im anderen Beitrag mit einem Plädoyer für Schreibberatung in Kamerun, wie sie an der Uni Bielefeld praktiziert wird. Mizan van Wyk und Helen Rode untersuchen literaturwissenschaftliche Themen, wobei sie den Blick für DaF-Lernende schärfen. Julya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich* wird in die aktuelle Diskussionsreihe um Flucht und das Erschaffen von Zugehörigkeit gestellt, Friedrich Dürrenmatt erweist sich auch Jahrzehnte nach seinem Tod als aktueller, polemischer Gesellschaftskritiker. Auch die letzten beiden Beiträge befassen sich mit Literatur, die im DaF-Kontext angeboten wird. Christian Condin untersucht das Werk von Christian Kracht nach autoreferentiellen Bezügen unter der umstrittenen Theorie Sheldrakes, während Lisa Pfeffer sich mit Krachts Ambivalenz in *Faserland* beschäftigt.

Vor allem aus Namibia erreichten uns mehrere Berichte und Fotos, die, gemeinsam mit den verschiedenen anderen, das Jahr 2019 widerspiegeln. Angefangen bei der Deutsch-Olympiade 2018 und der Tagung in Leipzig, umfasst das Spektrum auch noch die Nationale Deutschlehrertagung in Port Elizabeth, angeboten vom Goethe-Institut Johannesburg unter Mitwirkung des DLV.

Das Herausgeber-Team des eDUSA hofft, dass Sie in den vielzähligen Seiten Interesse und Anknüpfungspunkte finden, die Ihren Unterricht bereichern. Mein Dank, an Andy, Henk und Gerda, gilt insbesondere Renate du Toit für die redaktionelle Unterstützung.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme Lektüre und, da es ja schon fast soweit ist, eine frohe Advents- und Weihnachtszeit.

Isabel dos Santos

Stellenbosch, im November 2019

Wissenschaftliche Beiträge

Mit einem neuen Curriculum in eine vielversprechende Zukunft für Deutsch in Addis Abeba?

Eine Vorstellung und Einordnung des neu entwickelten Curriculums German Studies an der Addis Ababa University in Äthiopien

DANIELA AUER

Addis Ababa University

Abstract

This article deals with recent developments with regard to the German language at Addis Ababa University, Ethiopia. Soon, it will be decided whether the language will gain importance within an independent BA program – which might replace the combined BA degree in Modern European Languages, within which German is currently being studied together with Spanish. The newly developed curriculum for German Studies, which is currently in the accreditation phase, builds on the worldwide discussion around competence and output orientation of (not only) German Studies degrees. Similarly, it takes into consideration the unique context of Ethiopia. In this article, I present the objectives and contents of this curriculum and at the same time address the question of whether this new degree program – considering it will be accredited – can open up professional perspectives with the German language for future graduates as well as a promising future for the German language at Addis Ababa University.

Einleitung

Äthiopiens Hochschulsektor ist seit Jahren von einer rasanten Expansion gekennzeichnet. Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden, heute knapp 800.000, hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verzehnfacht. Staatliche Universitäten gibt es inzwischen 42, 48 sind anvisiert – gegenüber gerade einmal zwei im Jahr 1995 (vgl. DAAD 2018: 2). Diesen Zahlen steht wiederum eine hohe Arbeitslosenrate gegenüber: Für junge Akademiker gestaltet es sich sehr schwierig „eine der Ausbildung entsprechende Beschäftigung zu finden“ (DAAD 2016: 8). Ein soziales Sicherungssystem wie in Deutschland gibt es nicht, Studierende sind Hoffnungsträger und Altersvorsorge ihrer Eltern. Einen neuen Studiengang zu entwickeln muss also automatisch bedeuten, Studierenden und Entscheidungsträgern überzeugende Wege aus dieser prekären Situation, mit anderen Worten konkrete Berufsperspektiven, aufzuzeigen. Inwiefern kann ein Studiengang für Deutsch an der Addis Ababa University diesem Anspruch gerecht werden?

Dieser Beitrag widmet sich den jüngsten Entwicklungen im Bereich Deutsch an der Addis Ababa University, wo sich derzeit entscheidet, ob die Sprache durch einen eigenständigen Bachelorstudiengang – anstelle des Studiums zweier europäischer Sprachen in einem kombinierten BA – an Stellenwert gewinnen wird. Das neu entwickelte Curriculum für *German Studies*¹, das sich derzeit in der Akkreditierungsphase befindet,

knüpft an die weltweit geführte Diskussion um Kompetenz- und Output-Orientierung (nicht nur) von DaF- und Germanistikstudiengängen an (vgl. Schramm/Seyfarth 2015: 38f) und rückt zugleich den besonderen Kontext Äthiopiens in den Fokus. Kann dieser neue Studiengang nun zugleich Zukunftsperspektiven mit Deutsch für Absolvent*innen als auch eine vielversprechende Zukunft für das Fach Deutsch an der Addis Ababa University eröffnen?

Ich gebe zunächst einen kurzen Überblick zur Situation des Fachs Deutsch an der Addis Ababa University und zeige dann die Herausforderungen des derzeitigen kombinierten Studiengangs auf, deren Lösungsansatz das neue Curriculum *German Studies* sein soll. Danach schildere ich die für das Deutschprogramm relevanten Rahmenbedingungen in Äthiopien, um schließlich den Ansatz und die Ziele des neuen Curriculums, sowie ausgewählte Module und Kurse genauer vorzustellen und zu diskutieren.

Deutsch an der Addis Ababa University

Im Jahr 1979 wurde an der Addis Ababa University, der ältesten und renommiertesten Universität Äthiopiens, das *Institute of Language Studies* gegründet, das daraufhin Kurse im außercurricularen Bereich in den Sprachen Englisch, Arabisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Deutsch anbot. Zeitgleich wurde aufgrund der engen Beziehungen zwischen der DDR und dem kommunistischen Derg-Regime ein erstes Lektorenprogramm aufgebaut, das sehr erfolgreich war, aber mit Niedergang des Regimes 1987 abrupt endete. Über die Zeit danach gibt es keine Aufzeichnungen (vgl. Zehle 2014: 193). Bekannt ist, dass die Deutsch-Unit 2004 wiedereröffnete und Deutsch, genauso wie die Sprachen Arabisch, Französisch und Italienisch, als Nebenfach in den BA *Foreign Languages and Literature* integriert wurde. Wenig später eröffneten Arabisch und Französisch eigene BA-Programme, während die Sprachen Deutsch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch auf gemeinsame Initiative der Partner und der Universität zu einem gemeinsamen Studiengang zusammengeschlossen wurden. Dieser vier Jahre umfassende Studiengang *Modern European Languages*, der erstmals 2010 neue Studierende immatrikulierte, unterteilt sich in zwei Zweige: Italienisch und Portugiesisch (Zweig A) und Deutsch und Spanisch (Zweig B), wobei die zwei Sprachen jeweils parallel und gleichwertig studiert werden. Der Studiengang erfordert keine Vorkenntnisse der Fremdsprachen und verfolgt laut Curriculum das Ziel: “[...] to produce graduates who do not simply speak foreign languages but understand the culture (in the broadest sense) of the societies in which they are spoken, combining it with instrumental and job-oriented knowledge and skills.” (Addis Ababa University 2015: 8)

Leider sieht sich der Studiengang einer Reihe von Herausforderungen gegenüber, die auf den verschiedenen Ebenen (Unit, Abteilung, Fakultät, Partner) bereits seit Juni 2017² diskutiert werden und in der Essenz um die mangelhaften Sprachkenntnisse

kreisen, mit denen eine Vielzahl, wenn nicht die meisten Studierenden von *Modern European Languages* die Universität verlassen: Während im Curriculum ein Sprachniveau von B2 (ebd.: 8) angestrebt wird, erreichen nur wenige Studierende B1-Niveau, manche erreichen nicht einmal Niveau A2. Das Beispiel der Absolventen aus dem Jahr 2018 zeigt: Von zwölf hatten zwei zum Ende ihres Studiums die B1-Prüfung in Deutsch, einer in Spanisch bestanden. Geschätzt hatten vier Studierende in Deutsch das A2-Niveau erreicht, die anderen lagen knapp oder deutlich darunter. Wie kann das sein?

Das geringe Sprachniveau lässt sich meiner Meinung nach auf die folgenden sechs Faktoren zurückführen:

1. Der Zugang zu öffentlichen Hochschulen wird in Äthiopien zentral durch das Bildungsministerium geregelt. Schulabgänger können lediglich eine Wunschliste einreichen. Neben der Note in der Zulassungsprüfung basiert die Zuteilung auf wirtschafts- und hochschulpolitischen Vorgaben (vgl. DAAD 2018: 4). Da geisteswissenschaftliche Fächer einerseits nicht oft auf den Wunschlisten der Studierenden zu finden sind und das Bildungsministerium seinen Fokus ebenfalls auf die Naturwissenschaften legt, bleiben für unseren Studiengang in der Regel die schwächeren Schulabgänger übrig, denen ein Studienfach weit unten auf ihrer Prioritätenliste – oder gar außerhalb davon – zugeteilt wird.
2. Da sie sich also nicht bewusst für den Studiengang entscheiden, kommen die Studierenden in der Regel nicht nur ohne Vorkenntnisse der Sprachen, sondern auch ohne konkrete Vorstellungen, was sie in diesem Studiengang erwartet, zu uns.
3. Aufgrund der rasanten Expansion des höheren Bildungssektors in Äthiopien werden insgesamt immer mehr Studierende an die Universitäten zugelassen, oft aus ländlichen Gegenden, die strenggenommen nicht die notwendigen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium mitbringen: Dies zeigt sich beispielsweise in schlechten Englischkenntnissen, geringem Allgemeinwissen, mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen, auch in der Muttersprache, und geht bis hin zu Lernungewohntheit.
4. Das Erlernen zweier komplett neuer Fremdsprachen stellt für unsere Studierenden, und insbesondere für die unter Punkt 3 genannte Gruppe, eine große Herausforderung dar. Interferenzen sind an der Tagesordnung und die Tatsache, dass es eine zweite, gleichberechtigte Sprache zu erlernen gilt, hält die Studierenden vom Erfolg in zumindest einer der Sprachen ab. Dies ist auch der Hauptkritikpunkt der Universitätsvertreter am Studiengang *Modern European Languages* – während die Punkte 1-3 von dieser Gruppe – offiziell – weniger wahrgenommen werden.

5. Darüber hinaus ist das Curriculum so gestaltet, dass nur im ersten und zweiten Jahr gezielt Sprachkenntnisse aufgebaut werden können, wobei jedoch nur sechs Kontaktstunden pro Woche – in jeder der beiden Sprachen – vorgesehen sind. Diese ca. 350 Stunden Sprachunterricht in den ersten beiden Jahren reichen für unsere Zielgruppe nicht aus um eine solide sprachliche Basis aufzubauen, die dann spätestens ab dem dritten Jahr für Kurse wie Translation, Literatur und verschiedene Fachsprachkurse benötigt würde.

6. Die Motivation unserer Studierenden ist durch die Punkte 1-5 stark beeinträchtigt. Auch wenn man sie in den ersten ein bis zwei Jahren teils noch erfolgreich für die Sprache gewinnen kann, kehrt dann eine Resignation ein, wenn die Studierenden merken, dass sie über ein gewisses Sprachniveau nicht hinauskommen. Die Sorge um ihre berufliche Zukunft tut dann spätestens ab dem dritten Studienjahr ihr übriges. Eine Studentin aus unserem vierten Jahr äußerte sich nach ihrem Praktikum im Hilton Hotel Addis Abeba im März 2019 wie folgt: „Jetzt haben wir verstanden, dass wir unsere Sprachkenntnisse wirklich gebrauchen können³.“ Diese Äußerung lässt darauf schließen, dass das Vertrauen in dieses Studium zuvor nicht allzu groß war.

Derzeit gibt es nur noch zehn Studierende, die für *Modern European Languages* eingeschrieben sind und von einer DAAD-Sprachassistentin und mir unterrichtet werden. 2017, 2018 und 2019 wurden keine neuen Studierenden in den Studiengang eingeschrieben und inzwischen ist beschlossen, dass es auch künftig keine Studienanfänger mehr geben, sondern 2020 der letzte Jahrgang seinen Abschluss machen wird.

Der Studiengang ist also an einem Scheideweg angekommen, an dem die betroffenen *Sub-Units*, mit Unterstützung ihrer Partner, angehalten sind, nach individuellen Lösungswegen zu suchen, um die Sprachen an der Addis Ababa University zu erhalten und künftige Studierende vor dem Prekariat, das das kombinierte Sprachstudium derzeit bedeutet, zu bewahren.

Deutsch in Äthiopien – Rahmenbedingungen

Den hier ausgeführten Herausforderungen des BA in *Modern European Languages* stehen für Deutsch durchaus positive Rahmenbedingungen gegenüber, die für ein eigenständiges universitäres Deutschprogramm in der Hauptstadt Äthiopiens eine vielversprechende Zukunft erhoffen lassen:

Deutschland und die deutsche Sprache erfreuen sich in Äthiopien großer Beliebtheit. Äthiopier*innen haben ein sehr (zu?) positives Bild von Deutschland als Wirtschaftsmacht. Deutschland als Studienstandort genießt ein hohes Ansehen, wozu die ca. 2500 registrierten Deutschland-Alumni beitragen, deren beruflicher Werdegang ein Beleg für die gute akademische Ausbildung in Deutschland ist (vgl. DAAD 2018: 6). Die Zahlen

der Deutschlernenden am Goethe-Institut sind stabil bis steigend, stehen jedoch einem chronischen Lehrermangel gegenüber, so dass der überwältigenden Nachfrage oft nicht nachgekommen werden kann. Auch Deutsch im außercurricularen Bereich an der Addis Ababa University und an der Gondar University erfreut sich eines großen Zulaufs.

An staatlichen Schulen wird kein Deutsch unterrichtet, jedoch haben in den letzten Jahren vier Privatschulen Deutsch als Wahl- bzw. Wahlpflichtfach eingeführt, zwei davon im Rahmen des PASCH-Programms. Weitere Schulen könnten dem Beispiel folgen. Daneben gibt es in Addis Abeba eine anerkannte deutsche Auslandsschule, die Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba.

Äthiopien und Deutschland blicken auf eine langjährige, erfolgreiche Kooperation zurück. Seit der Unterzeichnung des Handels- und Freundschaftsabkommens 1905 konnten die bilateralen Beziehungen ausgebaut werden und erstrecken sich auf den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bereich. Äthiopien ist ein Schwerpunktland der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Wagener 2019). Im Jahr 1989 unterzeichneten die beiden Länder ein Kulturabkommen, das den Rahmen für eine enge kulturelle Zusammenarbeit bildet. Es gibt zahlreiche deutsche Institutionen, Entwicklungshilfeorganisationen, Stiftungen und Wirtschaftsunternehmen im Land.

Nach einer Phase der Unsicherheit und politischen Instabilität, bedeutete der Amtsantritt des neuen äthiopischen Premierministers Abiy Ahmed im April 2018 den Beginn umfassender und einschneidender Reformen, die alle Bereiche der Gesellschaft betreffen. Unter anderem für den Bildungssektor wird derzeit eine neue *Roadmap* ausgearbeitet, die Missstände im Bildungssystem aufgreifen und grundsätzliche Neuerungen bringen soll. Im Januar war Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier zusammen mit einer Wirtschaftsdelegation zu einem viertägigen Staatsbesuch in Äthiopien und zeigte sich beeindruckt angesichts des Reformmuts der neuen Regierung. Er sagte dem Land nicht nur politische Unterstützung, sondern auch ökonomische Impulse zu (SWR 2019). Somit sind die Weichen für einen weiteren Ausbau der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Äthiopien gestellt.

Zu erwähnen ist außerdem die wichtige Rolle, die Addis Abeba aufgrund des Sitzes der Afrikanischen Union als diplomatische Hauptstadt auf dem afrikanischen Kontinent spielt. Diese bringt die Präsenz weiterer großer Einrichtungen mit sich, wie der *Economic Commission for Africa* der Vereinten Nationen, der EU-Delegation für die Afrikanische Union und vieler weiterer Kooperationsbüros und wichtiger internationaler Organisationen.

Aufgrund dieser Tatsachen gibt es auf dem äthiopischen Arbeitsmarkt Bedarf an jungen Absolvent*innen mit guten Deutschkenntnissen, sei es in der Lehre, im Touris-

mus oder in internationalen Organisationen, der perspektivisch wahrscheinlich noch steigen wird. Dass Interesse an Absolvent*innen eines Deutschprogramms an der Addis Ababa University besteht, belegten die Bedarfserhebung⁴, die wir im Rahmen der Curriculumentwicklung 2018 durchführten, sowie konkrete Stellenausschreibungen und die Erfahrung mit *guten* Absolvent*innen aus dem letzten Jahr, die inzwischen an Schulen, am Goethe-Institut und bei Reiseunternehmen tätig sind.

Ausschlaggebend für die Entwicklung eines neuen Studiengangs ist das ausgezeichnete Netzwerk Deutsch, aber auch das erweiterte Netz aus Partnern und potenziellen Arbeitgebern, die Studierende auch jetzt schon für Praktika aufnehmen. Dank der starken Präsenz und der finanziellen und inhaltlichen Unterstützung des DAAD, des Goethe-Instituts und der Botschaft haben wir mit Deutsch an der Universität zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, die die anderen Sprachen unseres derzeitigen Studiengangs nicht in einem vergleichbaren Maß haben.

Das Deutschprogramm an der Addis Ababa University zu erhalten bzw. zu stärken ist nur die logische Konsequenz angesichts der hier geschilderten Rahmenbedingungen – so sehen das auch die deutsche Botschafterin und der Dekan unserer geisteswissenschaftlichen Fakultät. Beide betonten dies in ihren Grußworten zu Beginn unseres Workshops mit Partnern im Rahmen der Curriculumentwicklung im November 2018⁵.

Das Curriculum *German Studies*

Das Curriculum ist ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die den vier Kriterien von Oser (1997: 29) zugeordnet werden können (im folgenden Absatz jeweils in Klammer genannt). In diesen Kriterien sieht Funk (2016: 135) geeignete Orientierungspunkte für die Diskussion von Curricula (vgl. Schramm/Seyfarth 2015: 43f). Auch von einer Gutachterin wurden die vier Kriterien für ihre positive Beurteilung des Curriculums *German Studies* herangezogen.

Es handelt sich bei dem Curriculum zum einen um eine Reform des aktuellen Curriculums *Modern European Languages* und den Versuch, Positives daraus zu übernehmen, im Sinne eines Deutschprogramms weiterzuentwickeln, qualitativ zu verbessern und zu modernisieren (Kriterium der Qualität). Zugleich entspringt das Curriculum dem lokalen Kontext: Es macht Gebrauch von den Möglichkeiten, die es durch die Unterstützung der Partner, das ausgezeichnete Netzwerk vor Ort und damit einhergehend die Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt gibt, und berücksichtigt zugleich die universitären Vorgaben für Curricula sowie die finanziellen und räumlichen Möglichkeiten (Kriterium der *Ausführbarkeit*). Berufliche Perspektiven wurden durch eine Bedarfserhebung, wie sie die Universität vorschreibt, aber auch auf Basis des Verbleibs

der Absolventen des Vorjahres und von Stellenausschreibungen in den letzten zwölf Monaten eruiert (Kriterium der *Empirie*). Und zu guter Letzt berücksichtigt das Curriculum relevante Konzepte der Sprachlehr- und -lernforschung und aktuelle Tendenzen im Fach Deutsch im universitären Bereich (Kriterium der *Theorie*).

Mit dem Curriculum wird das Ziel verfolgt, kultursensible Absolventen mit einem fortgeschrittenen Deutschniveau, aber auch allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten und relevanten *Soft Skills* auszubilden, die in verschiedenen beruflichen, aber auch akademischen Kontexten anwendbar sind. Es verfolgt hierfür einen lernerzentrierten, sprachreflektierenden Unterrichtsansatz. Den Vorgaben der Universität entsprechend ist das Curriculum modular aufgebaut und beinhaltet obligatorische *Common Courses* wie Englisch, ICT und *Civics/Ethics*, auf die ich hier nicht näher eingehen werde.

In den ersten zwei Jahren sollen möglichst solide Sprachkenntnisse erworben werden; das angestrebte Niveau am Ende des zweiten Jahres ist B1. Deshalb wurden ganz bewusst in jedes Semester „reine Sprachmodule“ integriert, die lehrbuchbasiert sind (*Basic German* und *Intermediate German*). Dies trägt den Tatsachen Rechnung, dass ohne ausreichende Sprachkenntnisse auf mindestens B1-Niveau zum einen die Kurse des dritten und vierten Jahres schwierig zu belegen sind, dass für eine berufliche Zukunft mit der Sprache ein fortgeschrittenes Niveau erforderlich ist⁶ und dass die Erfahrung des Studiengangs *Modern European Languages* zeigte, dass durch eine zu frühe *ausschließliche* Integration des Sprachunterrichts in Fachunterricht eine sinnvolle Progression im Spracherwerb nur schwer gewährleistet werden kann. Die rein sprachpraktischen Kontaktstunden in den ersten beiden Jahren betragen 576 (gegenüber 350 im Curriculum MEL), zu denen *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), und somit eine Anwendung und Vertiefung hinzukommt. Zusätzlich ist im ersten Jahr (siehe Tabelle "Year 1 – Semester 1 / 2") das Modul *Language Study Skills* vorgesehen, das so etwas wie ein universitäres und zugleich sprachlich orientiertes Propädeutikum ist. Dies hielten wir⁷ für absolut notwendig, da wir festgestellt hatten, dass Studierende an das Sprachstudium und die damit einhergehende Methodik (lernerzentriert, sprachreflektierend) herangeführt werden müssen und mit diesem Modul auch eine Basis für den graduellen Erwerb von *Soft Skills* geschaffen werden kann.

YEAR 1 – Semester 1	
<i>Module Name</i>	<i>Course Name</i>
Basic German I	Introduction to German
	Basics of German I
	Basic German Language in Use I
Language Study Skills	(Language) Learning Strategies
	Basic Linguistics and Language Awareness
Basic English Skills	Communicative English Skills
YEAR 1 – Semester 2	
Basic German II	Basics of German II
	Basic German Language in Use II
	Aural and Phonetics
Language Study Skills	Multilingualism and Language Learning
	Literary Reading and Writing
Basic English Skills	Basic Writing Skills
Information & Communication Technology	Information & Communication Technology

Im zweiten Jahr (siehe Tabelle "Year 2 – Semester 1 / 2") wird das Modul *Language Study Skills* durch das Modul *German Language and Culture* abgelöst, in dem eine interkulturelle und diskursive Landeskunde und erste gezielte Textarbeit, in Teil 2 auch an einfachen literarischen Texten vorgesehen sind. Das zweite Jahr schließt mit der B1-Prüfung des Goethe-Instituts ab, auf die die Studierenden gezielt vorbereitet werden.

YEAR 2 – Semester 1	
<i>Module Name</i>	<i>Course Name</i>
Intermediate German I	Intermediate Reading and Writing Skills I
	Intermediate Aural and Oral Skills I
	Intermediate German Language in Use I
German Language and Culture I	Landeskunde I
	German in Text and Discourse I
Reading and Writing Skills in English	Reading Skills
Civics and Ethics	Civics and Ethics
YEAR 2 – Semester 2	
Intermediate German II	Intermediate Reading and Writing Skills II
	Intermediate Aural and Oral Skills II
	Intermediate German Language in Use II
	Preparation Goethe Certificate B1
German Language and Culture II	Landeskunde II
	German in Text and Discourse II: Introduction to Literature from German-speaking countries
Reading and Writing Skills in English	Intermediate Writing Skills
Logic	Introduction to Logic

Auch im dritten Jahr (siehe Tabelle "Year 3 – Semester 1 / 2") wird der Sprachunterricht weitergeführt (*Upper Intermediate German*), jedoch unterteilt nach schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten und mit einem stärkeren Fokus auf Grammatik und Strukturen. Gleichzeitig wird ab dem dritten Jahr verstärkt Gebrauch von *Content and Language Integrated Learning* gemacht und der Ausbau von Sprachkenntnissen in Fachsprachkurse bzw. Kurse mit Berufsorientierung (Translation, *Business*, Tourismus, Unterrichtsdidaktik/-sprache) sowie sprach- und literaturwissenschaftliche Kurse integriert. Durch das Modul *German Linguistics, Literature and Cultural Studies* soll eine kognitive Herangehensweise an Sprache und Literatur eingenommen werden. In den Modulen *Applied and Professional German Language Skills* und *Academic Skills in German* werden die Studierenden wiederum auf das Abschlussjahr vorbereitet, in dem es gilt, eine wissenschaftliche Abschlussarbeit zu schreiben und ein Praktikum in einer deutschsprachigen Institution zu absolvieren. Hervorzuheben ist hier das *Project*

Seminar, in dem die Studierenden mit Unterstützung des Dozenten ein eigenständiges Projekt (Broschüre, Podcast, Stadtführung, Übersetzung, Dokumentation einer Institution, Organisation einer Veranstaltung etc.) realisieren sollen, was durch den hohen Praxisbezug eine sehr wichtige und motivierende Erfahrung sein soll.

YEAR 3 – Semester 1	
<i>Module Name</i>	<i>Course Name</i>
Upper Intermediate German I	Upper Intermediate Reading and Writing Skills I
	Upper Intermediate Aural and Oral Skills I
	Grammar I
Applied and Professional German Language Skills	Business German
	German Language for Tourism
German Linguistics, Literature and Cultural Studies	Introduction to German Linguistics
	Introduction to Literature and Cultural Studies
YEAR 3 – Semester 2	
Upper Intermediate German II	Upper Intermediate Reading and Writing Skills II
	Upper Intermediate Aural and Oral Skills II
	Grammar II
Academic Skills in German	Presentation and Debate
	Academic Writing in German
Applied and Professional German Language Skills	Project Seminar: Applied German Language Skills
	Translation and Interpretation
	German Language for Teachers

Die Module *Research Skills* und *Language and Communication in Action* des vierten Jahres (siehe Tabelle "Year 4 – Semester 1 / 2") dienen der Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung des Praktikums und dem Verfassen des Senior Essays. Darüber hinaus gibt es im Abschlussjahr das Modul *Advanced German for Specific Contexts*, das den Gebrauch der deutschen Sprache auf einem fortgeschrittenen Niveau vorsieht und mit der B2-Prüfung des Goethe-Instituts abschließt. Außerdem soll das Modul *Didactics of German as a Foreign Language* gezielt eine Basis für das Berufsfeld des Deutschlehrers schaffen, in das voraussichtlich einige Absolventen nach Abschluss des Studiums einsteigen werden, ggf. ohne direkt eine weitere Qualifizierung für diese Tätigkeit zu erhalten.

YEAR 4 – Semester 1	
<i>Module Name</i>	<i>Course Name</i>
Research Skills	Research Methods
	Academic Reading and Writing Skills
Advanced German for Specific Contexts	Language, Media and Arts
Language and Communication in Action	Practical Seminar
	Internship
	African-German Relations
YEAR 4 – Semester 2	
Research Skills	Seminar on Selected Topics
	Senior Essay Written
	Senior Essay Oral
Advanced German for Specific Contexts	Preparation Goethe Certificate B2
Didactics of German as a Foreign Language	Lesson Planning
	Practical German Teaching Methods

Folgende Aspekte spielen an unserem Curriculum eine wichtige Rolle oder sorgten im Prozess der Curriculumentwicklung für Diskussionsstoff:

1. Für uns war es wichtig, die Lernzielbeschreibungen der „reinen“ Sprachkurse des ersten, zweiten und dritten Jahres am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu orientieren und die offiziellen Sprachprüfungen des Goethe-Instituts in das Curriculum zu integrieren. Dies mag die Frage aufwerfen, inwiefern sich Sprachkurse an einer Universität von denen an einem Goethe-Institut oder einer Sprachschule unterscheiden müssen. Wir sind jedoch überzeugt, dass das „Gesamtpaket“, das dieses Curriculum darstellt, durchaus mehr ist als ein „Deutschkurs“.

2. In diesem Curriculum haben wir versucht, sowohl Inhalte von DLL – der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts – als auch von Dhoch3 – den Studienmodulen des DAAD – zu integrieren. Wir sind der Meinung, dass eine Kombination aus beidem bzw. eine entsprechende Adaption und Auswahl für unseren Kontext sinnvoll ist, um die Vorzüge beider Programme für die Lehrerausbildung sowie den integrierten Sprach- und Fachunterricht nutzbar zu machen. In beiden Fällen sind sicherlich Anpassungen hinsichtlich des Sprachniveaus vorzunehmen.

3. Das Aufzeigen verschiedener Berufsfelder und der Aufbau wichtiger *Soft Skills* war uns sehr wichtig. Bei verschiedenen Kursen wäre eine Wahlmöglichkeit sicherlich ideal gewesen, kann aber aufgrund der Größe des Studiengangs (wir rechnen mit ca. 15 Studierenden pro Jahrgang) nicht gewährleistet werden. Dieser Studiengang soll außerdem eine Basis sein, auf der sich Absolventen im Anschluss weiterqualifizieren müssen, die ihnen hierfür aber das richtige Handwerkszeug und die passenden Voraussetzungen mitgibt. Hier halten wir die interkulturellen Kompetenzen, die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens und Reflektierens, die durch ein Sprachstudium ebenfalls gezielt aufgebaut werden können, genauso wichtig wie fachsprachliche Kurse.

4. Dieser Punkt führt wiederum zur Frage der Bezeichnung des Studiengangs, die auch in der akademischen Kommission im März 2019 aufgeworfen wurde. Der in der heutigen Auslandsgermanistik recht geläufige, aber auch umstrittene Titel *German Studies* (vgl. Schramm/Seyfarth 2015: 44f) war uns auch für dieses Curriculum am passendsten erschienen. Jedoch stellten sich einige Kommissionsmitglieder unter *German Studies* ein zu weites Feld vor und legten zugleich großen Wert auf die Attraktivität des Studiengangs, der ihrer Meinung nach mit der Berufsorientierung steht und fällt. Deshalb wurde, auch in Anlehnung an den hiesigen BA in Französisch, die Bezeichnung *German Language and Professional Skills* vorgeschlagen, die allerdings auf höherer Ebene wieder über Bord geworfen wurde.

5. Was wir ebenfalls für äußerst wichtig halten, ist ein *Memorandum of Understanding*, das die Zukunft des Studiengangs und die Beiträge bzw. Verpflichtungen aller Beteiligten ganz klar absteckt. In Addis Abeba haben wir, wie erwähnt, großes Glück aufgrund der vielen Handlungsmöglichkeiten, die uns unser Netzwerk eröffnet, und haben gleichzeitig die Unterstützung der Universität. Da all dies jedoch auch personengebunden sein könnte, ist eine gemeinsame Vereinbarung essenziell.

Ausblick

Sicherlich können mit diesem neuen Curriculum nicht alle Herausforderungen, die eingangs beschrieben wurden, gelöst werden und auch wenn der Studiengang akkreditiert wird, steht die Erprobung noch aus. Lässt sich das Sprachniveau der Deutschstudierenden durch die Teilung der Sprachen tatsächlich steigern? Werden wir jährlich neue Studierende bekommen? Wie wird der Verbleib der Absolventen aussehen? Und wie werden sich die Rahmenbedingungen vor Ort entwickeln? Die Antworten auf diese Fragen sind ungewiss.

Allem voran ist das hier vorgestellte Curriculum eine Antwort auf den aktuellen Bedarf und die heutigen Bedingungen vor Ort und es wird somit fortwährend anzupassen und weiterzuentwickeln sein. Insofern möchte ich neben fachspezifischen Über-

legungen für die besondere Berücksichtigung von Kontextfaktoren bei der Curriculumentwicklung plädieren (vgl. Schramm/Seyfarth 2015: 38).

Am Fall Äthiopiens lässt sich zeigen, dass Auslands- und Inlandsgermanistik sich in Bezug auf die Dringlichkeit, mit der Wege in den Beruf und aus einem Prekariat heraus gefunden werden müssen, unterscheiden. In Äthiopien beispielsweise hat die Frage, welche Perspektiven Absolvent*innen nach ihrem BA haben, eine ganz andere Dimension als in Deutschland. Ich kann somit mit Gewissheit sagen, dass ohne Orientierung an Bedürfnissen des Marktes und Erfordernissen der zukünftigen beruflichen Tätigkeits- und Handlungsfelder die Akkreditierung des Curriculums in Addis aussichtslos wäre!

In der damit einhergehenden teilweisen „Ent-Philologisierung“ (Kelletat 2016: 37) erkenne ich keine Gefahr, vielmehr sehe ich den Schlüssel für einen Erfolg dieses Curriculums gerade in der Kombination aus Berufs- *und* Bildungsorientierung, die beide gleichermaßen ihre Berechtigung haben. Das Ergebnis ist ein breit aufgestelltes Curriculum, das somit breit aufgestellte Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen hervorbringen soll, die in verschiedenen Berufsfeldern einen wichtigen Teil zur Entwicklung Äthiopiens beitragen können.

Ich bin der Meinung, dass mit dem neuen Curriculum eine Basis für eine vielversprechende Zukunft in doppelter Hinsicht geschaffen wurde, und zwar insofern als der neue Studiengang sowohl eine berufliche Zukunft mit Deutsch für die Studierenden bedeuten kann als auch eine gesicherte Zukunft des Fachs an der Addis Ababa University. Es könnte darüber hinaus den Startschuss für weitere positive Entwicklungen bedeuten, wie beispielsweise eine Erweiterung des Netzwerks potenzieller Partner, eine Vernetzung mit anderen Universitäten, und eine Zusammenarbeit mit anderen Sprachen hinsichtlich der Informationsarbeit über das Sprachstudium an der Addis Ababa University z.B. an Sekundarschulen, und somit eine gesteigerte Sichtbarkeit und Reputation – auch mit dem Ziel die Studierenden anzuziehen, die wir eigentlich haben möchten.

Anmerkungen

¹ Das hier vorzustellende Curriculum wurde in einer Kooperation zwischen der vom DAAD geförderten *Sub-Unit* Deutsch an der Addis Ababa University und der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Addis Abeba, mit Unterstützung verschiedener externer Expert*innen und Partner im Zeitraum Juli 2018-März 2019 entwickelt. Teil der Entwicklung waren eine quantitative Bedarfs-erhebung, ein Workshop mit Partnern, der mit Unterstützung der Deutschen Botschaft Addis Abeba durchgeführt wurde und an dem Vertreter*innen des Netzwerks Deutsch und der Addis Ababa University teilnahmen, sowie die Beurteilung des Curriculums durch externe Expert*innen. Das Curriculum wurde im Anschluss von den verschiedenen Instanzen der Universität (Abteilung, akademische Kommission der Fakultät, *Undergraduate Program Office*) genehmigt. Die Akkre-

ditierung durch den Senat steht jedoch noch aus, da im Zusammenhang mit den aktuellen Reformen des Bildungssektors derzeit verschiedene Neuerungen im *Undergraduate*-Bereich implementiert werden.

- ² Im Juni 2017 organisierte die Abteilung *Foreign Languages and Literature* einen Workshop zum Thema „Teaching Foreign Languages at Addis Ababa University – Challenges and Opportunities“. Teilnehmende waren Studierende, Alumni, Mitarbeiter*innen der Universität (Lehrende, Management), sowie Vertreter*innen von Botschaften und Kulturinstitutionen. Intensiv wurde während des Workshops über die Herausforderungen, die die Kombination jeweils zweier Sprachen in den beiden Zweigen des BA *Modern European Languages* mit sich bringt, diskutiert, mit dem Ergebnis, dass eine entsprechende Reform dieses Studiengangs nötig sei.
- ³ Das Zitat ist der Unterrichtspräsentation der Studentin zu deren kurz zuvor absolvierten Praktikum entnommen.
- ⁴ Eine Bedarfserhebung wird von der Addis Ababa University als Teil jeder Curriculumsreform/-entwicklung vorausgesetzt um abschätzen zu können, ob auf dem Arbeitsmarkt Bedarf an Absolvent*innen des neu zu akkreditierenden Studiengangs besteht. Eine der Fragen lautete: „Would graduates of the proposed German Studies Program have professional perspectives in your institution?“ und wurde von 9 der 15 teilnehmenden Institutionen an der Befragung mit „Definitely would“ beantwortet, von den restlichen 6 mit „Probably would“.
- ⁵ Dem Workshop widmete die Deutsche Botschaft Addis Abeba eine Radiosendung innerhalb der Reihe „Afro Welle“. In der Sendung sind u.a. die Grußworte von Botschafterin Brita Wagener und Dekan Prof. Zelealem Leyew zu hören. Abrufbar ist die Sendung unter URL: <https://soundcloud.com/germanembassyaddis/afrowelle-20th-november-2018-about-studying-german-at-aau> [30.9.2019]
- ⁶ Dies ergab die Bedarfserhebung im Rahmen der Curriculumentwicklung.
- ⁷ Mit „wir“ gemeint ist das Curriculumentwicklungsteam um das DAAD-Lektorat an der Sub-Unit Deutsch und die Sprachabteilung des Goethe-Instituts Addis Abeba.

Literatur

- ADDIS ABABA UNIVERSITY 2015. *Modular Curriculum for Undergraduate Program: Bachelor of Arts Degree in Modern European Languages*. Addis Ababa.
- DAAD 2016. *DAAD-Bildungssystemanalyse Äthiopien: Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Bonn.
- DAAD 2018. *DAAD-Ländersachstand Äthiopien: Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. Bonn.
- FUNK, HERMANN 2016: „Curriculare Entwicklungsprinzipien.“ In: Burwitz-Melzer, Eva et al (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Tübingen: Narr, 151-156.
- KELLETAT, ANDREAS 2016. „Vom Deutschen leben: Wie sollen Germanisten für einen Arbeitsmarkt ausbilden, den sie nicht kennen?“ In: *Das Wort*. Germanistisches Jahrbuch Russland 2014/2015. Bonn: DAAD, 35-53. URL: https://wort.daad.ru/wort2015/3.Andreas%20F.%20Kelletat_VOM_DEUTSCHEN_LEBEN.pdf [30.9.2019]
- MAYANJA, SHABAN 2015. „Zu Berufszielen der Germanistikstudenten an der University of Nairobi und zur Beziehung zwischen Auslands- und Inlandsgermanistik.“ In: Bogner, Andrea et al (Hgg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. Band 41: Curriculumentwicklung. München: iudicium verlag: 270-282.
- SWR 2019. „Bundespräsident auf Staatsbesuch: Steinmeier in Äthiopien: ‚Ein Land im Aufbruch‘“ URL: <https://www.swr.de/swraktuell/Bundespraesident-auf-Staatsbesuch-Steinmeier-in-Aethiopien-Ein-Land-im-Aufbruch,steinmeier-reist-nach-aethiopien-100.html> [30.9.2019]

- SCHRAMM, KAREN/MICHAEL SEYFARTH 2015. „Einführung in den thematischen Teil: Ebenen, Phasen und Problemfelder der hochschulbezogenen DaF/Germanistik-Curriculumentwicklung.“ In: Bogner, Andrea et al (Hgg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies. Band 41: Curriculumentwicklung. München: iudicium verlag: 37-54.
- WAGENER, BRITA 2019. „*Grußwort Botschafterin Brita Wagener*.“ Website der Deutschen Botschaft Addis Abeba. URL: <https://addis-abeba.diplo.de/et-de/01-Botschaft/-/1435132> [30.9.2019]
- ZEHLE, JANA 2014. „Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und Sprachförderung in Afrika, Ostafrika und Äthiopien.“ In: DAAD (Hg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext*. Göttingen: Wallstein Verlag: 190-193.

Berufsorientierte Ausbildung für DaF-Studierende in Afrika südlich der Sahara am Beispiel von Burkina Faso: Analyse und Forschungsperspektiven

JEAN-CLAUDE BATIONO
Université Norbert ZONGO

Abstract

The problem of the maladjustment of higher education with the needs of the job market is critical and affects many programs in French-speaking African universities. That is why it is increasingly desirable and even necessary that the Training profiles in higher education are professionally oriented. The teaching and the learning of GFL in Burkina Faso universities is concerned with these professionally oriented studies. In this article, we analyze the state of the art of the teaching and learning of GFL in Burkina Faso in order to open up new research perspectives for the establishment of a professionally oriented field of German studies. At the center of this analysis we try to answer the following basic question: What can one do with the teaching and learning of German as a foreign language in everyday life in Burkina Faso? The aim of the article is to define new goals and new teaching and learning orientations of the GFL in francophone sub-Saharan African countries, so that German learners are more interested in German as a Foreign Language and GFL teacher can find in the job market another job than that of the teaching profession, as for example the intercultural management profession.

Einleitung

Die Bedürfnisse der Arbeitswelt stellen heute die Studiengänge an den afrikanischen Universitäten in Frage, da zahlreiche Absolventen keine Berufe haben. Diesen beunruhigenden und steigenden Ergebnissen gegenüber hat der Workshop der REESAO (2006) – im Rahmen des Bologna-Systems – die Professionalisierung der Studiengänge an den afrikanischen Universitäten fokussiert. Von diesem Appell ausgehend möchte der vorliegende Beitrag sich mit der Problematik der Berufsorientierten DaF-Studiengänge in Burkina Faso auseinandersetzen.

Seitdem das französische Schulsystem in Afrika bzw. in Burkina Faso eingesetzt wurde, sind die Zielsetzungen des Deutschunterrichts und der Germanistik diskutiert worden. Es wurde keine Bedarfsdiagnostik für das Lehren und Lernen des Deutschen gemacht, bevor Deutsch am Gymnasium unterrichtet wurde. Deshalb war und ist die bisher einzige Qualifikationsmöglichkeit nach dem Germanistikabschluss der Beruf des Deutschlehrers. Diese einzige Zielsetzung für die Fremdsprache Deutsch sollte geändert werden, weil das Lernen der Fremdsprache Deutsch mit der Beherrschung der deutschen und der eigenen Kultur stark verbunden ist. Der Lehrerberuf sollte heutzutage neben vielen weiteren Professionen für Fremdsprachenbenutzer stehen. Es gibt ja tatsächlich viele weitere Einstellungsmöglichkeiten für Philologen, wie Ickstadt (2004) in seinem herausgegebenen Buch über Berufe für Philologen erklärt. Diese Stellungnahme

wird von Hess-Lüttich dahingehend bestätigt, dass man vom Deutschen heute gut leben kann (vgl. Hess-Lüttich u. a. 2009). In seinem Artikel über die berufsorientierte Fachrichtung Deutsch als Sprache vertritt Prikoszovits (2017) keine gegensätzliche Meinung. Seines Erachtens verlangt die Internationalisierung der Arbeitsmärkte die Berufsorientierung der Fremdsprachen wie Deutsch (op. cit. 157). Dieser Standpunkt wird von Kuhn (2007) in ihrer Dissertation detailliert verteidigt. Aus derselben Perspektive werden die klassischen „Études Germaniques“ allmählich zur LEA (Langues Étrangères Appliquées) (vgl. Martens 2013: 41).

Es wird in der vorliegenden Überlegung also untersucht, inwiefern die burkinischen Germanisten ausgebildet werden können, um sich für weitere Professionen im Rahmen der kulturellen Aufwertung zu interessieren. Ist es für die burkinischen DaF-Absolventen nicht möglich, kulturelle Agenten bzw. professionelle kulturelle Vermittler zwischen Deutschland und Burkina Faso oder kulturelle Unternehmer zu werden? Solch eine Frage führt die Diskussionen zur Beschreibung der burkinischen Kulturlandschaft als kultureller im Berufsfeld. Dieses kulturelle Berufsfeld verlangt sprachliche und kulturelle Kompetenzen, die an einer professionsorientierten Fachrichtung Interkulturelle Kommunikation gelernt werden können. So könnten einerseits neue Zielsetzungen für den DaF-Unterricht und die Germanistik in Burkina entwickelt und andererseits neue Berufsmöglichkeiten im Bereich der Kultur eröffnet werden.

Um diese Neuzielsetzungen erreichen zu können, werden folgende Schwerpunkte reflektiert:

- Begriffsbestimmung: Kultur, Profession, Professionalisierung;
- Situation der Germanistik in Burkina Faso;
- Kulturelle Landschaft und Chancen der burkinischen Germanisten;
- Fremdsprachen- und Kulturwissenschaften;
- Professionalisierung der Ausbildung von Fremdsprachen- und Kulturwissenschaften;
- Berufsorientierte Fachrichtung Interkulturelle Kommunikation;
- Kulturrevolution und kulturbezogene Stellen;
- Schlüsselkompetenzen für burkinische interkulturelle Unternehmer;
- Schlüsselkompetenzen der beruflichen kulturellen Agenten.

Begriffsbestimmung: Kultur, Profession, Professionalisierung

Es gibt eine Vielzahl an Bedeutungen des Konzeptes der Kultur, sodass ein besseres Verstehen der vorliegenden Überlegung eine geeignete Definition der Kultur voraussetzt. Hier geht es nicht nur um die anthropologische Bedeutung von Kultur, sondern auch um die Hoch- und Populärkultur im Sinne von Karl Heinz Bohrer (1982). Bohrer geht von der Kulturrevolution der 68er-Jahre aus, um drei Kulturen zu unterscheiden:

die „old culture“, die mit kanonisiertem Bildungsgut bzw. traditionellen Klassikern zu tun hat; diese werden von Institutionen vermittelt. Es geht hier um Texte, Photographie, Werbung, literarische Werke, Kunstwerke, usw. Die zweite Kulturform, die „new culture“, wird als Avantgardekultur bzw. Hochkultur verstanden. Sie existiert seit Ende des 19. Jh. und ist von Instanzen des Kulturbetriebs anerkannt. Die dritte Kulturform „popular culture“ lässt sich als Massenkultur bzw. Volkskultur begreifen. Es handelt sich hierbei um eine Kultur, die von der Mehrheit einer Bevölkerung produziert wird und für die Mehrheit zugänglich ist. Als Populärkultur sind z. B. Volkslieder, Volksmusik, Volksliteratur wie Oralliteratur, Volkskunst, Sport, Handwerk, kulinarische Kunst, Feste, usw. zu nennen. In dem vorliegenden Artikel geht es also um eine medienbasierte oder mentalitätsbezogene Konzeption der Kultur, wie die UNESCO sie zusammenfasst:

Kultur ist die Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnet, und umfasst über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen. (UNESCO 1983 [1982]: 121)

Nach Cramer (2012: 22) benennt der Begriff „Profession“ einen Berufsstand, der bestimmte Kriterien erfüllt. Im Lexikon der Soziologie von Fuchs-Heinritz u. a. (2007) wird das Konzept wie folgt erklärt: „[e]in für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberuf mit hohem Prestige und Einkommen, der hochgradig spezialisiertes und systematisiertes, nur im Laufe langer Ausbildung erwerbbares technisches und / oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwendet (z.B. Arzt, Richter)“. Diese Definitionen weisen darauf hin, dass die Abteilung Germanistik der Universität Ouagadougou keinen Berufsstand vorbereitet. Diese Tatsache betrifft viele weitere Abteilungen der Universität Ouagadougou (vgl. Valléan 2010: 174 ff.). Die Abteilung bereitet die Germanisten nicht direkt auf eine Profession vor. Die Studierenden erwerben fachwissenschaftliches Wissen über die deutsche Sprache, Landeskunde und Literatur, anstatt sich ein professionelles Wissen in einem bestimmten Bereich anzueignen. Sie können sich allerdings nach dem Studium professionalisieren, da das Germanistikstudium eine Grundlage für eine zukünftige Stelle im Bereich der Fremdsprache Deutsch ist.

In der Tat ist die Professionalisierung ein „Prozess des Kompetenzerwerbs“ oder eine „Entwicklung von Professionalität“ oder das Synonym von „professioneller Entwicklung“ in einem bestimmten Bereich (vgl. Cramer 2012: 23). Im Lexikon der Soziologie ist folgende Erläuterung zu lesen:

Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen auf Grund gestiegener Anforderungen an das für die Berufsausübung erforderliche Fachwissen, verbunden mit einer Höherqualifizierung der Berufsausbildung, der Einrichtung formalisierter Studiengänge, einer

Kontrolle der Berufsqualifikation und des Berufszugangs durch Fachprüfungen, der Organisation der Berufsangehörigen in besonderen Berufsverbänden, der Kodifizierung berufsethischer Normen, der Zunahme universeller Leistungsorientierung und beruflicher Autonomie, sowie einer Steigerung von Berufsprestige und -einkommen. (Fuchs-Heinritz, u. a. 2007: 514).

Dieser Definition nach ist die Professionalisierung der Studiengänge DaF möglich. Es ist demgemäß möglich, die burkinischen Studierenden für eine Profession vorzubereiten. In der vorliegenden Überlegung geht es um die Professionalisierung der kulturellen Agenten und der kulturellen Unternehmer. Bevor wir von diesem innovativen kulturellen Beruf in nachstehenden Abschnitten sprechen, ist es zunächst relevant, die aktuelle Situation des Deutschunterrichts, der Germanistik und der Lehrerausbildung zu entwerfen.

Entwurf aktueller Situation des Deutschunterrichts, der Germanistik und der Lehrerausbildung in Burkina Faso

Die Fremdsprache Deutsch ist in den 60er-Jahren in Burkina Faso von französischen Entwicklungshelfern eingeführt worden, damit einerseits ihre Kinder sie lernen konnten und andererseits das französische Schulsystem beachtet wurde. Dann ist sie an Staatschulen erweitert worden. Dafür sind zunächst französische Deutschlehrwerke bis 1974 verwendet worden. Demzufolge wurden die Zielsetzungen des Deutschunterrichts in Burkina je nach den Interessen der französischen Entwicklungshelfer bzw. nach der Bildungspolitik in Frankreich betrachtet. Die soziokulturellen sowie die wirtschaftlich-politischen Bedürfnisse von Burkina für die Fremdsprache Deutsch wurden also ganz am Anfang übersehen. Der Prozess der Anpassung an burkinische bzw. subafrikanische Realitäten hat erst Mitte der 70er-Jahre mit der Herstellung der subafrikanischen Deutschlehrwerke *Yao lernt Deutsch* angefangen, das durch das Lehrwerk *Ihr und Wir* in den 90er-Jahren ersetzt worden ist, welches wiederum von dem aktuellen Lehrwerk *Ihr und wir plus* ersetzt worden ist. Die aktuelle Anzahl von 700 000 Gymnasialdeutschschülern wird von 599 Gymnasialdeutschlehrern unterrichtet. Diese werden von 25 pädagogischen Fachberatern und 29 Sekundarschulinspektoren betreut.

Diese Lehrkräfte werden an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou (PH / UK) ausgebildet. Der Rekrutierungsmodus beruht auf einem Wettbewerb („concours“), bei dem eine Prüfungskommission die besten Studenten gemäß des Einstellungsbedarfs der Regierung auswählt. (vgl. Bationo 2014 a). Die Zahl der verfügbaren Stellen variiert je nach Schuljahr und beträgt jährlich zwischen 25 und 50 Studenten, 2 bis 8 Fachberater und 1 bis 3 Inspektoren. Dieses Jahr 2019 sind 91 angehende Deutschlehrer rekrutiert worden. Die Bedingung, um angehende Deutschlehrer an der PH zu werden, ist der Studienabschluss mit dem Bachelor in der 1982 gegründeten Germanistikabteilung der Universität Ouagadougou, die heute etwa 715 Stu-

dierende zählt. Abgesehen vom Deutschlehrerwerdegang gibt es fast keine andere Einstellungsmöglichkeit. Die Studieninhalte in der Germanistik beruhen auf der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und der deutschen Kultur. Es handelt sich um einen reinen Erwerb fachwissenschaftlicher Kenntnisse. Diesen Realitäten gegenüber sind die Zielsetzungen der Fremdsprache Deutsch in Frage gestellt, da die meisten Deutschlernenden den Lehrerberuf ergreifen, weil sie keine andere Wahl haben. Einer der Gründe dafür ist beispielsweise die schlechte Bezahlung der Lehrer. Diese Tatsache betrifft fast alle Schulfächer in Burkina und außerhalb Burkinas (vgl. Böhm 2003, Rahamaliarison 2009, Moskowtschenko und Steinmetz 2009, Valléan 2010, Moumoula 2013). Deshalb sollten die alten Zielsetzungen der Studiengänge in afrikanischen Universitäten im Allgemeinen und in den Abteilungen Deutsch als Fremdsprache insbesondere geändert werden, damit die Absolventen eingestellt werden können, genauso wie es das REESAO empfohlen hat (2006).

Die Begründung der Fachrichtung LATA (Langues Appliquées au Tourisme et aux Affaires (Angewandte Sprachen für Wirtschaft und Tourismus)) an der Universität Ouagadougou im Jahre 2008 sollte eine gute Lösung sein. Die betroffenen Germanisten lernten auch die Fremdsprache Englisch, Wirtschaft, Verwaltung, Kultur, usw., um später im Bereich der Unternehmung, des Kommerzes, des Tourismus, der Nicht-Regierungsorganisationen, in deutschen Institutionen in Burkina Faso wie GIZ, usw. eingestellt werden zu können. Da die LATA-Germanistikstudierenden sich nicht sicher waren, ob sie am Ende ihrer Ausbildung eingestellt werden können, haben fast alle den Ausbildungsweg zum Lehrerberuf eingeschlagen. Nachdem sie ihren Abschluss gemacht hatten, sind einige direkt in die Schule als Deutschlehrer geschickt worden und eine andere Gruppe von ihnen sollte die Pädagogische Hochschule besuchen. Folglich bleibt das Problem der Zielsetzungen und die Berufsorientierte Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache ungelöst und es sollte sich daher immer noch damit auseinandergesetzt werden.

In Bezug auf die wirtschaftliche Wichtigkeit von Deutschland in Europa (vgl. Feierabend et al 2014) einerseits und Deutsch als europäische Fremdsprache andererseits (vgl. Moskowtschenko und Steinmetz 2009: 357, Hess-Lüttich u. a. 2009) sollte man dem Deutschen eine andere Orientierung an den afrikanischen bzw. burkinischen Universitäten geben. Darüber hinaus ist Deutschland ein großes Exportland, das die bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und Burkina Faso verstärkt und dementsprechend eine erfolgreiche Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in Burkina Faso sowie in den anderen Ländern der Welt braucht. Laut der Deutschen Botschaft in Ouagadougou hat Deutschland, im Rahmen der entwicklungspolitischen und wirtschaftlichen Beziehungen,

... bis Ende 2010, mehr als 844 Millionen Euro verschenkt und für den Zeitraum 2012 bis 2014 werden im Rahmen der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit 82 Millionen Euro bereitgestellt. [...]. Der kommerzielle Handelsaustausch ist sehr gering bei starken Überschüssen der deutschen Seite. Seit Oktober 2009 besteht ein Investitionsschutzvertrag zwischen Deutschland und Burkina Faso. Burkina Faso genießt Einfuhrpräferenzen im Rahmen des Cotonou-Abkommens der EU (Deutsche Botschaft 2014).

Deswegen soll im nachstehenden Überlegungsteil der kulturelle Reichtum Burkinas näher diskutiert werden, um eine Verknüpfung mit den DaF-Studiengängen herauszuarbeiten.

Kulturelle Landschaft und Chancen der burkinischen Germanisten

Im Anschluss an das Kulturkonzept nach Karl Heinz Bohrer und der UNESCO (vgl. Begriffsbestimmung 1982) wird geschlossen, dass die medienbasierte oder mentalitätsbezogene Konzeption der burkinischen Kultur eine Verschmelzung von traditionellen Praxen und Gebräuchen ist. So gehört sie zum alltäglichen Leben des Individuums und der Gemeinschaft. Um das Geheimnis der Kultur in diesem Sinne in Burkina Faso besser zu erfassen, ist es notwendig, den Ablauf der großen kulturellen Ereignisse wie Initiationsriten, Hochzeiten, Ernten, Beerdigungen, usw. zu beachten, die den Rhythmus des Lebens auf dem Land veranschaulichen. Diese Kultur drückt sich durch wichtige Elemente aus wie Essgewohnheiten, Solidarität, Gastfreundschaft, Begrüßungs- und Abschiedsformeln, Sinn der Ehre, Scherzverwandtschaft, Arbeitsstunden, usw. (Bationo 2013, 2014 b, 2015 a). Das traditionelle Wissen und das ‚Know-how‘ in bestimmten Bereichen, wie die traditionelle Medizin, die künstlerischen Werke, die Architektur, usw. gehören zu dieser Kultur. Die mündlichen Traditionen, die die Hauptquelle der Geschichte der afrikanischen Völker sind, vermitteln kulturelle Schöpfungen und Praxen. Demnach bilden sie die Grundlage der burkinischen Gesellschaft. Die Musik und der Tanz spielen auch eine wichtige Rolle im Leben in Burkina Faso. In der traditionellen Gesellschaft dienen die Musik und der Tanz nicht nur zur Ablenkung, sondern auch dazu, Emotionen, Gefühle, usw. auszudrücken, anzukündigen, zu stimulieren und zu mobilisieren. Musik und Tanz sind unentbehrliche Hilfsmittel, um Masken z. B. richtig zu verstehen. (vgl. Peiffer 2012, Andrieu 2009).

In der Tat wird das burkinische kulturelle Potential durch die ethnische Vielfaltigkeit deutlich (CAPES 2013). Die unterschiedlichen ethnischen Gruppen in Burkina Faso haben spezifische Charakteristika und drücken ihre Identitäten durch die Holz- oder Bronzeskulptur, die Architektur, die Musik oder das traditionelle Wissen aus (vgl. BBEA 2012: 82 ff.).

Die Kunst von Burkina Faso ist sehr reich, aber weltweit relativ wenig bekannt. Sie besteht wesentlich aus Masken, Bildhauerkunst, Töpferei, Möbeln, Musikinstrumenten,

Architektur, usw. Diese künstlerischen Gegenstände erleuchten nicht nur die burkinische Kultur, sondern tragen auch zur wirtschaftlichen Entwicklung bei (vgl. Yaméogo et al 2005: 81 ff.). Die Masken repräsentieren die burkinische Kunst am besten. Sie spielen eine bedeutende Rolle im Rahmen des gesellschaftlichen Lebens. Sie symbolisieren häufig mystische und legendäre Personen und dienen zur Verbindung zwischen Lebenden, Toten und Ahnen. Die Bildhauerkunst wird in vielen ethnischen Gruppen ausgeübt (vgl. Andrieu 2009). Statuen werden erbaut und als Anlage für einige Ahnenkulte oder in den Ritualen verwendet. Sie spielen eine politische Rolle in dem Maße, wie sie Könige und weitere Machtsymbole repräsentieren. Sie haben auch eine spielerische und pädagogische Funktion: Die Bildhauerkunst in Burkina Faso symbolisiert meistens die Mutterschaft oder die Fruchtbarkeit. Die Töpferei bildet eine der lebendigsten künstlerischen Traditionen in Burkina Faso. Männer und Frauen üben diese gewinnorientierte kulturelle Aktivität in fast allen burkinischen ethnischen Gruppen aus. Tonkrüge, Töpfe und viele weitere Gegenstände werden fabriziert, um Hirse, Wasser, Hirsebier oder persönliche Gegenstände, usw. aufzubewahren. Hinter der Architektur bzw. der traditionellen Baukunst verbirgt sich auch ein vielfältiger kultureller Reichtum. Der Architekturbereich wird von Bauwerken aus Lehm und Erde mit einer Wandmalerei gekennzeichnet. Eine der schönsten Umsetzungen ist die große Moschee in Bobo-Dioulasso. Zu nennen sind auch die große Gurunsi-Bauweise im Süden Burkinas und die großen Festungswohnungen der Lobi (vgl. Boulleux 2010).

Um das Kulturerbe zu schützen und aufzuwerten, werden Nationalmuseen und lokale Museen in allen Regionen Burkinas gebaut. Viele kulturelle Aktivitäten werden zur Entwicklung des kulturellen Erbes veranstaltet. In Burkina Faso zählt man mehr als fünfzehn Nationalmuseen, darunter das Manegamuseum, das mehr als 12 000 Besucher im Jahre 2011 empfangen hat (vgl. Sawadogo 2012).

Nicht nur die Kunst und die Museen legen das kulturelle Leben in Burkina Faso dar, sondern auch viele kulturelle Veranstaltungen, die jährlich oder zweijährlich stattfinden. Zu diesen zählen unter anderen das Filmfestival (FESPACO), die internationale Handwerksmesse (SIAO), die nationale Kulturwoche (SNC), das internationale Theater- und Marionettenfestival (FITMO), das internationale Theaterfestspiel zur Entwicklung (FITD), die internationale Buchmesse von Ouagadougou (FILO), die internationale Tourismus- und Hotelleriemesse von Ouagadougou (SITHO), das internationale Jazzfestival, das internationale Hip-Hop-Musikfestival, die atypischen Nächte von Koudougou (NAK), usw. (vgl. Ouédraogo 2001, Somda 2003). Das Festival des panafrikanischen Films (FESPACO) wurde z. B. 1974 gegründet und findet alle zwei Jahre in der Hauptstadt Burkinas statt und dauert eine Woche. Es ist das größte und traditionsvollste Treffen für das afrikanische Kino auf dem afrikanischen Kontinent. Alle zwei Jahre werden mehr als 100 Filme im FESPACO von afrikanischen Filme-

machern gezeigt. Außerdem ist die internationale Handwerksmesse (SIAO) die größte Kunst- und Handwerksmesse Afrikas und findet alle zwei Jahre statt. Es handelt sich dabei um ein eine Woche dauerndes Treffen und eine Ausstellung von mehr als 300 Handwerkern und Künstlern der Welt. Als wichtigste Handelswaren sind z. B. Bronze-
statuetten, Holzarbeiten, Musikinstrumente, Lederwaren, Flechtwaren, Baumwoll-
decken, traditionelle Stoffe, eingefärbte und bemalte Stoffe und Bilder, usw. zu nennen.

Zusammengefasst ist die burkinische kulturelle Landschaft sehr reich und sehr attraktiv. So pflegt man zu sagen, Burkina Faso sei die Kulturhauptstadt Westafrikas. Dennoch ist das kulturelle Leben nicht genügend in westlichen Ländern bzw. in Deutschland bekannt. Deshalb bietet diese burkinische Kulturlandschaft ein großes Berufsfeld für burkinische Germanisten, deren Aufgabe es ist, den Deutschen den kulturellen Reichtum bekannt zu machen. Die Beherrschung der Fremdsprache Deutsch ist dafür ein Katalysator, das Kulturelle zu übersetzen und zu vermitteln. Die oben dargestellte kulturelle Landschaft ist infolgedessen eine Chance für burkinische Germanisten, um ihre deutschen Fremdsprachenkenntnisse in den Dienst der Aufwertung der Kulturlandschaft zu stellen. Aufgrund der großen Anzahl von westlichen Teilnehmern an burkinischen kulturellen Veranstaltungen scheint die Fremdsprache Deutsch unverzichtbar. Es ist sogar eine Herausforderung für burkinische Germanisten, deutsche Touristen, Geschäftsleute und Kulturwissenschaftler davon zu überzeugen, die burkinische Kunst und die kulturellen Veranstaltungen zu entdecken¹. Die burkinischen Germanisten sollten diese Gelegenheit wahrnehmen, um die Stellungnahme des senegalesischen Germanisten Maguèye Kassé zu bestätigen: Die Germanistik in Afrika bringe das interkulturelle Lernen hervor; der afrikanische Germanist sei zugleich Spezialist und Vermittler von Kulturen (Kassé 1995: 622).

Darüber hinaus werden die Berufswelt und der Berufsmarkt durch die Globalisierung mehr und mehr international, was die Beherrschung von Fremdsprachen für einen effizienten Beruf sehr wichtig macht. Die burkinischen Künste und kulturellen Veranstaltungen als kulturelle Berufsmärkte verlangen auch die Beherrschung von Fremdsprachen sowie die Beherrschung von fremden Kulturen. Hier kann die Beherrschung der Fremdsprache Deutsch die Kommunikation und die Verständigung zwischen Deutschen und Burkinern erleichtern.

Demnach wird im nachstehenden Abschnitt die Beziehung zwischen den Fremdsprachen und den Kulturwissenschaften weiter ausgeführt.

Fremdsprachen und Kulturwissenschaften

Im heutigen Zeitalter der Globalisierung, die den Sprach- und Kulturkontakt durch zunehmende Menschenmobilität verstärkte, sei verständlich, dass sich die Kulturwissen-

schaften der Fremdsprachenforschung zuwenden, so Hu (2005: 45 ff.). Die unerschütterliche Suche nach neuem Wissen über eine bessere Vernetzung von medienbasierten und mentalitätsfokussierenden Kulturen führt die Kulturwissenschaftler zur Entwicklung des Konzeptes „Kulturwissenschaften“, die heute eine brennende Forschungsthematik in diversen Forschungsbereichen wie Geschichte, Politik, Geographie, Fremdsprachen, Erziehung, Bildung, Soziologie, Philosophie, Psychologie, Literatur, Kunst, Wirtschaft, Medien, Geschlechterforschung, Ökologie, Anthropologie, usw. darstellen, die meistens aus multi- und interdisziplinären Perspektiven herausgearbeitet werden (vgl. Nünning & Nünning 2003).

In einigen Kulturwissenschaften hat diese enge Beziehung zur Herausbildung spezifischer Forschungen geführt, darunter zur ‚Landeskunde‘ (vgl. Altmayer 2004, Lüsebrink und Vaillant 2013). Von dieser kulturwissenschaftlichen Disziplin ausgehend wird hier von der Interkulturellen Kommunikation gesprochen, die eine Herausforderung für die Fremdsprachenforschung ist. Hier geht es darum, den Stellenwert der Interkulturellen Kommunikation in Ausbildungsinhalten der Germanistikstudierenden zu reflektieren, um Perspektiven zu neuen Horizonten der DaF-Absolventen in Burkina Faso bzw. zur Berufswelt zu eröffnen. Aus dieser Perspektive argumentiert Gouaffo (2011: 122):

Im globalisierten Kontext heißt Fremdsprachenlernen nicht mehr, sich auf eine Nationalsprache und eine zusätzliche Fremdsprache zu begrenzen, sondern systematisch die persönliche Sprachenlandschaft zu erweitern und sie mit kulturwissenschaftlichen bzw. interkulturellen Fragestellungen zu verknüpfen. Aufgrund dieser Überlegung wird an der Universität Dschang mit der Gründung einer Abteilung für Angewandte Fremdsprachen (LEA) das Ziel verfolgt, europäische Nationalsprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch zu „entnationalisieren“, um komparatistische bzw. interkulturelle Perspektiven im westlichen Sprachen- und Kulturraum möglich zu machen. Interdisziplinarität ist das Motto.

Diese Verknüpfung von Fremdsprachen und Kulturwissenschaften aus der Interdisziplinaritätsperspektive für die Professionalisierung der Studiengänge ist eine Herausforderung, die in der Verstärkung einer kulturellen Revolution der Lehr- und Lernmethoden der Fremdsprachen liegt. Die praktischen Bedürfnisse der Fremdsprachen wie Deutsch verlangen tatsächlich neue Unterrichtsmethoden und neue Unterrichtsprinzipien wie die interkulturelle Landeskunde (Zeuner 2009). Seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts erfährt der Fremdsprachenunterricht neue Orientierungen und Zielsetzungen, die den fremdsprachigen Deutschlernenden ins Zentrum der eigenen und der fremden Kultur setzen. Da Sprachen Kulturträger sind, ist ihr Erlernen zugleich ein Lernen der Kultur der Zielsprache und des Verhaltens im fremden Land (vgl. ABC-Thesen 1990, BEIRAT 1992, Byram 1992, Kolb 2013, Bationo 2014 b, 2015 a, b). Im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Kommunikationsunterricht außerhalb Deutschlands wird

danach gefragt, welche neuen Lernzielsetzungen, welche Methoden, welche Prinzipien und welche Themen dem burkinischen Lernenden besser helfen können, die Fremdsprache Deutsch als Sprachkultur erfolgreich und effizient zu erwerben. Wie soll der burkinische Germanist sprachlich und kulturell ausgebildet werden, um einen Kulturschock in Deutschland und in Burkina Faso zu vermeiden? Welche zusätzlichen interdisziplinären und kulturellen Schlüsselkompetenzen brauchen die burkinischen Germanisten, um kulturelle Vermittler zwischen Deutschland und Burkina Faso zu werden? Ziel der vorliegenden Studie ist es, einerseits die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts außerhalb Deutschlands zu verstärken und andererseits Perspektiven über den Stellenwert einer berufsorientierten Interkulturellen Kommunikation an der afrikanischen bzw. burkinischen Universität zu eröffnen. In diesem Sinne ist die Überlegung über die Interkulturelle Kommunikation nicht nur eine Verbesserung der DaF-Studien im Hinblick auf den soziokulturellen Kontext der Zielsprache und ein Beitrag zur Verbesserung Interkultureller Kommunikation, sondern auch ein Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache und darüber hinaus ein Beitrag zur Kulturpolitik in Burkina Faso. In der Tat wird in der burkinischen Kulturpolitik die Aufwertung der eigenen und der fremden Kultur sowie der Dialog der Kulturen betont.

Demnach liegt das Hauptinteresse unserer Überlegung in der Realisierungsmöglichkeit burkinischer Kulturpolitik, insofern, dass sich die burkinische Kultur an der deutschen Kultur bereichert. Wie kann sich sonst die burkinische Kulturpolitik zu anderen Weltkulturen wie der deutschen Kultur effizient öffnen, wenn die burkinischen Germanisten für die zahlreichen und unschätzbaren Werte der eigenen und der fremden Kulturen nicht sensibilisiert werden? Die Einführung der Kultur im Fremdsprachenunterricht Deutsch im burkinischen Hochschulsystem hat zum Ziel, die eigene kulturelle Identität zu bewahren und zu entwickeln, die nicht nur seit der Kolonisierung allmählich verloren geht, sondern auch von der Globalisierung stark bedroht wird. Wie auch die burkinische Kulturpolitik klar anspricht, möchte die vorliegende Studie, dass der burkinische DaF-Studierende in seinen traditionellen Werten verharret, um die deutsche Kultur zu lernen, lehren zu lernen und sich schließlich kulturell zu bereichern. Sie sollen die Deutschen kennenlernen (vgl. Schmidt-Denter 2011, Asserate 2013, Schroll-Machl 2013, Bationo 2014 b, 2015 a, c), um ihnen die traditionellen burkinischen Kulturen besser erklären zu können, wenn die deutschen Touristen und Kulturwissenschaftler zum Fremdenverkehr nach Burkina Faso kommen. Daher sind die Erweiterungen des Welthorizonts der DaF-Studierenden einerseits und die Relativierung ethnozentrischer Meinungen sowie der Abbau eingewurzelter negativer Vorurteile andererseits weitere Forschungsperspektiven der vorliegenden Überlegung (vgl. Bationo 2006, 2015 b, Schumann 2012). Diese Zielsetzungen können im Rahmen einer berufsorientierten Fachrichtung Interkulturelle Kommunikation erreicht werden.

Berufsorientierte Fachrichtung Interkulturelle Kommunikation

Wissenschaftliche Aktivitäten und Überlegungen über die Interkulturelle Kommunikation finden ihre tiefe Begründung in der evolutionären Bedeutung der Kultur als höchste Identitätsbestimmung. Nach Huntington (1997: 21) ist die Kultur der größte Wert aller Nationen nach dem Kalten Krieg. Die wichtigsten Unterscheidungen zwischen Völkern seien nicht mehr ideologischer, politischer oder ökonomischer, sondern kultureller Art. Die Menschen würden sich über Herkunft, Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen und, auf weitester Ebene, Kulturkreisen definieren (ebd.). Der Kampf um die kulturelle Identität ist manchmal so heftig, dass er Wirkungen auf die Umgebung des Menschen verursachen kann. Eine dieser Wirkungen ist das Missverständnis im Ausland.

In der Tat hat der Wiederaufbau Europas nach dem Zweiten Weltkrieg eine deutlich zunehmende Migration von Gastarbeitern in den Industrieländern verursacht. Der Kontakt bzw. die Kommunikation zwischen den Kulturen der ausländischen Arbeiter und denen der Inländer bzw. der Europäer ruft kulturelle Missverständnisse hervor, die zur Entstehung des Konzeptes der pädagogischen Erziehung in westlichen Schulen geführt hat (vgl. Götze 1993). Die wirtschaftliche Konstruktion Europas wird von der ökonomischen Globalisierung in den 90er-Jahren verstärkt, die das Konzept der „Interkulturellen Kommunikation“ in der Humanwissenschaft, in der Wirtschaftswissenschaft, in der Medienwissenschaft, in der Tourismuswissenschaft, usw. in den Vordergrund stellt. Die Interkulturelle Kommunikation hat sich heute an europäischen Universitäten als wissenschaftliche Disziplin bzw. als Fachdisziplin etabliert (vgl. Lüsebrink 2004:7, Bationo und Lüsebrink 2019). In Deutschland z. B. wird die Interkulturelle Kommunikation an einigen deutschen Universitäten und Hochschulen als Studiengang angeboten. Da die Interkulturelle Kommunikation ein in der Wissenschaft etabliertes Forschungsthema ist, werden viele Forschungsbereiche darüber entwickelt, wie beispielsweise das interkulturelle Management.

Von solchen grundlegenden kulturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen ausgehend wird in den vorliegenden Überlegungen von einer berufsorientierten Interkulturellen Kommunikation in Afrika gesprochen. Ferner wird diskutiert, inwiefern eine berufsorientierte Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen multikulturellen Forschungskontext fruchtbar eingesetzt werden kann. Es wird untersucht, inwiefern die Interkulturelle Kommunikation als ein berufsorientierter Studiengang an den afrikanischen Universitäten bzw. an der Universität in Burkina Faso gegründet werden kann.

Die Fragestellungen lassen uns für folgende Inhalte für eine berufsorientierte Fachrichtung Interkulturelle Kommunikation an burkinischen Universitäten plädieren, die wir als kulturelle Studiengänge / Dienstwege betrachten: Bühnenkunst, aufgenommene

Musik, angewandte Kunst, Bildhauerkunst, Kunsthandwerk, Filmkunst, Kunst der Audio-Video-Technik, Kulturerbe, interkulturelles Zeitungswesen, kulturelle Veranstaltungen, interkulturelle Anthropologie, Übersetzung / Dolmetschen, usw. (vgl. Bationo 2015 c)

Kulturrevolution und kulturbezogene Stellen

Heutzutage gibt es in Burkina Faso viele Begebenheiten, die zur Berufung haben, die traditionelle Kultur zu feiern. Der Staat ermutigt in hohem Maße solch einen Prozess der Aufwertung der traditionellen Kultur bzw. die Professionalisierung der Aufwertung der traditionellen Kultur, die ein Sockel der Kulturpolitik in Burkina Faso seit den 80er-Jahren ist. Diese kulturelle Aufwertung betrifft nicht nur Burkina Faso, sondern auch die anderen afrikanischen Länder, die das gemeinsame Ziel verfolgen, die örtlichen Kenntnisse zu rehabilitieren und folglich eine Kulturausnahme zu behaupten (Andrieu 2009: 30 ff.).

In Burkina Faso z. B. ist die kulturelle Aufwertung ein Prozess zur Institutionalisierung der Kulturpraxen, die mit der Machtergreifung des Nationalkomitees der Revolution 1983 angefangen hat (ebd.). Die politische Revolution wurde schnell zu einer kulturellen Revolution, die eine revolutionäre Planwirtschaft beabsichtigte. In dieser Hinsicht benutzte der Staat kulturelle Aktivitäten wie traditionelle Tänze und Musik zum Dienst einer Politik "der nationalen Vorstellung" (Anderson 1996). Darüber hinaus sind die traditionellen Praxen Kulturgüter geworden, die von der Globalisierung bedroht sind. Deshalb ist ihre Aufwertung eine spezielle Aufgabe für diejenigen, die die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Restauration anordnen (Andrieu 2009: 36). Aus dieser Perspektive kann die Kultur als eine Industrie betrachtet werden, die es ermöglichen kann, Gelder durch den Kulturtourismus und durch den Export künstlerischen Güter zu generieren (Ouédraogo 2001). Diese Kulturpolitik ernährt sich von Werten und durch gewisse internationale Organisationen wie die UNESCO, die aus dem Respekt vor der Kulturvielfalt und vor dem Schutz der örtlichen Kenntnisse der Werte eine universale Berufung gemacht hat (vgl. Vallerand 2012: 34ff.). Sie wird nicht zuletzt von zahlreichen Nicht-Regierungsorganisationen unterstützt, die die Kulturberufung als sicheren Ausgang in der Krise der Entwicklung in Betracht ziehen (vgl. Conseil National de prospective 2005: 22ff.)

Sich zu engagieren, um die burkinische Kultur bekannt zu machen bzw. vorzustellen, ist also ein Beruf, der erlernt werden soll. So gesehen ist die Aufwertung der traditionellen Praxen heute ein berufliches Feld bzw. eine hervorragende kulturelle Professionslandschaft, die den burkinischen Germanisten zugutekommen kann, sich im Bereich der Kultur professionell zu profilieren. Da es bereits Kulturunternehmer aus manchen Gebieten wie Romanistik, Politik, Journalismus, usw. gibt (vgl. Andrieu 2009,

BBEA 2012), sollte die Fremdsprache Deutsch in Burkina Faso dahingehend keine Ausnahme sein. Zu erwähnen sind einige Berufe – im Sinne von Cramer oder Fuchs-Heinritz (vgl. Begriffsbestimmung) – wie kultureller Agent, kultureller Unternehmer, Touristenführer, Theaterspieler, Übersetzer, Dolmetscher, usw. Es bietet sich hier eine schöne Gelegenheit für Germanisten, die traditionellen Kulturen nicht nur zu beherrschen, sondern auch und vor allem ein kultureller Agent oder kultureller Unternehmer zu werden; zumindest ein professioneller kultureller Vermittler zwischen den Deutschen und den Burkinern. Hier würden wir von einem interkulturellen Unternehmer sprechen. Die sogenannten kulturellen Germanisten können kulturelle oder interkulturelle Unternehmer werden, die den Burkinern die deutsche Kultur und den Deutschen die burkinische Kultur erklären und vermitteln. Diese (inter)kulturellen burkinischen Germanistenunternehmer sollten folgende Schlüsselkompetenzen erwerben, die wir von Laviolette et Loué (2007) übernehmen.

Schlüsselkompetenzen der beruflichen kulturellen Agenten

Da die Berufswelt heute nach und nach internationaler wird, sollte die Schaffung von neuen Berufen die interkulturellen Kompetenzen und die Beherrschung von Fremdsprachen ernst nehmen. Darüber hinaus wird diese neue Berufswelt hochqualifizierter Arbeitskräfte nicht nur Fachkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache, sondern auch Fachkenntnisse in Kulturwissenschaften fordern. Diese Forderung von Kenntnissen rechtfertigt das hohe Anforderungsprofil des Berufes des kulturellen Agenten.

Der Fremdenführer und Dolmetscher oder Übersetzer soll fähig sein, kommentierte Besuche in Museen und von Denkmälern durchzuführen. Als Reiseführer und Vortragsreisende können sie von einer kulturellen Veranstaltung sowie Stadt zur anderen fahren und den deutschen Touristen Führungen ermöglichen. Sie helfen den deutschen Touristen, Besuchern und Kulturwissenschaftlern dabei, das burkinische kulturelle und Architekturerbe zu entdecken und einzuschätzen. Deshalb sollen die Fremdenführer gute allgemeine Kulturkenntnisse über die „Kultureme“ (vgl. Ehnert 1988: 314 ff.) der unterschiedlichen burkinischen ethnischen Gruppen bzw. ethno-graphische Kenntnisse und tiefe Kenntnisse über die deutsche Kultur und Sprache haben (vgl. Ribing et al 2012). Landeskundliche sowie geschichtliche Kenntnisse über Burkina Faso sind notwendig für erfolgreiche Exkursionen zu touristischen Orten.

Da es viele einheimische Sprachen gibt, die den Deutschen unbekannt sind, scheint ein burkinischer deutschsprachiger kultureller Agent (Berufstätiger) sinnvoll zu sein. Dieser soll die burkinischen regionalen Kulturen beherrschen, um den deutschen Touristen sowie den deutschen Kulturwissenschaftlern die burkinischen Kultureme am besten begreiflich zu machen.

Schlüsselkompetenzen für burkinische interkulturelle Unternehmer

Wie alle anderen Industrien braucht eine Kulturindustrie Angestellte. Eine Kulturindustrie braucht also kulturelle Angestellte. Davon ausgehend ist es relevant und notwendig, die Fremdsprachen wie Deutsch aufzuwerten. Deshalb können die burkinischen Germanisten kulturelle Unternehmungen gründen oder in einer kulturellen Unternehmung arbeiten. Die burkinischen Germanisten können sich spezialisieren bzw. professionalisieren, indem sie die Fähigkeit erwerben, eine "traditionelle Kultur" anzufertigen, um moderne Ziele zu befriedigen, wie die Verstärkung des Dialogs der Kulturen, bzw. Herausforderungen der Interkulturellen Kommunikation anzunehmen. Um effizient im Berufsfeld der Kulturvermittlung zu sein, sollten die burkinischen interkulturellen Unternehmer u. a. drei Hauptkompetenzen beherrschen: unternehmerische Kompetenzen, Managementkompetenzen und Marketingkompetenzen.

1. Unternehmerische Kompetenzen

Die deutschsprachigen interkulturellen Unternehmer sollen in der Lage sein,

- die Bedürfnisse der Deutschen im Bereich der Kultur bzw. des Tourismus zu kennen und die unbefriedigenden oder zukünftigen Bedürfnisse zu identifizieren sowie von diesen Bedürfnissen auszugehen, um sich potentielle kulturelle Produkte oder Dienste vorzustellen;
- diese neuen Produkte oder Dienste zu konzipieren, indem sie deren technische, finanzielle und kommerzielle Machbarkeit analysieren;
- ein Angebotssystem bezüglich der kulturellen Manifestationen zu formalisieren;
- ein Angebotssystem in Bezug auf die bestehenden und potentiellen Konkurrenten positionieren zu können;
- die Entwicklungsstrategien der kulturellen Unternehmung zu etablieren;
- eine Diagnose über die verfügbaren und fehlenden Mittel (finanziell, menschlich, materiell, technisch) zu machen und diese in einem Geschäftsplan zu formalisieren;
- eine Organisation konzipieren zu können, die die o.g. Mittel bezüglich der verfolgten Zielsetzungen der kulturellen Unternehmung betrachtet;
- diese Mittel verteilen und koordinieren zu können;
- usw.

2. Managementkompetenzen

Die deutschsprachigen kulturellen Unternehmer sollen fähig sein,

- sich als kultureller Leader einzusetzen / zu imponieren;
- den Beitritt in die kulturelle Unternehmung bzw. Kulturindustrie und die Teilnahme von Mitarbeitern und Partnern zu fördern;

- die Mitteilung inner- und außerhalb der kulturellen Unternehmung zirkulieren zu lassen, indem man gute Hilfsmittel benutzt (E-Mails, Zusammentreffen, informelle Termine, interne Briefe);
- einer Person oder einer Touristengruppe gegenüber eine klare und überzeugend zusammenhängende Rede zu halten;
- das Erreichen der verfolgten Ziele des Geschäftsplans zu überprüfen;
- die Mitarbeiter der Kulturindustrie anregen, motivieren, ermutigen, mobilisieren und begleiten zu können;
- Konflikte innerhalb des Teams und interkultureller Art zu lösen;
- usw.

3. Kommerz- und Marketingkompetenzen

Die deutschsprachigen kulturellen Unternehmer sollen unter anderem fähig sein,

- Handelsscheiben zu identifizieren, indem man den kulturellen Markt aufteilt;
- eine Marktstudie in Burkina Faso sowie in Deutschland bzw. in Europa zu realisieren, um die Ziele und Erwartungen zu identifizieren und besser zu verstehen;
- die Handelsstrategien zum besseren Funktionieren der Kulturunternehmung zu bestimmen, indem man kulturelle Produkte, Preise, Plätze und Sonderangebote festlegt;
- eine multidimensionale kulturbasierende Verkaufsbroschüre professionell ausarbeiten, die dem deutschen Kunden angepasst ist;
- usw.

Schlussfolgerung

Auf die Zentralfrage, was man mit der Beherrschung des Deutschen im Alltag in Burkina Faso tun kann, haben wir versucht zu antworten: Abgesehen davon, Lehrer am Gymnasium zu sein, ist es möglich, kultureller Agent oder Unternehmer zu werden. Das Bologna-System, das REESAO sowie die Globalisierung verlangen tatsächlich geeignete Professionsorientierte Studiengänge. Deshalb wurde in dem vorliegenden Artikel versucht, von der reichen kulturellen Landschaft Burkinas auszugehen, um eine Neuzielsetzung des Deutschunterrichts und der Germanistik vorzuschlagen. Die burkinische kulturelle Landschaft ist demnach als kulturelles Professionsfeld zu betrachten, das dazu geeignet ist, kulturelle Experten an burkinischen Universitäten auszubilden.

Die Ausbildung der DaF-Studierenden im Hinblick auf neue kulturelle Professionen ist aus interdisziplinären Perspektiven nicht nur notwendig zur Entwicklung der burkinischen Kultur, sondern auch ein hervorragender Beitrag zur Entwicklung der Kultur-

wissenschaften an afrikanischen Universitäten. Die Implementierung der berufsorientierten Abteilung Interkulturelle Kommunikation für DaF-Studierende wäre eine vielversprechende Lösung. Aufgrund der schlechten Erfahrung mit der Fachrichtung LATA an der Universität Ouagadougou sollten die Studierenden von den Einstellungsmöglichkeiten auf dem kulturellen Arbeitsmarkt in Burkina, in Deutschland oder in Europa überzeugt werden. Dafür sollten sie kulturelle und interkulturelle Schlüsselkompetenzen erwerben, um effiziente professionelle kulturelle Vermittler zu werden.

Dennoch sind auch rechtskräftige Rahmenbedingungen zur Anerkennung dieser neuen Berufe mit interdisziplinären fremdsprachlichen und kulturwissenschaftlichen Kompetenzen eine andere schwierige Realität, die weitere Forschungsperspektiven eröffnet. Hierzu ist die Überlegung von Gouaffo über das LEA-Modell an der Universität Dschang zukunftsweisend für DaF in Afrika südlich der Sahara.

Anmerkungen

- ¹ Die Anzahl der deutschen Touristen in Burkina Faso ist beeindruckend: 16 240 in 2008; 10 174 in 2009; 11 917 in 2010; wegen des Bürgerkriegs im Nachbarland Mali ist die Anzahl in den zwei letzten Jahren stark gesunken: 6000 in 2012; 6684 in 2013. Seit Januar 2014 erhöht sich die Anzahl wieder schneller, denn bereits 1 862 deutsche Touristen haben von Januar bis März 2014 Burkina Faso besucht (vgl. Direction de l'Observatoire national du Tourisme au Burkina Faso. Ministère de la Culture et du Tourisme).

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht 1990. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3: „Wortschatzarbeit“, Oktober, 60 – 61.
- ALTMAYER, CLAUDIA 2004. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag.
- ANDERSON, BÉNÉDICTE 1996. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris: La découverte.
- ANDRE, GERALDINE 2006. *La question culturelle et l'institution scolaire burkinabè. Approche historique et socio-anthropologique*. Louvain: Université catholique de Louvain. Mémoire.
- ANDRIEU, SARAH 2009. „Le métier d'entrepreneur culturel au Burkina Faso“. In: *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 29-30 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2009, Consulté le 05 avril 2014. URL: <http://apad.revues.org/3996>
- ASSERATE, ASFA-WOSSEN 2013. *Deutsche Tugenden. Von Anmut bis Weltschmerz*. München: C.H.Beck Verlag
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2006. Der burkinische Deutschunterricht auf der Suche nach Identität. In: Gouaffo, Albert; Traoré, Salifou (Hg.), *L'allemand au contact de la diversité linguistique en Afrique. Deutsch am Kreuzpunkt der Mehrsprachigkeit in Afrika*. Mont Cameroun. N 3, 49-61. ISSN: 1812-7142.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2012. Kulturelles Gedächtnis und Interkulturelles Lernen: Zum Einsatz des Schriftstellerkults im DaZF-Unterricht. In: *CAHIERS DU CERLESHS TOME XXV* 41, 137-152.

- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2013. „Umgang mit Tabus und Verboten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Burkina Faso“. In: *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Kultur*. Ernest W. B. Hess-Lüttich und Aleya Khattab, Siegfried Steinmann (Hrsg.). Frankfurt: Peter Lang. 199-2014.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2014 a. „Ausbildung der angehenden Deutschlehrer, -fachberater und -inspektoren an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou in Burkina Faso: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: DAAD (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext*. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen: Wallstein. SS.197-210.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2014 b. „Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Burkina Faso: Welche Inhalte für die Lehrerausbildung?“ In: *Revue ivoirienne de langues étrangères*. N°8, 14-25.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2015 a. « Pour une didactique de la culture en classe d'allemand au Burkina Faso ». In : *Revue Wiire* n°2, p. 13-36.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2015 b. „Entwurf einer Übersetzungsdidaktik literarischer Texte im DaF-Unterricht in Afrika südlich der Sahara“. In Gouaffo, Albert; Traoré, Salifou (Hrsg.): *Übersetzen und interkulturelle Kommunikation im deutsch-afrikanischen Kontext*. Traduction et communication interculturelle dans le contexte germano-africain. Mont Cameroun. Nr 10/11, 59-77.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE 2015 c. „Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso“. In: *Info DaF* 6, 573-590.
- BATIONO, JEAN-CLAUDE und LÜSEBRINK, HANS-JÜRGEN 2019. *Interkulturelle Kommunikation im afrikanischen Kontext. Methodische Herausforderungen und pädagogische Modelle*. Saarbrücken: Universaar. Im Druck.
- BBEA (Bureau Burkinabé d'Etudes et d'Appui-conseils) 2012. *Etude sur les impacts du secteur de la culture sur le développement social et économique au Burkina Faso*. Rapport final. Ouagadougou: Ministère de la culture et du tourisme.
- BEIRAT Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1992. *25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland*. <http://www.goethe.de/z/50/beirat/dethes91.htm>
- BOHRER, KARLHEINZ 1982. „Die drei Kulturen“. In: Jürgen Habermas (Hg.): *Stichworte zur "Geistigen Situation der Zeit"*. 2 Bde. Frankfurt/M., Suhrkamp, 4. Aufl. (Edition Suhrkamp no 1000), Bd. 2, S. 636-672.
- BOULLEUX, FREDERIC 2010. *Profil culturel des pays du Sud, membres de la Francophonie. Un aperçu de trois pays de l'UEMOA. Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Sénégal*. Paris: Organisation internationale de la Francophonie.
- BYRAM, MICHAEL 1992. *Culture et éducation en Langue Etrangère*. Paris: Didier
- CAPES 2013. Langue et identité culturelle au Burkina Faso. Site des *Revue des CAPES*, n°5, 1-14. <http://revuescapes.bf/spip.php?article20>, [5. April 2014].
- CONSEIL NATIONAL DE PROSPECTIVE ET DE PLANIFICATION STRATÉGIQUE 2005. *Etude nationale prospective "Burkina 2025"*. Rapport général. Ouagadougou: Maschinenschrift.
- CRAMER, COLIN 2012. *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsche Botschaft in Ouagadougou*. URL: http://www.ouagadougou.diplo.de/Vertretung/ouagadougou/-de/03/Deutschland__und__Burkina__Faso.html [25.4.2013].
- EHNERT, ROLF 1988. „Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer "kulturkontrastiven Grammatik". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, 301-312.

- FEIERABEND, PETER & ZANG, KARSTEN 2014. *65 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Eine Zeitreise in Bildern*. Ostfildern: DuMont Reiseverlag.
- FUCHS-HEINRITZ, WERNER; LAUTMANN, RÜDIGER; RAMMSTEDT, OTTHEIN; WIENOLD, HANNS 2007. *Lexikon zur Soziologie*. Vierte überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GÖTZE, LUTZ 1993. „Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik“. In: *Zielsprache Deutsch* 24/1, 52-56.
- GOUAFFO, ALBERT 2011. „Afrikabezogene Bildungsprogramme und Förderung des Deutschunterrichts und der Germanistik im frankophonen subsaharischen Afrika: Bilanz und Perspektiven der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands am Beispiel Kameruns“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 116-125. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Guaffo.pdf>. [12. März 2014].
- HESS-LÜTTICH, ERNEST W.B., COLLIANDER, PETER UND REUTER, EWALD 2009. *Wie kann man vom 'Deutschen' leben? Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HU, ADELHEID 2005. „Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung- Szenen einer Beziehung“. In : *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Schumann, Adelheid (Hrsg.). F/M: Peter Lang. SS. 45-58.
- HUNTINGTON, SAMUEL 1997. *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Dortmund: Europaverlag.
- ICKSTADT, HEINZ 2004. *Berufe für Philologen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KASSE, MAGUEYE 1995. *Les relations culturelles entre la RFA et l'Afrique subsaharienne (1949-1980): Leur place dans la politique extérieure de la République Fédérale*. Thèse d'Etat, Bd.1: Université Paris VIII - Saint-Denis, UFR d'Allemand.
- KOLB, ELISABETH 2013. *Kultur im Englischunterricht. Deutschland, Frankreich und Schweden im Vergleich (1975-2011)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- LAVIOLETTE, MICHAEL ET LOUE, CHRISTOPHE 2007. « Les compétences entrepreneuriales en incubateur », URL: http://www.entrepreneuriat.com/fileadmin/ressources/actes07/Laviolette_Loue.pdf [14. April 2014].
- LÜSEBRINK, HANS-JÜRGEN 2004. *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- LÜSEBRINK, HAN-JÜRGEN & VAILLANT, JÉRÔME 2013. *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaft Frankreichs. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehren und Forschung*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- KUHN, CHRISTINA 2007. *Deutsch berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. URL: Users/USER/Desktop/VP%20RCI/Berufsorientierte%20Beiträge/Dissertation.pdf. [03.05.2019].
- MARTENS, STEPHAN 2013. « Décloisonnement académique et études européennes. Vers une dimension renouvelée de l'enseignement et de la recherche en civilisation allemande contemporaine ». In : Lüsebrink, Han-Jürgen & Vaillant, Jérôme (2013): *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaft Frankreichs. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehren und Forschung*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion. 39-50.
- MOSKOWTSCHENKO, OLGA UND STEINMETZ, MARIA 2009. „Zur Perspektive von DaF in Zentralasien - die Deutsch-Kasachische Universität (DKU) Almaty als Modellbeispiel“. In: *Info DaF* 36, 4. 356-367.

- MOUMOULA, ISSA ABDOUL 2013. *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris: L'Harmattan.
- NÜNNING, ANSGAR & NÜNNING, VERA 2003. *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- OUÉDRAOGO, MAHAMOUDOU 2001. *Promotion des industries culturelles et création d'emplois au Burkina Faso*. Communication à la 1ère session du Conseil Economique et Social, 2001, 27p. 33.
- PEIFFER, CHARLOTTE 2012. « Masques, tourisme et patrimoine au Burkina Faso. La tradition en question ». In: *Revue L'Autre voie*, n°8. URL: <http://www.deroutes.com/AV8/num8.htm>, consulté le [24 April 2014].
- PRIKOSZOVITS, MATTHIAS 2017. «Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 155-168. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [22.05.2019].
- RAHAMALIARISON, HANITRARIVELO OLIVA 2009. „Motivation im DaF-Unterricht in Madagaskar“. In: *Info DaF* 36, 4. 340-355.
- REESAO 2006. *La professionnalisation des filières de formation*. Séminaire, Bamako, 28-29 juin.
- RIBING, RAINER & ZIMMERMANN 2012. *Einführung in die Tourismus- Freizeitwirtschaft in Österreich*. Wien: ÖGAF.
- SAWADOGO, AMIDOU 2012. *Le musée de Manéga et la promotion du patrimoine culturel burkinabè. Mémoire de Maitrise en Gestion et Administration Culturelles*. Ouagadougou: Université de Ouagadougou. Maschinenschrift.
- SOMDA, CLAUDE NURKYOR 2003. *Etude sur les renforcements des capacités au Burkina Faso. Le secteur de la culture*. Ouagadougou: Maschinenschrift.
- SCHMIDT-DENTER, ULRICH 2011. *Die Deutschen und ihre Migranten. Ergebnisse der europäischen Identitätsstudie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- SCHROLL-MACHL, SYLVIA 2013. *Die Deutschen-Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- SCHUMANN, ADELHEID 2012. *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- UNESCO-Weltkonferenz über Kulturpolitik, Mexico City 1982. Hrsg. Deutsche UNESCO-Kommission. München: K.G. Saur 1983 (Unesco-Konferenzberichte Nr. 5).
- VALLEAN, TINDAOGO 2010. *De la qualité de l'enseignement supérieur. Que deviennent les diplômés de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso)?* Saarbrücken: Editions universitaires européennes.
- YAMEOGO, CLEMENT ROGER 2005. *Etude sur les créneaux porteurs au Burkina Faso*. Ouagadougou: Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Jeunesse. Maschinenschrift.
- ZEUNER, ULRICH 2009. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Universität. Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache.

Lernmotivationen für Deutsch in Stellenbosch

Eine Fallstudie an drei Schulen und der Universität Stellenbosch

KARIN GROENEWALD

University of the Western Cape

Abstract

This article presents a case study on the motivations for learning German, which focuses on three high schools in Stellenbosch and third year and Honours students of Stellenbosch University. The results of this study show that the learning of German is seen as being beneficial to the future lives of its learners, unlocking career and study opportunities that would otherwise not have been possible. It has also shown that participants regard German, a European foreign language, as having more practical value (value in use) than African languages spoken in South Africa.

Einleitung

Im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema Lernmotivationen für Deutsch als Fremdsprache¹ im südafrikanischen Kontext sind mögliche postkoloniale Machtstrukturen in Sprachen und Wissensstrukturen untersucht worden.² Diese Fallstudie geht der Forschungsfrage nach, was das Lernen von Deutsch unter Schüler*innen und Studierenden in Stellenbosch motiviert um theoretische Befunde zum Thema zu beurteilen.³ Mangelnde empirische Forschung zu Lernmotivationen für Deutsch als Fremdsprache, im südafrikanischen Kontext, stellt eine Forschungslücke dar. Es wird gehofft damit realgesellschaftliche Forschung vorzulegen, die zu dem Diskurs über Relevanz und Rolle des Deutschlernens in Südafrika beitragen kann. Tatsächlich spielt die Sprachenpolitik in Südafrika eine sehr prominente Rolle in politischen Diskursen und wird immer wieder in Gesprächen zur Transformation und Inklusivität bzw. Zugehörigkeit aufgegriffen. Vor allem an Universitäten wurden Transformation und die Rolle der Sprachen in den letzten Jahren gemeinsam in Dekolonisierungsdebatten⁴ aufgegriffen (vgl. Maltzan 2009:205ff; Jansen 2017:69ff). Die Relevanz und Rolle von europäischen Sprachen und Wissen in Südafrika wird oft in diesen Diskursen in Frage gestellt und als Beispiel des eurozentristischen und ausschließenden akademischen Systems genannt (Jansen 2017:72f). Trotz dieser Herausforderungen blieben die Zahlen der Deutschlernenden in den letzten 20 Jahren vergleichsweise stabil (vgl. Maltzan 2009:212; Annas 2016:108), was die Frage aufwirft, warum Südafrikaner*innen sich für das Lernen der Sprache interessieren.

Die Studie ist hauptsächlich aufgrund zeitlicher Limitierung auf Stellenbosch beschränkt, indem Schüler*innen von drei Schulen⁵ in Stellenbosch, sowie Studierende der Universität Stellenbosch als Proband*innen befragt wurden. Eine Erweiterung der

Studie auf Deutschlernende in anderen Teilen des Landes hätte sicherlich einen besseren Überblick über Lernmotivationen in Südafrika geben können. Die Methode und das Korpus der Studie werden im Anschluss besprochen. Anschließend werden die zwei Haupthypothesen dieser Studie erläutert. Die Datenanalyse und die Ergebnisse werden in dem letzten Abschnitt dieses Artikels vorgestellt.

Methode

Stellenbosch wurde für die Fallstudie gewählt, weil es dort vier Schulen mit Deutsch als Fach gibt, die sich in der Nähe der Universität Stellenbosch befinden, an der auch die größte Deutschabteilung im südlichen Afrika angesiedelt ist (vgl. Annas 2016:116). Da die Studie Lernmotivationen für Deutsch untersuchen sollte, wurden Proband*innen gewählt, die schon länger Deutsch lernen. Schüler*innen der letzten Schulphase (Klasse 10, 11 und 12)⁶ und Studierende im dritten Jahr und Honours wurden in der Studie eingeschlossen, weil festgestellt werden sollte warum die Proband*innen mit dem Deutschunterricht angefangen haben, und sich auch entschieden haben damit weiterzumachen.⁷ Innerhalb diesen Gruppen wurden alle Schüler*innen und Studierende eingeschlossen und sind deshalb repräsentativ für die unterschiedlichen Gruppen. Die Einbeziehung von geschlossenen (Multi-Item) und offenen Fragen sollte sicherstellen, dass alle möglichen Motive des Deutschlernens angegeben werden könnten.

Die Fragebögen wurden quantitativ und qualitativ analysiert, wobei Tendenzen identifiziert und anhand Theorien zur Lernmotivation ausgewertet wurden. Die Optionen der Multi-Item-Fragen wurden anhand dieser Theorien ausgewählt. Diese Theorien entsprechen der L2-Motivationsforschung bzw. der Lernmotivation für Fremdsprachen (in diesem Fall Deutsch). Dies umfasst hauptsächlich drei Theorien zur Lernmotivation. Erstens der sozialpsychologische Ansatz (instrumentelle vs. integrative Einstellung), der die Motivation als die Funktion von Einstellungen und Orientierungen (Motiven) sieht. Es zentriert sich um das Konzept der Integrativität, wie von Gardner und Kollegen entwickelt (vgl. Riemer 2013:163ff; vgl. Gardner & Lambert 1972:12ff). Integrative Orientierung wird von dem Wunsch, Teil einer ethnolinguistischen Gruppe zu werden, beeinflusst. Lernende mit dieser Orientierung möchten mehr von der Kultur lernen oder sich in der Zielgemeinschaft assimilieren (vgl. Gardner & Lambert 1972:12). Die instrumentelle Orientierung ist eher utilitaristisch und bezieht sich auf die Einstellung gegenüber möglichen Anwendungen der Zielsprache, z.B. akademische oder berufliche Gelegenheiten (vgl. Liuolienè & Metiünienè 2006:94). Zweitens gibt es den Ansatz, dass Motivation als Funktion von Kausalattributionen und Selbstbestimmung (extrinsische und intrinsische Motivation) zu verorten ist, basierend auf den Theorien von Crookes und Schmidt sowie Dornyei (vgl. Riemer 2013:163ff). Drittens wird Motivation als dynamischer Prozess beschrieben, der sich im Lernverlauf ändern kann (ebd.). Anhand dieser Theorien wurden für die Fragebögen Multi-Item-Fragen konzeptualisiert, in

denen die Proband*innen die relevante(n) Antwort(en) zu jeder Frage wählen sollten. Auch offene Fragen wurden gestellt, die sich hauptsächlich mit dem südafrikanischen Kontext befassten. Der Entwurf und die Durchführung dieser Erhebung werden im Anschluss besprochen. Hier ist aber zu beachten, dass es immer nur eine temporäre Einsicht zulässt und Motivationen sich ständig verändern können. (Ebd.:168)

Korpus der Arbeit

Insgesamt umfasst das Korpus 64 Fragebögen von 64 Proband*innen, davon siebzehn von der Universität Stellenbosch (Bachelorstudierende im dritten Jahr und Honoursstudierende)⁸, vierzig von dem Paul Roos Gymnasium (Klasse 10, 11 und 12), fünf von der Hoërskool Stellenbosch (Klasse 12) und zwei von der Rhenish Girls' High School (Klasse 12). Alle Proband*innen haben sich freiwillig dazu entschieden an der Studie teilzunehmen. Diese Zahlen repräsentieren alle Schüler*innen und Studierenden aus diesen Gruppen. Für die Studie wurde die Zustimmung eines Forschungsantrags durch das Research and Ethics Committee (REC) der Universität Stellenbosch benötigt.⁹

Die Fragebögen bestehen aus 26 Fragen für die Studierenden und 25 für die Schüler*innen, jeweils mit Subfragen. Die Fragen sind in vier Themenfelder unterteilt. Im ersten Teil des Fragebogens gibt es Fragen zu der Demographie der Proband*innen. Hier wurden Fragen zu Gender, Alter, Schulen und der Zugehörigkeit einer ethnischen Gruppe¹⁰ gestellt. Anschließend sollten Angaben zur Sprachbiographie gemacht werden. Darunter fallen Informationen zur Erstsprache, sowie zu den im Alltag meistgesprochenen Sprachen um festzustellen inwiefern Proband*innen bilingual sind. Südafrikanischen Sprachen wurden ebenfalls berücksichtigt, um zu sehen wie viele südafrikanische Sprachen die Proband*innen zu ihrem linguistischen Repertoire zählen können. Dies knüpft an das Thema Sprachpolitik an, die in den offenen Fragen weiter aufgegriffen wurde. Hier werden Fragen zu dem wahrgenommenen Gebrauchswert von südafrikanischen Sprachen gegenüber europäischen Sprachen gestellt. Der Fokus der Fragebögen liegt jedoch auf der Lernmotivation.¹¹

Afrikaans wurde von 57,45 Prozent und Englisch von etwa 17 Prozent der Schüler*innen dieser Studie als Erstsprache angegeben, während keine der anderen neun Amtssprachen Südafrikas als Erstsprache genannt wurde. Weitere 17 Prozent haben angegeben, dass sie sowohl Englisch als auch Afrikaans als ihre Erstsprache betrachten. Die Angaben zu Erstsprachen unter den Studierenden ergaben ein ähnliches Bild, wobei beinahe 53 Prozent Afrikaans und 23,53 Prozent Englisch als Erstsprache angegeben haben. In dieser Gruppe haben aber nur 5,88 Prozent Englisch gemeinsam mit Afrikaans als Erstsprache angegeben. Bemerkenswert ist, dass die anderen neun Amtssprachen auch hier nicht repräsentiert sind. Das zeigt, dass die demographischen

Hintergründe der Studierenden des Fachs Deutsch weniger divers sind, als möglicherweise vermutet, obwohl sie aus verschiedenen Teilen des Landes kommen.

Tatsächlich sind Englisch und Afrikaans in Stellenbosch am stärksten vertreten. Der Annual Integrated Report der Universität Stellenbosch von 2017 (2018:54) zeigt, dass die Erstsprachen der Studentenschaft 38,5% Afrikaans, 47,4% Englisch, 0,7% Englisch und Afrikaans, 3,4% isiXhosa, 5,8% andere südafrikanische Amtssprachen und 4,2% andere Sprachen sind. In dieser Hinsicht spiegelt der Deutschkurs die demographische Zusammensetzung der Studentenschaft wider, insofern dass Englisch und Afrikaans die dominanten Erstsprachen sind. Es gibt aber auch Unterschiede. So geben fast 20% mehr Studierende im Deutschkurs Afrikaans als Muttersprache an, verglichen mit den Zahlen der gesamten Universität. Eine mögliche Erklärung dafür ist die wahrgenommene Verwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans. Diese Verwandtschaft als mögliches Motiv des Lernens wird in der Analyse aufgegriffen.

Für die meisten Proband*innen ist Deutsch eine Fremdsprache, obwohl von zwei Studierenden Deutsch als Erstsprache angegeben wurde. Weiter haben insgesamt vier Proband*innen Deutsch zusammen mit einer südafrikanischen Sprache als Erstsprache angegeben, davon eine/r Englisch und drei Afrikaans. Deutsch wird jedoch von allen Schüler*innen als Fremdsprache und zusammen mit Fremdsprachlern an der Universität als Wahlfach gelernt.

Ziel der Fallstudie ist festzustellen, warum Proband*innen begonnen haben Deutsch in der Schule oder an der Universität zu lernen und ihr Studium der Sprache fortsetzen. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse können möglicherweise einen Einblick in Rationalisierungsmaßnahmen bezüglich des Deutschlernens an Schulen und Universitäten verschaffen. Im Anschluss werden die Hypothesen dieser Studie besprochen.

Hypothesen

Die Fragebögen dieser Arbeit, die als Korpus dienen, sind hauptsächlich auf zwei Hypothesen aufgebaut. Die erste Hypothese bezieht sich auf Lernmotivationen oder die L2-Motivationsforschung. Insbesondere bezieht es sich auf die Vorstellung, dass die deutsche Sprache berufliche und wirtschaftliche Vorteile bringe. Es ist zu erwarten, dass es sowohl instrumentelle als auch integrative Orientierungen in der Motivation des Lernens gibt, aber die instrumentelle Orientierung am stärksten sein wird. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Sprache gelernt wird, weil sie ihnen Zugang zu Studienprogrammen, Stipendien und Berufsmöglichkeiten eröffnet. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass sich diese Motivation zwischen Schüler*innen und Studierenden unterscheiden kann. Da Lernende sich für das Lernen des Faches entscheiden müssen und dadurch ein anderes Fach aufgegeben werden muss, kann davon ausge-

gangen werden, dass die Motivation in erster Linie intrinsisch ist. Sie könnte jedoch auch von extrinsischen Faktoren, wie Länderaustasch- oder Stipendiumsmöglichkeiten beeinflusst werden. Diese Entscheidung hat höchstwahrscheinlich auch mit der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitseinschätzung der Lernenden zu tun bzw. mit ihrem Interesse an der Sprache und der Wahrnehmung, ob sie die sprachlichen Anforderungen bewältigen können (vgl. Busse und Walter 2013:437).

Die zweite Hypothese dieser Studie bezieht sich auf den südafrikanischen Kontext bzw. an die damit verbundene Sprachenpolitik an. Sie bietet die Grundlage, nach der untersucht wird, welchem Stellenwert Deutsch in der Sprachhierarchie beigemessen wird und wie die Sprache im Verhältnis zu anderen (südafrikanischen) Sprachen gesehen wird. Es folgt, dass Lernende sich eher für Deutsch als für andere (südafrikanische) Sprachen entscheiden, weil sie Deutsch als wirtschaftlich und beruflich wertvoller ansehen. Hier spielt die Förderung der Sprache von internationalen Akteuren wie der deutschen Regierung eine wichtige Rolle. Dies hängt auch mit der Frage der Wissensproduktion zusammen, wobei zu untersuchen ist, was für ein Bild von Deutschland im Unterricht vermittelt wird. Die Frage zur Dekolonisierung des Curriculums wird nur Studierenden gestellt, weil davon ausgegangen wird, dass sich Schüler*innen noch nicht ausreichend mit dieser Frage auseinandersetzen. An der Universität sind die Informationen zum Thema dazu noch sehr rudimentär, weil dieser Aspekt in Diskursen an der Universität Stellenbosch zwar seit den Studentenprotesten von 2015 erneut besprochen, aber noch nicht sehr umfangreich aufgegriffen wurde (vgl. Jansen 2017:ix;154ff).

Datenanalyse und Ergebnisse

Die Datenanalyse orientiert sich an der Zusammensetzung des Fragebogens und ist dementsprechend hier in drei Teile gruppiert, nämlich die Analyse der demographischen und sprachbiographischen Faktoren der Proband*innen, Lernmotivationen für Deutsch, und Fragen in Bezug auf den südafrikanischen Kontext. Letztendlich soll ein näherer Eindruck zur Lernmotivation für Deutsch in Stellenbosch an Schulen und an der Universität geschaffen werden. Obwohl Proband*innen Fragen auch unbeantwortet lassen konnten, war dies bei Multi-Item-Fragen nie der Fall. Somit zeigen die Statistiken im Anschluss die Antworten aller Proband*innen an, sofern es nicht anders angegeben wurde. Die Fragen wurden, um Missverständnisse zu vermeiden und um unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau der Proband*innen möglichst ausführliche Antworten zu erhalten, auf Englisch gestellt und auch in dieser Sprache beantwortet. In den meisten Fällen werden die Antworten im Folgenden aus Gründen der Genauigkeit auf Englisch wiedergegeben, Über- und Unterschriften jedoch auf Deutsch übersetzt.

Demographische und sprachbiographische Faktoren

Insgesamt waren 20 der Proband*innen weiblich und 44 männlich. Das Ergebnis dieser Statistik hängt damit zusammen, dass 40 der Proband*innen vom Paul Roos Gymnasium, einer Jungenschule, kamen. Von den 24 übrigen Proband*innen waren nur vier männlich, zwei davon an Schulen und zwei an der Universität. Die drei Jahrgangsstufen am Paul Roos Gymnasium (Klasse 10, 11 und 12) waren zudem viel größer als die 12. Klasse der Rhenish Girls' High School (mit nur zwei Proband*innen) und der Hoërskool Stellenbosch (mit fünf Proband*innen), die beide jeweils die gesamte Klassenstärke der Matric-Klasse darstellen. Dies zeigt, dass sich die Anzahl der Deutschlernenden von Schule zu Schule stark unterscheidet.

Die Frage nach der Zugehörigkeit der Proband*innen zu Bevölkerungsgruppen in Südafrika wurde ebenfalls gestellt. Diese Frage wurde aufgenommen, weil sie auf die Entwicklung des Faches an Universitäten und Schulen im südafrikanischen Kontext nach Ende der Apartheid 1994 deuten kann. Böhm (2003:608) zufolge war der schulische Fremdsprachenunterricht während der Apartheid anfänglich nur den Weißen vorbehalten und später den Weißen und „Coloured“, während es bis zum Ende der Apartheid kein Fremdsprachenangebot an Schulen für Asiaten und Schwarze gab. In der hier beschriebenen Studie hat die Mehrheit, insgesamt 52 Proband*innen, ihre Bevölkerungsgruppe als „weiß“ angegeben. Sechs Proband*innen identifizieren sich als „Coloured“, während nur eine der Proband*innen zu der Bevölkerungsgruppe „Inde“ gehört. Unter den Proband*innen gab es keine „schwarzen“ Südafrikaner, wobei die Studie so nicht als repräsentativ für die ganze Bevölkerung gesehen werden kann. An dieser Stelle ist auch zu beachten, dass fünf Proband*innen diese Frage nicht beantwortet haben. Viele Südafrikaner lehnen nach dem Ende der Apartheid die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder „Rasse“ ab. Die überwältigende Mehrheit an „weißen“ Proband*innen (insgesamt 81,25%) ist im südafrikanischen Kontext bemerkenswert, da im Jahr 2017 der „weiße“ Bevölkerungsanteil Südafrikas auf nur ungefähr 8% geschätzt wurde (Statistics South Africa 2017:2). Dieses Ergebnis ist für Stellenbosch hingegen weniger überraschend. Tatsächlich waren alle drei Schulen dieser Studie, sowie die Universität Stellenbosch bis in den 1970er Jahren ausschließlich für „weiße“ Südafrikaner reserviert und bis heute gilt insbesondere Stellenbosch immer noch als „weiße“ Enklave (vgl. Brink 2006:1f;23ff).

Sprachkenntnisse in Afrikaans und Englisch unter den Proband*innen sind sehr hoch und deuten auf einen hohen Grad der Bilingualität hin, obwohl die meisten gleichzeitig nur geringe Kenntnisse von anderen südafrikanischen Sprachen haben. Eine mögliche Erklärung dafür ist die Zusammensetzung der Sprachdemographie im Westkap. 14 der 17 Proband*innen an der Universität Stellenbosch kommen aus dem Westkap und gingen in dieser Provinz zur Schule. Der Zensus von 2011 zeigte, dass mehr als 49%

der Bewohner des Westkaps Afrikaans und etwa 20% Englisch als Erstsprache sprechen (Statistics South Africa 2014:26). Es gibt jedoch auch 24,72% isiXhosa Muttersprachler in dieser Provinz, aber weniger als 1,2% nennen eine andere Amtssprache als Erstsprache (ebd.).

IsiXhosa wird als Wahlfach an zwei der drei Schulen als „Second Additional Language“ angeboten. Aus den Ergebnissen der Fallstudie kann gedeutet werden, dass das Interesse an der Sprache gering ist. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass isiXhosa (und andere südafrikanische Sprachen) als eine Sprache angesehen wird, die keinen sehr hohen (internationalen und nationalen) Gebrauchswert hat. Diese Ansicht ist vor allem auf der nationalen Ebene problematisch, weil der wahrgenommene Mangel am Gebrauchswert einer Sprache, die von sehr vielen Südafrikaner gesprochen wird, auf eine fehlende Sprachförderung seitens der südafrikanischen Regierung hindeutet (vgl. Beukes 2009:36f). Die Verabschiedung des Language-in-Education Policy von 1997 und die Umstrukturierung des nationalen Curriculums in 2005 hatte eine bedeutende Auswirkung auf Deutsch an Universitäten, weil es zu der Abnahme von Fremdsprachen an Hochschulen führte (Maltzan in Vorbereitung:6). Beukes (2009:37) führt aber an, dass diese Umstrukturierungen nicht das gewünschte Ziel der Förderung der (süd-)afrikanischen Sprachen erreicht hat. Bornscheuer (2017:4) erklärt, dass die Verbreitung einer Sprache notwendig sei, um den Gebrauchswert zu erhöhen:

Zudem sei angemerkt, dass ein solch hoher Grad der Verbreitung einer Sprache einen zirkulären Verstärkungsmechanismus bewirkt. Denn er befördert tendenziell das Interesse an der Kenntnis der betreffenden Sprache und ergo den Anstieg der Anzahl von Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen, sodass wiederum der Gebrauchswert potenziert wird [...].

Diese Einstellung des niedrigen Gebrauchswerts impliziert eine Machtstruktur, in der (süd)afrikanischen Sprachen weniger Prestige zugeteilt wird, und sie europäischen Sprachen, allen voran Englisch, untergeordnet werden. Diese Wahrnehmung hängt sicherlich teilweise mit der mangelnden Förderung der (süd)afrikanischen Sprachen in Südafrika zusammen. Diese Einstellung spiegelte sich auch in den Antworten der Proband*innen wider und wird später in der Analyse nochmal aufgegriffen. Englisch wurde an der Universität (10 der 17 Proband*innen) und Afrikaans an den Schulen (34 der 47 Proband*innen) von den meisten Proband*innen als Sprache der Alltagskommunikation angegeben. Vor diesem Hintergrund der südafrikanischen Sprachenpolitik und der Verwendung von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten fragt man sich, was ausschlaggebend ist für das Lernen einer (europäischen) Fremdsprache.¹² Die Analyse der Lernmotivationen für Fremdsprachen und Deutsch wird in dem nächsten Abschnitt vorgenommen.

Lernmotivationen

Um die Frage nach der Lernmotivation für Deutsch zu beantworten, muss zuerst die Lernmotivation für eine Fremdsprache generell ermittelt werden. Proband*innen wurden in einer Multi-Item-Frage dazu aufgefordert, eine oder auch mehrere Antworten anzukreuzen. Abbildung 1 verzeichnet die Antworten der Studierenden und Abbildung 2 die der Schüler*innen. In beiden Fällen wurde die Option „Languages open doors to the world“ von den meisten Proband*innen gewählt, und zwar von 58 der 64 Proband*innen. Daraus lässt sich folgern, dass das Lernen von einer neuen Sprache als nutzbringend empfunden wird. Es muss hinzugefügt werden, dass sich die Frage nach Fremdsprachen auf nicht-südafrikanische Sprachen bezog.¹³ Dementsprechend haben viele Proband*innen angezeigt, dass sie im Ausland leben, studieren oder reisen möchten, davon aber die meisten nur bis zu zwei oder drei Jahren. Die Wahrnehmung, dass das Sprechen einer Fremdsprache am Arbeitsmarkt vorteilhaft wäre, teilten insgesamt 39 der Proband*innen, die die Option „It increases my chances of getting a job one day“ wählten.

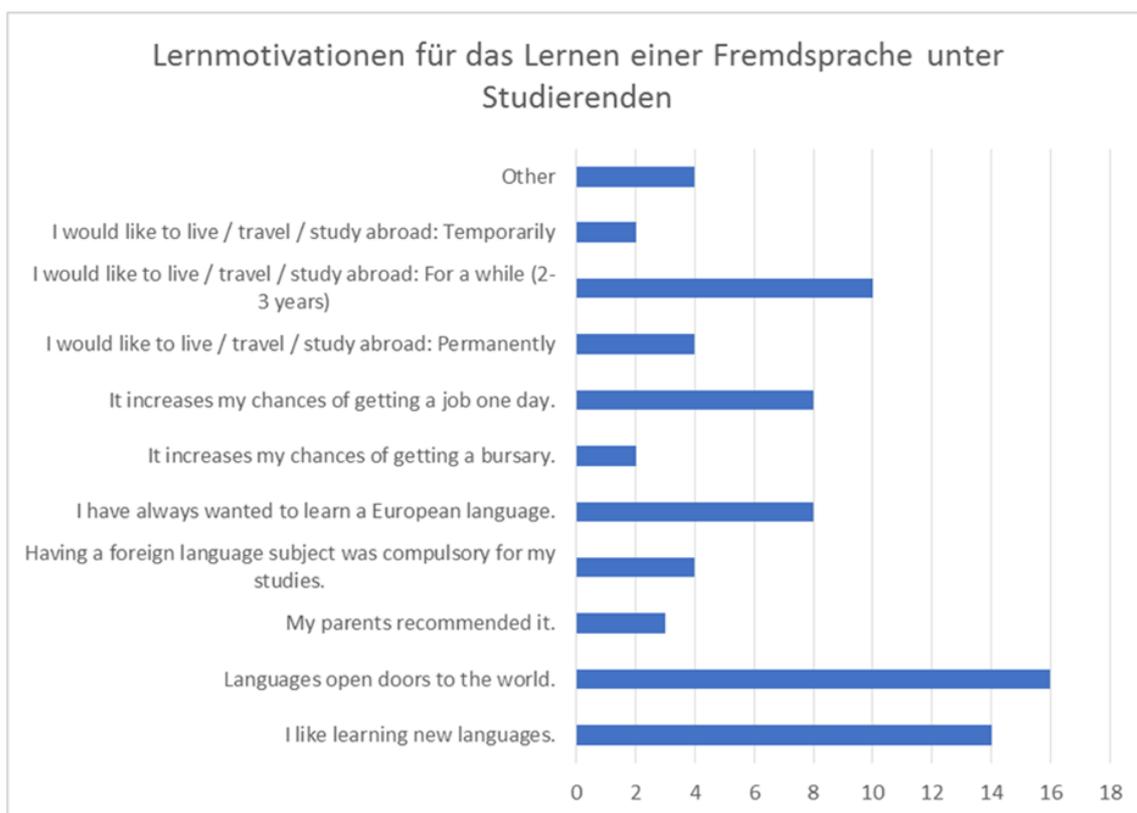


Abbildung 1: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Studierenden

Von den 17 Proband*innen an der Universität studieren acht BA Languages and Culture und drei Deutsch Honours. Deswegen ist es wenig überraschend, dass die Option „I like learning new languages“ von fast 80% dieser Gruppe als Motivation gewählt wurde. Zwölf dieser 17 Studierenden sind auch für andere Sprach- und Literaturwissenschaften an der Universität eingeschrieben. Hingegen wurde diese Option nur von etwa 50% der Schüler*innen gewählt (siehe Abbildung 2), während die Studienprogramme an der Universität, die sie im nächsten Jahr belegen wollen, hauptsächlich in Richtung der Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre gingen. Europäische Fremdsprachen werden demzufolge nicht nur für Berufe, die direkt mit Sprachen im Zusammenhang stehen als vorteilhaft erachtet, sondern auch für naturwissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Berufe. Auch die Option „I have always wanted to learn a European language“ wurde von vielen Proband*innen aus beiden Gruppen gewählt. Unter Schüler*innen spielt die Wahrnehmung, dass das Lernen einer europäischen Fremdsprache die Chancen auf ein Stipendium erhöht, eine bedeutende Rolle.

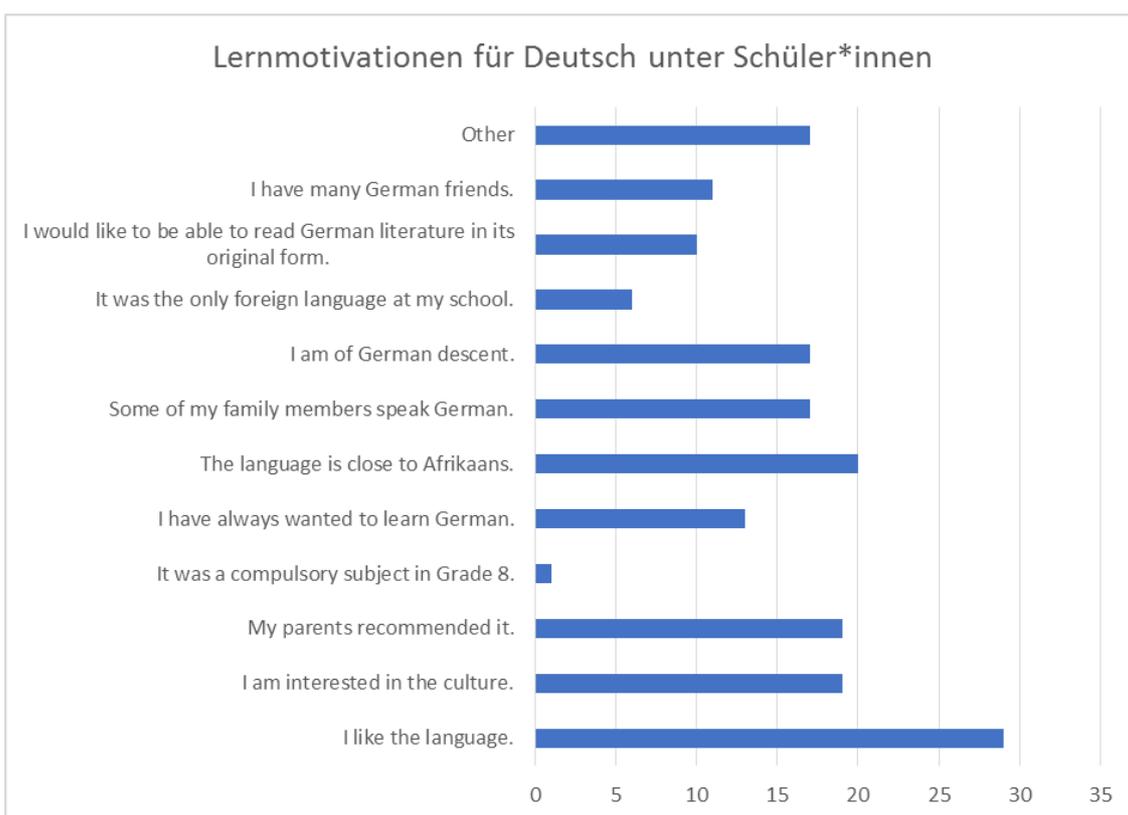


Abbildung 2: Lernmotivationen für eine Fremdsprache unter Schüler*innen

Nach der allgemeinen Übersicht zu Lernmotivationen soll nun auf die Frage nach Lernmotivationen für Deutsch eingegangen werden. Diese wurden auch in Form einer Multi-Item-Frage und mit entsprechenden Antworten abgefragt. Die Ergebnisse sind in Ab-

bildungen 3 und 4 abgebildet. Die meistangegebene Motivation für das Deutschlernen von Schüler*innen und Studierenden war die Option „I like the language“. Diese Antwort verweist auf die intrinsische Motivation für das Deutschlernen, weil sie auf der eigenen Einstellung gegenüber der Sprache basiert. Daran anzuschließen ist die Option „I have always wanted to learn German“, die von etwa 60% der Studierenden und 30% der Schüler*innen gewählt wurde. Diese Ansicht kann sich allerdings im Laufe der Zeit verändern und dementsprechend die Motivation beeinflussen. Die extrinsische Motivation „My parents recommended it“ wurde häufig unter den Antworten der Schüler*innen genannt (19 der 47 Proband*innen).

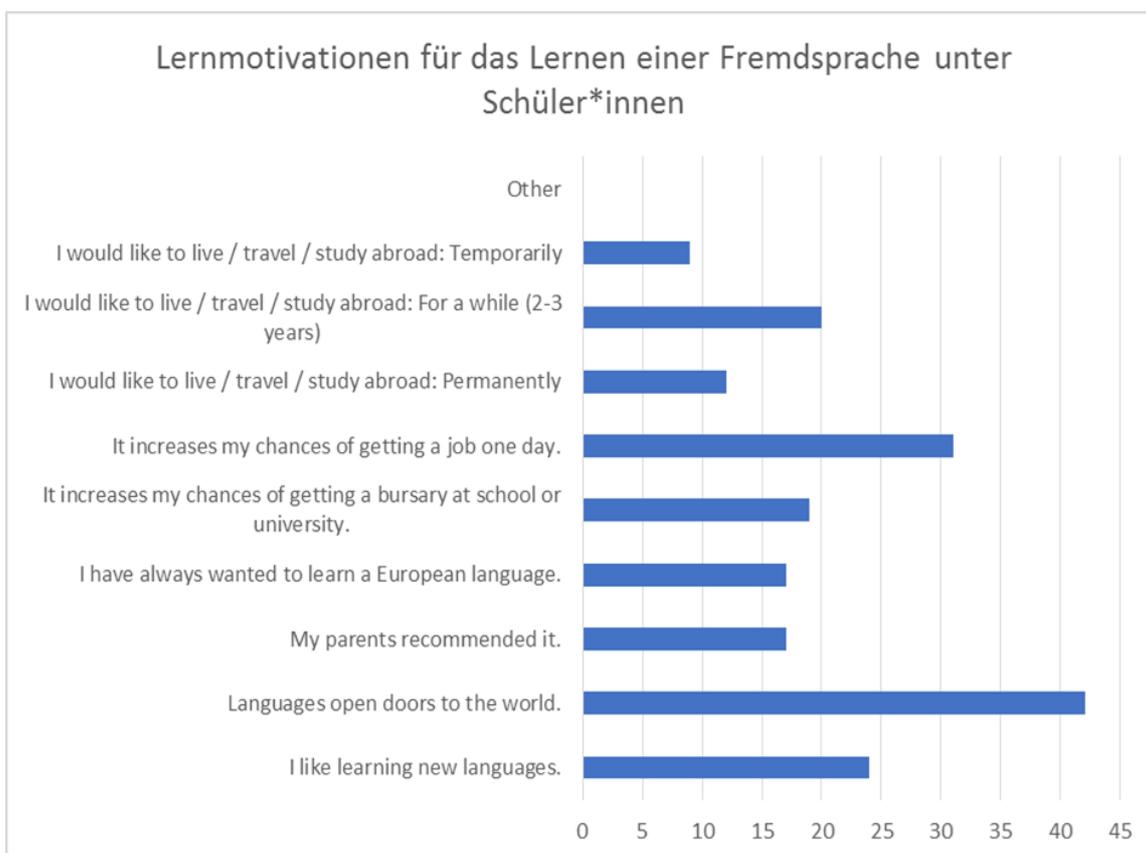


Abbildung 3: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Schüler*innen

Kontextuelle Faktoren spielen in der Motivation auch eine bedeutende Rolle. Die Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Afrikaans wurde von 42% der Proband*innen als Motivation des Lernens angegeben, weshalb die Selbstwirksamkeitseinschätzung (vgl. Busse und Walter 2013:437) für die Sprache wahrscheinlich zu Beginn des Lernens hoch ist. Genealogie spielt in beiden Gruppen eine Rolle, da die Optionen „I am of German descent“ und „Some of my family members speak German“ von fast 40% der Proband*innen gewählt wurden. Abbildung 4 zeigt, dass die extrinsische

Motivation mit Optionen „It was a compulsory subject for my studies“ und „My parents recommended it“ nicht sehr stark unter Studierenden vertreten ist, da diese nur jeweils von zwei Proband*innen gewählt wurden. Die Antwortmöglichkeiten „I would like to be able to read German literature in its original form“ und „I am interested in the culture“ deutet eher auf das eigene Interesse an der Sprache und Kultur hin.

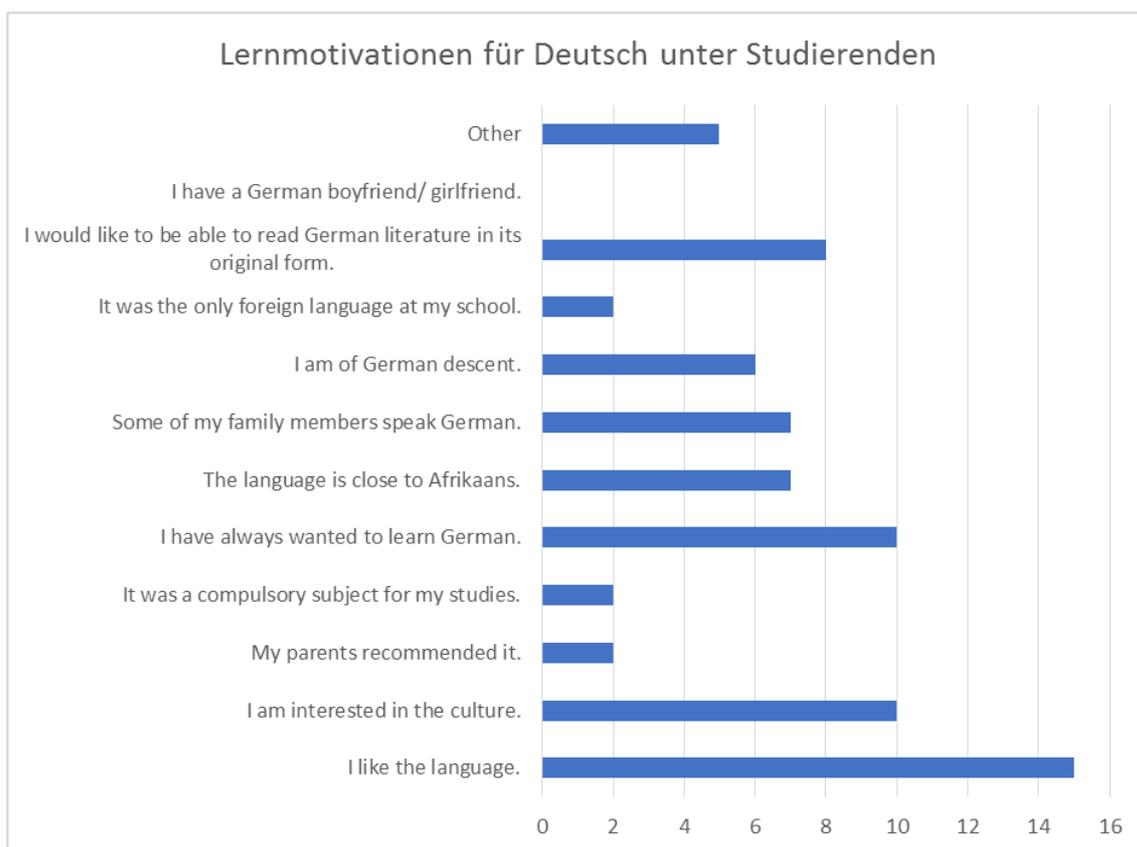


Abbildung 4: Lernmotivationen für das Lernen von Deutsch unter Studierenden

In der dritten Multi-Item-Frage zu den Lernmotivationen wurden Proband*innen gebeten einen vorgegebenen Satz zu beenden. Es wurde sowohl der Satzanfang („Studying German...“), sowie die möglichen Ergänzungen (siehe Abbildungen 5 und 6) vorgegeben. Durch diese Optionen sollte ermittelt werden, welche Vorteile Proband*innen mit dem Erlernen der deutschen Sprache verbinden. Abbildung 5 zeigt, dass die wahrgenommenen wirtschaftlichen und beruflichen Vorteile des Deutschlernens unter den Schuler*innen sehr prominent sind, sowie die Ansicht, dass man dadurch eine bessere Anstellung finden könnte. 27 der 47 (57,45%) Schuler*innen glauben auch, dass Deutsch die Türen für gute Austauschmöglichkeiten öffnet. Diese Antworten deuten auf starke instrumentelle Motivationen hin. Die Trennung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation ist allerdings nicht immer klar erkennbar, weil viele Schüler*innen auch in Deutschland studieren und/oder dort leben und arbeiten möchten.

Diese Antworten deuten daher eher auf integrative Motivation hin. Es ist wahrscheinlicher, dass es eine Kombination aus Motivationen gibt und kontextuellen Faktoren auch eine Rolle spielen. Vergnügen wurde hier wieder von etwa 50% der Schüler*innen und 70% der Studierenden als eine der Motivationen für das Lernen angegeben.

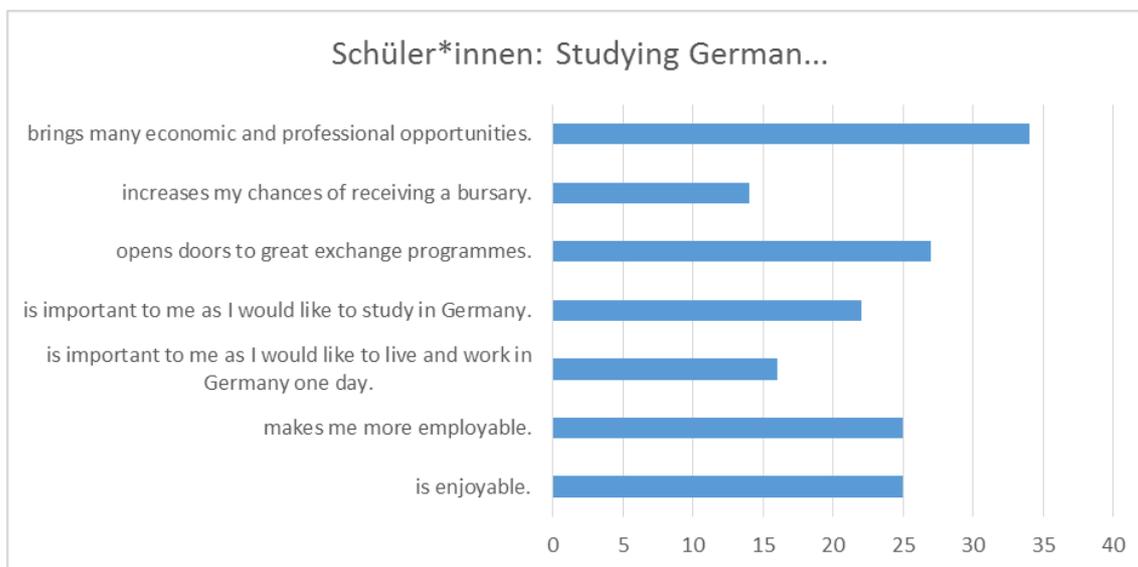


Abbildung 5: Lernmotivationen für Deutsch unter Schüler*innen

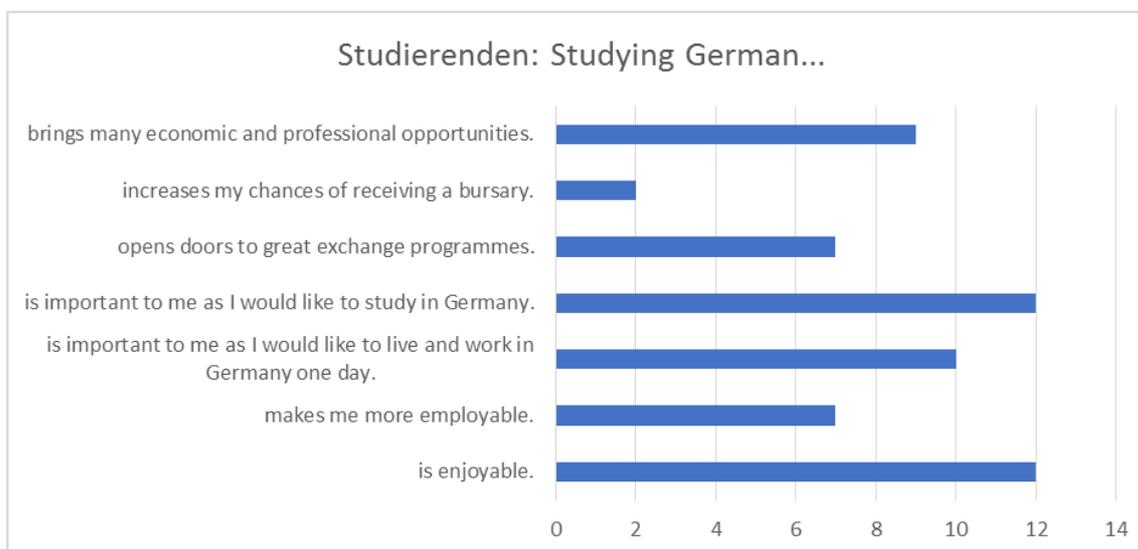


Abbildung 6: Lernmotivationen für Deutsch unter Studierenden

Tendenzen zur Motivation stimmen in den beiden Proband*innengruppen überein, indem sie es als wirtschaftlich und beruflich vorteilhaft sehen, und viele auch in Deutschland leben, arbeiten oder studieren wollen. Anders als bei den Schüler*innen spielt die Ansicht, dass das Deutschlernen Stipendienmöglichkeiten eröffnet, unter Studierenden nur eine sehr geringe Rolle. Tatsächlich ist die Absicht im Ausland zu studieren ein Ziel von vielen der Proband*innen. Insgesamt 60% der schulischen Proband*innen haben angegeben, dass sie in Südafrika und im Ausland studieren wollen, während 17% nur im Ausland studieren wollen. Generell lässt sich sagen, dass unter den Proband*innen die Ansicht existiert, dass Deutschlernen und -sprechen viele Möglichkeiten mit sich bringt, sei es für das Studium, die persönliche Entwicklung, den zukünftigen Beruf, oder Lebensmöglichkeiten.

Proband*innen wurden auch mehrere offene Fragen zu ihren Lernmotivationen und ihrer Einstellung gegenüber der Sprache gestellt. Zusammen mit den Multi-Item-Fragen, die in Abbildungen 1 bis 6 gezeigt wurden, konnten mehrere Tendenzen identifiziert werden. Diese Tendenzen zeigen, dass es eine Kombination an instrumentellen und integrativen Motivationen gibt, was bedeutet, dass das Lernen von Deutsch überwiegend intrinsisch motiviert ist, aber von vielen extrinsischen Faktoren beeinflusst wird, und auch kontextuelle Faktoren eine Rolle spielen. Weitere identifizierte Tendenzen der Lernmotivation auch in den offenen Fragen, werden nun nacheinander vorgestellt.

Interesse an der Sprache und Kultur

Wie bereits erläutert, ist Vergnügen und Interesse an Sprachen und der deutschen Sprache und Kultur ein treibender Faktor für Lernmotivation. Interesse an Fremdsprachen, vor allem europäischen, wurde von vielen Proband*innen als Motivation des Deutschlernens genannt. Dieses Interesse an der Kultur stimmt mit Gardner und Lamberts (vgl. 1972:12) integrativer Orientierung überein. Die Vorstellung, dass das Lernen von Fremdsprachen vorteilhaft für die persönliche Entwicklung ist und Türen zur Welt öffnet, ist offenbar verbreitet. Die Verwandtschaft zwischen Afrikaans und Deutsch scheint hier eine Rolle für viele Proband*innen zu spielen, weil es somit als leichter eingeschätzt werden¹⁴. Obwohl Deutsch und Afrikaans oft sehr unterschiedliche grammatische Strukturen haben, hat man den Eindruck Deutsch wäre leichter zu lernen, wenn man einen Hintergrund von Afrikaans hat, und führt zu einer höheren Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitseinschätzung.

Deutsche Abstammung oder deutsche Familie

Zu der Tendenz des Deutschlernens wegen deutscher Abstammung oder Familie gibt es zwei Aspekte in Bezug auf die Motivation. Zum einen gibt es Proband*innen, die durch eine Familienverwandtschaft motiviert sind die Sprache zu lernen. Ein Proband

schreibt: „I have family that still live [sic] in Germany and I’ve always wanted to be able to communicate with them“. Tatsächlich führen 17 der 47 schulischen Proband*innen und 6 der 17 Proband*innen an der Universität deutsche Abstammung als Motivation für das Deutschlernen an. Zum anderen gibt es Proband*innen die von ihren Eltern beeinflusst wurden Deutsch zu lernen. Diese Empfehlungen hängen bei einigen Studierenden mit der deutschen Abstammung zusammen, z.B.: „I was partially forced to take it by my parents as I am a German citizen and Germany could be a backup for me if I wanted to emigrate or study abroad (for free)“.

Studien-, Arbeits- und Lebensmöglichkeiten

Dieses Motiv wird besonders stark in den Antworten zu den Lernmotivationen hervorgehoben und ist verknüpft mit einem Bild von Deutschland als wichtigen internationalen Akteur. In den offenen Fragen zur Lernmotivation wurden Studien-, Arbeits- und Lebensmöglichkeiten als wichtige Motive für das Deutschlernen genannt, was auf einen hohen Stellenwert des Gebrauchswerts hindeutet. Ein Proband an der Universität schreibt: „It is the language of one of the world’s ‚super powers‘ (Germany) – a powerful industrial country, with a rich culture and influence throughout the world“. Dieser Einfluss scheint tatsächlich stark mit dem Sprachlernen verknüpft zu sein. Unterstrichen wird dies von der Aussage eines Probanden des Paul Roos Gymnasiums: „German is one of the only European languages that is offered at my school. I and my parents [sic] agree that learning languages that are especially European is very beneficial and interesting“. An dieser Schule wird Französisch neben Deutsch angeboten, wurde aber in der letzten Zeit allmählich abgebaut. Von den drei Schulen, an denen Erhebungen vorgenommen wurde, ist die Rhenish Girls‘ High School die einzige an der noch Französisch angeboten wird.

Austauschmöglichkeiten wurden auch von einigen Proband*innen als Motivation angegeben. Vor allem an dem Paul Roos Gymnasium tauchte diese Motivation mehrfach auf, möglicherweise aufgrund des Statuses als PASCH- Schule¹⁵ wodurch die Schüler*innen von vielen Austauschpartnerschaften profitieren können. Proband*innen an dieser Schule schreiben: „There are also lots of exchanges that are offered to German learning learners and also a lot of bursary options“ und „By being able to speak German, I have been able to win a bursary to go to Germany and while there, I made a lot of lifelong friends“. Die besondere Sprachförderung an dieser PASCH-Schule scheint einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitseinschätzung zu haben. An dieser Schule gibt es nämlich besonders viele Proband*innen, die das mögliche Studium in Deutschland als wichtige Motivation anzeigen. Dies ist interessant, weil diese Proband*innen ihre Deutschkenntnisse als sehr hoch einschätzen. Viele Proband*innen haben auch Arbeitsmöglichkeiten und die Absicht im Ausland zu arbeiten oder zu leben

als Motivation angegeben. Dies deutet auf eine starke integrative Motivation, weil es die Absicht gibt, sich in die Gesellschaft der Zielsprache zu integrieren.

Deutschland und Europa als Ort der sicheren Zukunft

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die Wahrnehmung des Werts von Sprachen in Südafrika (und der Welt) sehr eng mit dem politischen Kontext zusammenhängen. Vor allem an den Schulen gibt es den Eindruck, dass die politische und wirtschaftliche Situation in Südafrika sich so stark verschlimmern wird, dass es notwendig wird das Land zu verlassen. Diese Ansicht scheint unter vielen dieser Proband*innen sehr subjektiv zu sein, weshalb sich die Frage stellt, was für ein Bild von Südafrika und von Deutschland im Unterricht vermittelt wird. Viele Proband*innen scheinen den Eindruck zu haben, die politische Situation in Deutschland wäre viel stabiler. Ein Proband schreibt sehr direkt: „The country [Germany] has a very stable economy and does not discriminate and behave unfairly to certain people (for example: White people and BEE)“. Es zeigt ein voreingenommenes Bild von Deutschland als Utopie ohne politische und wirtschaftliche Probleme, was natürlich nicht der Fall ist. Diese Einschätzungen bestätigen die Theorie von Dornyei (1994:274), dass Motivation dynamisch ist und von sozialen Komponenten abhängt.

Kontextuelle Faktoren, die sich von Proband*in zu Proband*in unterscheiden können, müssen auch in Betracht gezogen werden. In Bezug auf die fremdsprachenspezifische Lernsituation wurden vor allem Aspekte wie Lehrer*in, interessante Diskussionen im Unterricht und Verhältnisse zu den Kommilitonen genannt. Der Unterricht an verschiedenen Schulen und Universitäten kann tatsächlich sehr unterschiedlich sein, da die Lehrer*innen vergleichsweise viele Freiheiten haben den Unterricht zu gestalten. Andere kontextuelle Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen, schließen das Interesse an der Geschichte des Zweiten Weltkriegs, deutscher Musik und dem deutschen Literaturkanon ein. Des Weiteren war es für die Proband*innen interessant eine Sprache zu sprechen die in ihrem Umfeld nur von wenigen beherrscht wird. Andere Proband*innen haben auch die Kommunikation mit einem Elternteil in der Öffentlichkeit in einer fremden Sprache, als Motivationsgrund angegeben.

Sprachlernen im südafrikanischen Kontext

Die zweite Hypothese der Studie geht davon aus, dass es eine Hierarchie zwischen Sprachen gibt, die von Vorstellungen des Gebrauchswerts oder des Prestiges der Sprache beeinflusst wird. Im Hinblick auf diese Hypothese wurden die unterschiedlichen Vorstellungen zu Deutsch und europäischen Sprachen abgefragt, sowie spezifischen Fragen zu südafrikanischen Sprachen gestellt. Zu der Frage, ob Deutsch wirtschaftlich und beruflich vorteilhafter wäre als andere Sprachen haben über 65% mit „Ja“ geantwortet. Nur etwa 11% haben „Nein“ geantwortet. Diese Ansicht scheint aber

stärker an den Schulen vertreten zu sein, und wird möglicherweise teilweise von den Lehrer*innen vermittelt.

Deutschland wird von vielen Proband*innen als wirtschaftlich stark angesehen, sowohl im Vergleich zu europäischen Ländern, als auch zu Ländern außerhalb Europas. Dazu schreibt ein Proband: „Germany is more economical[ly] advanced than most other countries in Europe“. Die deutsche Sprache wird dadurch nicht nur politisiert, sondern auch als wirtschaftlicher Gegenstand gesehen: „It is spoken by one of the biggest and strongest countries in Europe, as well as its neighbouring countries, thus the ability to speak German could be useful in business transactions between South Africa and European countries“.

Es gibt unter vielen Proband*innen die Vorstellung, Deutsch (als europäische Sprache) und damit das Erlernen der Sprache wäre wertvoller als das Erlernen einer (süd)afrikanischen Sprache: „Being able to speak a foreign European language would be much more beneficial than a foreign African language, because of many more opportunities being in the Western world/ Europe“. Der Grund für diese Wahrnehmung scheint der geringe wahrgenommene Gebrauchswert einer (süd)afrikanischen Sprache zu sein. Es gibt aber auch Proband*innen, die schreiben, sie haben einfach mehr Interesse an europäischen Sprachen als an afrikanischen Sprachen, was natürlich nicht von dem ersten Grund losgelöst sein muss, da dieses mangelnde Interesse auch mit den Unterschieden in Prestige und dem Gebrauchswert zusammenhängen könnte. Aus den Antworten wurde auch ersichtlich, dass afrikanische Sprachen innerhalb Südafrikas oftmals marginalisiert werden. So schreibt ein Proband: „I did not have any reason to learn [an African language]. I have enough opportunities with Afrikaans and English“.

Es gibt auch die Vorstellung, dass (süd)afrikanische Sprachen gar nicht relevant oder notwendig sind: „I believe that, while [African languages spoken in South Africa have] cultural significance, it stands to bear me no practical benefit, and thus my time would be spent without reason“. Diese Perspektive ist interessant, weil es natürlich eine praktische Anwendbarkeit für eine Sprache gibt, die von der Mehrheit des Landes gesprochen wird.¹⁶ Englisch ist aber inzwischen so verbreitet, dass es fast die Position als einzige Amtssprache eingenommen hat. Diese Vorstellung zu Sprachen in Südafrika zeigt einen Mangel an erfolgreicher Förderung der elf Amtssprachen auf einer gleichberechtigten Ebene. Mit der fortschreitenden Globalisierung, scheint auch das Interesse an exoglossischen Sprachen zu wachsen, da Lernende zukunftsorientierte Entscheidungen auch beim Sprachlernen treffen: „I do not feel it is necessary [to learn an African language] due to the fact that not many people will be using and speaking it in the near future“.

Diese Vorstellungen scheinen jedoch stärker unter Schüler*innen verbreitet zu sein, unter denen viele die Absicht äußerten, das Land zu verlassen und ins Ausland zu gehen. Einige Proband*innen schreiben, dass sie kein Interesse an einer Zukunft in Afrika haben und sie das dementsprechende Sprachlernen deswegen als überflüssig sehen. Die Hierarchie zwischen europäischen und (süd)afrikanischen Sprachen wird von einigen Proband*innen, wenn auch nicht bewusst, durchaus verbalisiert. Ein Proband schreibt über das Lernen einer afrikanischen Sprache: „Learning one other European language for me is necessary, learning two other European languages is beneficial, however learning a European language and an African language is time consuming and not for me“. Um dieser Hierarchisierung entgegen zu wirken, könnten die unterschiedlichen Machtverhältnisse im Unterricht thematisiert und in den Lehrplan aufgenommen werden.

Diesbezüglich wurden die Proband*innen an der Universität gefragt, ob das Fach Deutsch den Diskurs zur Dekolonisierung des Curriculums berücksichtigen sollte. 16 der 17 Proband*innen bejahten diese Frage. Jedoch machen ihren Antworten den Eindruck, dass die meisten Studierenden zwar den Begriff kennen, aber nicht gänzlich verstehen, was damit gemeint ist. Ein Proband an der Universität schreibt z.B.: „I don't think anything in the curriculum is promoting a colonialist view/ agenda – only German culture and language, which is not inherently ‚colonialist‘ because it is a European language“. Es ist zwar richtig, dass die deutsche Sprache nicht inhärent kolonialistisch ist, aber die Verbreitung der Sprache und Kultur einer Gesellschaft oder Nation liegt immer eine politische Intention zugrunde (vgl. Bourdieu 1986:18;21) welche in diesem Zusammenhang kritisch betrachtet werden soll. Ein weiterer Proband schreibt dazu:

A language is/ or becomes decolonised when people who are not mother tongue speakers also speak and write in e.g. German. The power of the coloniser is thus diminished. We gain perspectives from other countries, from people who read, write and speak German. Multi-perspectives is how a language becomes decolonised.

Die Sprachverbreitung verleiht aber unvermeidlich der Gesellschaft der Zielsprache mehr Macht, weil sie damit bestimmte Vorstellungen von der Welt vermitteln und ihren Einfluss verbreiten kann. Versuche das Universitätscurriculum dem südafrikanischen Kontext anzupassen, werden vor allem an der Universität Stellenbosch im Honours-Jahrgang gemacht. Dies spiegelt sich in den Antworten dieser Studierenden wider und unterscheidet sich sehr von den Antworten der Bachelorstudierenden. Zwei Proband*innen aus der Honoursgruppe schreiben:

I believe that learning new languages opens worlds and therefore the opportunity to better oneself, [and] should not be taken away. However, the way in which a Modern Foreign Language is taught or presented in university is very important as the history of the language in South Africa should be taken into consideration.

Africa is still marginalised in various ways by colonial ideologies that underlie the university and empirical knowledge structures. However, how one goes about such a matter is always difficult and should be handled with care.

Machtstrukturelle Aspekte des Sprachlernens werden in diesen Antworten angesprochen. Diese Untersuchung zeigt allgemein, dass es eine ungleiche Verteilung der Macht zwischen europäischen und afrikanischen Sprachen in Südafrika besteht. Diese Aspekte können in Diskursen zur Dekolonisierung des Curriculums angesprochen werden und sind sehr wichtig für die Erweiterung und Untersuchung zur Relevanz des Faches Deutsch in Südafrika.

Schlussfolgerungen

Es wurde gezeigt, dass das Deutschlernen tatsächlich, wie in der ersten Hypothese vermutet wurde, mit wirtschaftlichen und beruflichen Vorteilen in Verbindung gebracht wird. Diese Lernmotivation kommt sowohl unter den Studierenden, als auch unter den Schüler*innen vor und verweist auf eine Vorstellung von Deutschland, oder anderen deutschsprachigen Ländern, als wirtschaftlich prominent und politisch stabil. Es ist deswegen nicht überraschend, dass sehr viele Proband*innen sich für ein Studium, eine Arbeit oder ein Leben in diesen Ländern interessieren. Dadurch wurde gezeigt, dass die Motivation des Lernens wahrscheinlich eher aus einer Kombination der instrumentellen und integrativen Motivation herrührt. Das Deutschlernen ist natürlich nicht erforderlich um sich in die südafrikanische Gesellschaft zu integrieren. Stattdessen wird es von vielen Proband*innen mit instrumenteller Motivation gelernt, die sich in eine integrative Motivation entwickelt, je selbstbewusster sie in ihren Sprachkenntnissen werden. Diese Selbstwirksamkeit und Einschätzung der Sprachbewältigung führt zu höheren Zielen, z.B. Studium oder Leben in Deutschland, was schließlich in der Absicht der Integration in eine deutschsprachige Gesellschaft enden kann. Außerdem haben die Ergebnisse gezeigt, dass es eine Hierarchie zwischen Sprachen gibt, weil die Vorstellungen über Sprachen und der mit ihnen verbundene Gebrauchswert sehr unterschiedlich sind. Dieses Ergebnis unterstützt die zweite Hypothese dieser Studie, dass nämlich Lernende sich eher für das Lernen von Deutsch, also für eine europäische Sprache entscheiden, weil diese als vorteilhafter als (süd)afrikanische Sprachen empfunden wird.

Die Ergebnisse dieser Studie können zur Forschung über Lernmotivation für Deutsch im südafrikanischen Kontext beitragen. Dies gelingt durch das Aufzeigen der Lernmotivationen und der Kontextualisierung in die südafrikanischen Sprachenpolitik. Allerdings ist es wichtig zu beachten, dass das Korpus dieser Studie nicht repräsentativ für ganz Südafrika ist und Schlussfolgerungen deswegen nicht unbedingt verallgemeinbar sind. Eine weitere Einschränkung dieser Studie ist, dass Informationen zu Lernmotivation nur eine temporäre Einsicht geben können. Eine Erweiterung dieser Studie, die

Proband*innen an mehreren Schulen und Universitäten landesweit einschließt, wäre deshalb vielversprechend.

Anmerkungen

- ¹ Der Begriff „Deutsch“ oder „Deutsch als Fach“ bezeichnet in diesem Beitrag Deutsch als Fremdsprache.
- ² Dieser Beitrag basiert auf der Masterarbeit betitelt „Zu Lernmotivationen für Deutsch im süd-afrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch“, in der ausführlicher auf der Frage nach postkolonialen Machtstrukturen im Deutschunterricht eingegangen wird und ist unter dem folgenden Link zugänglich: <http://hdl.handle.net/10019.1/105925>. Ein Artikel mit Schwerpunkt auf den theoretischen Überlegungen ist auch für die *Acta Germanica* in Vorbereitung, während diese Arbeit hauptsächlich die Fallstudie darstellt.
- ³ Die Befunde zu Lernmotivationen für Deutsch in Stellenbosch sollte nicht als repräsentativ für das ganze Südafrika gesehen werden, obwohl die Erweiterung dieser Studie ein besseres Gesamtbild zu Lernmotivationen für Deutsch in Südafrika schaffen könnte.
- ⁴ Jansen (2017:153) erklärt, Dekolonisierung bedeute im Grunde die Ablehnung der Idee, dass Afrika nur eine Erweiterung oder Ergänzung des Westens sei. Die Dekolonisierung des Curriculums plädiert deswegen für die Dezentrierung von europäischem Wissen in dem Curriculum, die Neuorientierung um (süd-)afrikanisches Wissen im Zentrum des Lehrplans zu verorten, und die kritische Auseinandersetzung mit Themen in Bezug auf Wissensproduktion und Eurozentrismus.
- ⁵ Deutschunterricht findet tatsächlich an vier Schulen in Stellenbosch statt. Die Schule Hoër Meisieskool Bloemhof hat sich jedoch entschieden nicht an der Studie teilzunehmen.
- ⁶ Die Studie war am Anfang an den Schulen nur für Schüler*innen in der 12. Klasse gedacht, wurde aber auf die 10. und 11. Klassen des Paul Roos Gymnasiums erweitert nachdem die Hoër Meisieskool Bloemhof Teilnahme an der Studie abgelehnt hatte. Teilnehmer an dem Deutschkurs des Paul Roos Gymnasiums sind wehl mehr als an den beiden anderen Schulen und Unterricht findet während des Schultags statt. Die erweiterte Genehmigung wurde wegen zeitlicher Begrenzungen deshalb nur für Schüler des Paul Roos Gymnasiums angefragt.
- ⁷ An den Schulen müssen Schüler*innen am Anfang der 10. Klasse drei Wahlfächer wählen, zu denen auch das Fach Deutsch zählt. Da die Studie im zweiten Semester stattfand, kann auch davon ausgegangen werden, dass die Studierenden im dritten Jahr Deutsch als Hauptfach wählen werden. Die Proband*innen haben dementsprechend alle das Fach Deutsch freiwillig gewählt.
- ⁸ Die Studierenden, die im ersten Studienjahr angefangen haben und die Studierenden die schon in der Schule mit dem Deutschunterricht angefangen haben, haben ab dem dritten Jahr ein gemeinsamen Kurs. Da die Untersuchung nach der Lernmotivation auch Einsicht in der Repräsentation von deutschsprachigen Ländern im Unterricht geben sollte, würden Studierenden im dritten Jahr aus dem gemeinsamen Kurs als Proband*innen genommen. Die Honoursstudierende waren alle auch an der Stellenbosch Universität *Undergraduates* und haben deswegen auch diesen Kurs belegt.
- ⁹ Die Zustimmung des REC ist für alle Studien an der Universität, die sich mit Datenerhebung von Proband*innen beschäftigen, erforderlich. Für den Antrag, müssen ein Exposé der Arbeit, Fragebögen und Einverständniserklärungsvorlagen für Proband*innen und deren Eltern (falls sie unter 18 sind), sowie Zustimmung von den Schulen, dem *Western Cape Education Department* und dem *Division for Information Governance* der Universität eingereicht werden. Ein Antrag an dem WCED wurde direkt an die Forschungsdirektion Dr. Audrey Wyngaard geschickt und am 17. Mai 2018 für die Zeit 1. Juni 2018 bis 28. September 2018 genehmigt. Institutionelle Genehmigung von dem *Division for Information Governance* der Universität Stellenbosch wurde am 24. Mai 2018 unter der Identifi-

kationsnummer IRPSD 858 erzielt. Nachdem alle Anforderungen erfüllt und von dem REC überprüft wurden, wurde der Antrag am 22. Juni 2018 unter der Projektnummer REC-2018-6713 genehmigt.

- ¹⁰ Diese Frage ist in Bezug auf die Geschichte des Deutschlernens in Südafrika relevant, weil Deutsch historisch an „weißen“ Schulen und Universitäten, und später auch an Schulen und Universitäten für „Coloureds“ unterrichtet wurde. Stellenbosch ist jedoch in dieser Hinsicht keine gute Widerspiegelung von Südafrika, weil die Demographie an Schulen und an der Universität noch überwiegend „weiß“ ist.
- ¹¹ Mehr Informationen sowie Beispiele der Fragebögen können unter dem Link <http://hdl.handle.net/10019.1/105925> abgerufen werden.
- ¹² Diese Frage ist vor allem im Zusammenhang der Anwesenheit von elf Amtssprachen in Südafrika kritisch zu betrachten.
- ¹³ In den Fragebögen wurde zwischen „Afrikanischen“ und „Europäischen“ Fremdsprachen unterschieden. Es wurden später Fragen zu den südafrikanischen Sprachen gestellt.
- ¹⁴ Proband*innen wurden aufgefordert den Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens einzuschätzen, mit 1 als sehr leicht und 5 als sehr schwierig. Am meisten wurde 3 gewählt, eine moderate Einschätzung. Das Deutschlernen wird deswegen nicht als überwältigend empfunden, aber als schwierig genug gesehen, dass es nicht langweilig wird.
- ¹⁵ PASCH bezeichnet die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ von dem deutschen Auswärtigen Amt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut (GI), dem DAAD, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PA) (vgl. PASCH-Webseite 2018).
- ¹⁶ Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass eine relativ homogene Gruppe befragt wurde und diese Ansichten beispielsweise von L1 Xhosa-Sprecher*innen eventuell nicht geteilt werden.

Literatur

- ANNAS, ROLF 2016. Deutsch an Universitäten im südlichen Afrika. Zur Entwicklung des Fachs seit 2003. In: Von Maltzan, Carlotta (Hg.): *Acta Germanica: German Studies in Africa*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 105-118.
- BEUKES, ANNE-MARIE 2009. Language policy incongruity and African languages in postapartheid South Africa. In: *Language Matters*, H. 40, N. 1, S. 35-55.
- BÖHM, MICHAEL ANTON 2003. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprach- politischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BORNSCHEUER, SOPHIE 2017. „Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ – Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium. In: *Deutschunterricht im Südlichen Afrika (eDUSA)*, H. 12, N. 1, S. 1-17.
- BRINK, CHRIS 2006. *No Lesser Place. The taaldebat at Stellenbosch*. Stellenbosch: SUN PRESS.
- BOURDIEU, PIERRE 1986. The forms of capital. In: Richardson, John (Hg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 15-29. Abrufbar unter <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf> [21.04.2019].
- BUSSE, VERA / WALTER, CATHERINE 2013. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. In: *The Modern Language Journal*, H. 97, N. 2, S. 435-456.

- DORNYEI, ZOLTAN 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, H. 78, N. 3, S. 273-284.
- GARDNER, ROBERT C. / LAMBERT, WALLACE E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- GROENEWALD, KARIN 2019. *Zu Lernmotivationen für Deutsch im südafrikanischen Kontext am Beispiel einer Fallstudie: Stellenbosch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- JANSEN, JONATHAN 2017. *As by fire. The end of the South African University*. Cape Town: Tafelberg.
- JOSEPH, TRUNETTE R. 2017. *Decolonising the Curriculum; Transforming the University: A Discursive Perspective*. Heltasa Conference. 21-24 November 2017, Durban [unveröffentlicht, Tagungsbeitrag].
- LE GRANGE, LESLEY 2016. Decolonising the university curriculum. In: *South African Journal of Higher Education*, H. 30, N. 2, S. 1-12.
- LIUOLIENĖ, ALVYDA / METIŪNIENĖ, REGINA 2006. Second Language Learning Motivation. In: *Santalka. Filologija. Edukologija*, H. 14, N. 2, S. 93-98.
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2009. Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, H. 38, S. 205-214.
- 2019. German in a South African Context – from Colony to Decolonisation. In: James Hodgkinson, Ben Schofield (Hg.): *German in the World*. Rochester, NY: Camden House. Erscheint 2019.
- PASCH – SCHULEN: PARTNER DER ZUKUNFT 2018. *PASCH-Schulen* [Webseite]. Abrufbar unter: <https://www.pasch-net.de/de/par.html> [8. Oktober 2018].
- RIEMER, CLAUDIA 2013. Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung. In: Baumann, Beate, Hoffmann, Sabine & Sohrabi, Parvaneh (Hrsg.): *Internationale Deutschlehrertagung 2013*. Band 2.1 – Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache, Musik. Bozen-Bolzano University Press. S. 161-171.
- STATISTICS SOUTH AFRICA 2014. *Census 2011 Provincial Profile: Western Cape* [pdf]. Abrufbar unter: <http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-01-70/Report-03-01-702011.pdf> [24. Oktober 2018].
- 2017. *Statistical Release P0302. Mid-year population estimates 2017* [pdf]: Abrufbar unter: <https://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022017.pdf> [24. Oktober 2018].
- STELLENBOSCH UNIVERSITY 2018. *2017 Annual Integrated Report*. Stellenbosch: Stellenbosch University [pdf]. Abrufbar unter: <https://www.sun.ac.za/english/Documents/2017/SU-Annual-Report-2017-links.pdf> [24. Oktober 2018].

Zur Etablierung von Schreibberatung an kamerunischen Universitäten

Eine empirische Untersuchung aus Perspektive studentischer Schreibberater*innen

LISA MAURITZ

Kenyatta University

Abstract

More and more German Universities find it necessary to have a writing center. Bielefeld University, for instance, has a writing center called PunktUm since 1998, whose program is designed for international students. A central aspect of this program is writing consultancy – here, students find support in individual consultancies for writing different text types at university. Also the Université de Yaoundé I offers a writing consultancy program since 2014, as the need is very high. This article deals with the question which chances and difficulties occur by introducing writing consultancy in German as a Foreign Language in Universities in Cameroon. The data base consists of four final reports which have been written by participants of a writing consultancy training for students.

Einleitung

Ohne Schreiben würde keine Wissenschaft existieren (Kruse 2013: 40). Deshalb sollte die Vermittlung und Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz im Zentrum jeder universitären Ausbildung stehen (Girgensohn 2017: 54). Während in den USA auf Grundlage dieser Erkenntnis bereits nahezu alle Universitäten mit Schreibzentren ausgestattet sind, sind Schreibzentren in anderen Ländern eine relative Neuheit (Girgensohn 2017: 15).

Auch an vielen deutschen Universitäten steigt der Bedarf an studienbegleitenden Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben, weshalb hier in den letzten Jahren bemerkenswert viele Schreibzentren entstanden sind: Während es im Jahr 1993 erst ein einziges Schreibzentrum gab, nämlich das Schreiblabor Bielefeld, stieg die Zahl im Jahr 2007 auf ungefähr acht an¹, bis es im Jahr 2017 schon über 70 Schreibzentren deutschlandweit gab².

Da nicht-muttersprachliche Studierende aus sprachlichen und kulturellen Gründen während ihres Studiums oftmals mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind (Riemer 2010: 227f.), entstand 1998 das Schreibzentrum PunktUm an der Universität Bielefeld³ mit spezifischen Angeboten für diese Zielgruppe.

Ein zentraler Aspekt des Betreuungsangebots von PunktUm ist die Schreibberatung – dort werden ratsuchende Studierende im individuellen Beratungsgespräch beim Schrei-

ben aller universitären Textsorten unterstützt. Das Ziel dieses Angebots besteht darin, Schreib- und Textsortenkompetenz nachhaltig zu verbessern.

Auch in Kamerun gibt es erste Initiativen für die Etablierung studienbegleitender Lernangebote für Studierende, die wissenschaftliche Texte in der Fremdsprache Deutsch verfassen, denn auch hier ist der Bedarf groß (Nsangou 2018: 263f.). Empirische Forschung, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben in Kamerun auseinandersetzt, gibt es bis heute jedoch kaum (ebd.: 248).

In Kamerun hörten Studierende 2014 zum ersten Mal von Schreibberatung, und zwar in Seminaren, die im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen den Universitäten Bielefeld und Yaoundé I (UYI)/ École normale Supérieure durchgeführt wurden. Diese GIP wurde durch Claudia Riemer, der wissenschaftlichen Leiterin von PunktUm, und den kamerunischen Kollegen ins Leben gerufen. Anknüpfend an diese Seminare zur Schreibberatung leitete ich eine vertiefende zweimonatige Fortbildung zu studentischen Schreibberater*innen, wodurch ein bis heute aktives Beratungsteam entstanden ist.

Dieser Beitrag rückt folgende Frage in den Mittelpunkt:
Welche Chancen und Hürden gibt es auf dem Weg einer Etablierung von Schreibberatung in DaF an Universitäten in Kamerun?

Das Ziel dieser Studie besteht darin, aus der Perspektive kamerunischer Schreibberater*innen aufzuzeigen, welchen Mehrwert Schreibberatung in DaF im Allgemeinen und eine Schreibberatungsfortbildung im Besonderen hat. Darüber hinaus sollen die Zukunftsperspektiven für die Etablierung von Schreibberatung in DaF an kamerunischen Universitäten ausgelotet werden.

Die Datengrundlage bilden vier Abschlussberichte, die von Teilnehmenden der Schreibberatungsfortbildung in Kamerun verfasst worden sind. Sie werden anhand der *Grounded Theory* ausgewertet.

Dieser Beitrag beginnt mit einem Einblick in die Schwierigkeiten, die das wissenschaftliche Schreiben in DaF begleiten können. Es soll aufgezeigt werden, wie die lösungs- und ressourcenorientierte Schreibberatung auf die Vielzahl von Schreibproblemen reagiert. Um die Rolle von Schreibberatung im Kontext der Arbeit von Schreibzentren zu veranschaulichen, werden das Bielefelder Schreiblabor und PunktUm näher vorgestellt. Der Forschungsstand zur Schreibberatung in DaF sowie zur Institutionalisierung von Schreibzentren wird dargestellt, sowie die Beschreibung des methodologischen Vorgehens und der Aufbau der Schreibberatungsfortbildung, dessen Abschlussberichte die Daten für diese Studie liefern. Zuletzt werden die Untersuchungsergebnisse

vorgestellt, bevor sie im Fazit mit den vorangestellten theoretischen und empirischen Erkenntnissen zusammengeführt werden.

Lösungs- und ressourcen-orientierte Schreibberatung

Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch ist häufig mit zahlreichen Herausforderungen verknüpft (vgl. Brandl/ Brinkschulte/ Immich 2008). Nsangou (2018: 20) hat in einer Studie die Schwierigkeiten kamerunischer Studierender beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch untersucht und kommt zu dem Schluss, dass diese sich weniger durch mangelnde Sprachkenntnisse erklären lassen, sondern damit, dass die Fähigkeit des kritischen Denkens nicht ausgeprägt genug ist. Vielen fällt es somit schwer, zwischen unterschiedlichen Texten bzw. Textstellen Bezug herzustellen, Argumentationslinien zu folgen oder textsortenadäquate Sprache zu benutzen. Darüber hinaus herrscht ein Mangel an Textsortenwissen – oft sind wissenschaftliche Texte nicht von journalistischen oder allgemeinsprachlichen Texten abzugrenzen. Zudem fehlt ein Verständnis von der Bedeutung von Wissenschaftlichkeit; die Struktur und Sprache wissenschaftlicher Texte ist unbekannt und somit kennen Studierende auch die Anforderungen nicht, die Lehrende an sie stellen, wenn sie wissenschaftliche Texte schreiben sollen. Das Schreiben stellt sowohl für BA-Studierende eine Herausforderung dar, die sich mit den Textsorten Vorlesungsmitschrift, Referat und Klausur beschäftigen, als auch für die MA-Studierenden, die Hausarbeiten, Forschungsprojekte sowie Masterarbeiten schreiben (ebd.).

Die Vielzahl an Schwierigkeiten, die das akademische Schreiben besonders für nicht-muttersprachliche Studierende in sich birgt, wirkt sich auf die Ebene der Emotionalität aus. Muszynska (2013: 93) arbeitet heraus, dass Studierende in Hinblick auf das akademische Schreiben Hilflosigkeit, Stress, Angst und/oder Entmutigung empfinden. Hinzu kommt, dass Schreibschwierigkeiten oftmals in negativen Gefühlen und Selbstattributierungen resultieren, die sich sowohl verbal als auch nonverbal äußern können. Darüber hinaus spielt auch die soziale Situation Studierender (z. B. soziale Isolation, Heimweh etc.) eine Rolle beim Schreiben, da diese die psychische Verfassung und somit indirekt den Schreibprozess beeinflussen kann. All diese Bereiche haben Einfluss auf den Veränderungs- und Problemlösungswillen von Studierenden, der unverzichtbar ist, um die komplexen Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens selbstständig zu erfüllen (Brandl 2010: 191).

Aus diesen Gründen ist es Büker (1998: 174) zufolge wichtig, in der Beratungssituation nicht nur auf die textbezogenen Schwierigkeiten zu achten, sondern die Ratsuchenden in ihrer Person ganzheitlich wahrzunehmen. Folglich benötigen Beratende „eine fundierte Beratungskompetenz, die ein reflektiertes Menschenbild, die Kenntnisse um

Wirkfaktoren sowie die angemessene Anwendung der Beratungsmethodik verlangt.“ (Brandl 2010: 191)

Wie aus pädagogisch-psychologischen Studien hervorgeht, kann schon die Beratungsbeziehung ausschlaggebend dafür sein, wie effektiv Ratsuchende bei der Lösung ihrer Probleme unterstützt werden (Brandl 2010: 196). Auch Ruhmann (1995: 106) betont, dass wissenschaftliches Schreiben ein höchst individueller Prozess sei, „der jedoch durch Interaktion, wie wir [Schreibberaterinnen und -berater] sie bieten, gestützt und verbessert werden kann.“

Die Schreibberatung bei PunktUm basiert auf Methoden der systemischen sowie der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung, weil hier der Mensch „als reflexions-, kommunikations-, rationalitäts- und handlungsfähiges Subjekt“ (Wagner 2004: 66) angesehen wird. Ratsuchende werden folglich als selbstverantwortliche, emotionale Menschen mit allen kognitiven Fähigkeiten wahrgenommen, die in einem sozialen Umfeld und unter bestimmten Rahmenbedingungen agieren. Vor diesem Hintergrund werden folgende fünf Prinzipien angewendet:

1. Problemlösung

In der Schreibberatung werden schreibdidaktische Maßnahmen ergriffen, um das dringendste Problem der Ratsuchenden zuerst zu lösen. Die Beratung sollte mit einem fassbaren Resultat enden, damit eigenständig weitergearbeitet werden kann.

2. Utilisation

Es gibt weiterhin das Prinzip der Ressourcen- statt Defizitorientierung. Alle Kompetenzen und Ressourcen der Ratsuchenden werden genutzt, um eine Problemlösung herbeizuführen.

3. Konstruktivität (Lösungs- statt Problemorientierung)

Ratsuchenden soll bewusst gemacht werden, dass Schwierigkeiten ein natürlicher Teil des Schreibprozesses sind, und kein individuelles Versagen bedeuten. So können negative Selbstattributierungen vermieden und die Motivation zur Weiterarbeit kann gestärkt werden. Hierfür ist es wichtig, nicht nur Fehler, sondern auch Gelungenes hervorzuheben.

4. Veränderung

Beim Schreiben des Textes findet ein Veränderungs- bzw. Lernprozess statt, der durch die Schreibberatung unterstützt wird.

5. Minimalintervention

Ratsuchende sind für ihren Lernweg selbst verantwortlich. In diesem Sinne soll so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig beraten werden. (Brandl 2010: 199f.)

Was Schreibberatung bedeutet, bringt Brandl zusammenfassend auf den Punkt:

„Die Schreibberatung für internationale Studierende ist (...) ein institutioneller Lernort, an dem Schreibprobleme gelöst und die für das akademische Schreiben in der Fremdsprache erforderlichen Kompetenzen sukzessive, durch fachlich und beraterisch kompetente Anleitung, Kooperation und Interaktion vermittelt und angewendet werden.“ (Brandl 2010: 201)

Zur Einbettung von Schreibberatung in die Arbeit eines Schreibzentrums am Beispiel von PunktUm

Das Schreibzentrum PunktUm wurde 1998 an der Universität Bielefeld errichtet und richtet sich vor allem an nicht-muttersprachliche Studierende, weshalb es für diesen Beitrag besonders interessant ist.

Die Notwendigkeit für die Errichtung von PunktUm lässt sich damit begründen, dass Studierende im Laufe ihres Studiums ihre allgemeinsprachlichen Kenntnisse um fach- und wissenschaftssprachliche Kenntnisse erweitern müssen, was für nicht-muttersprachliche Studierende eine besondere Herausforderung darstellt (s. o.). PunktUm verfügt über zielgruppenspezifische Angebote für alle internationalen Mitglieder der Universität. Im Fokus stehen dabei Veranstaltungen, die internationale Studierende aller Fakultäten bei der Erbringung von Studienleistungen – wie Hausarbeit, Referat, Bachelor- oder Masterarbeit – in deutscher Sprache unterstützen. Dafür gibt es fächerübergreifende Module zum wissenschaftlichen Arbeiten auf Deutsch, für die Credit Points vergeben werden (Brandl/ Vollmer 2014: 147).

Das Angebot der individuellen Schreibberatung ist andererseits von zentraler Bedeutung, da Studierende oft Schwierigkeiten haben, das in Seminaren gelernte Wissen auf ein eigenes akademisches Schreibprojekt anzuwenden. Die Schreibberatung basiert auf einem ressourcen- und lösungsorientierten Beratungsansatz und kann während des gesamten Studiums genutzt werden. Sie wird von Schreibberater*innen durchgeführt, die neben ihrem Studium ausgebildet werden. Das Ziel der Schreibberatung besteht darin, die Ratsuchenden selbst zur Lösung ihrer Fragen in Hinblick auf ihr Schreibprojekt zu führen. Dadurch werden Schreib- und Sprachkompetenzen weiterentwickelt, mögliche Schreibblockaden werden überwunden, und die Qualität der Textprodukte steigt durch die Textrückmeldung. Schreibberatung ist nach Brandl/ Vollmer „die effektivste Unterstützungsform für internationale Studierende, weil sie direkt im Prozess des Schreibens ansetzt, sich auf das konkrete Produkt und die darin erkennbar werdenden (sprachlichen) Schwierigkeiten bezieht und zielorientiert effektive Lösungen hervorbringt.“

(2014: 149) Außerdem reflektieren Beratende und Ratsuchende gemeinsam den fremdsprachlichen Schreib- und Beratungsprozess (ebd.).

Forschungsstand zur Schreibberatung mit Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache und zur Institutionalisierung von Schreibzentren

Insgesamt liegen im Bereich der deutschsprachigen Literatur über Schreibberatung mit Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache bisher relativ wenige empirische Studien vor.

Rotzals Studie (2012) ist am Schreiblernzentrum PunktUm der Universität Bielefeld angegliedert und geht der Frage nach, wie erfahrende Schreibberater/innen den Grad an Direktivität während ihrer Beratungsgespräche variieren. Ihre Studie verfolgt das Ziel, zunächst das Verhältnis von Asymmetrie und Symmetrie in Schreibberatungsgesprächen herauszuarbeiten. Darauf aufbauend werden die Faktoren charakterisiert, die für die Variation des Direktivitätsgrades im Beratungsgespräch verantwortlich sind, indem Schreibberatungsgespräche aufgezeichnet und analysiert werden (Rotzal 2012: 436). Diese Studie kehrt wie Brandl (2010) hervor, wie wichtig Beratungskompetenz für den Erfolg individueller Schreibberatung ist. Um den Grad der Direktivität den Bedürfnissen der Ratsuchenden anzupassen, ist eine beraterische Sensibilität notwendig, da Beratende dafür auf prosodische, parasprachliche und sonstige Sprechermerkmale achten müssen. Beraterische Sensibilität ist zudem wichtig, um emotional auf Ratsuchende zu reagieren, damit sie ermutigt oder motiviert werden (ebd.). So kann im Sinne von Brandl (2010) eine positive Beratungsbeziehung entstehen, die für den Erfolg der Beratung entscheidend ist.

Ähnlich wie Rotzal untersucht auch Burow (2016) die Schreibberatungsinteraktion zwischen Beratenden und nicht-muttersprachlichen Studierenden, und zwar mit Fokus auf der Beratungsphase der Anliegenklärung. Hierbei geht es um die Ergründung sprachlicher Mittel, die Beratende und Ratsuchende im Beratungsgespräch nutzen, wobei die Untersuchungsmethode der Konversationsanalyse zugrunde liegt (Burow 2016: 437). Burow kommt in ihrer Studie – die noch nicht ganz abgeschlossen ist – zu dem vorläufigen Schluss, dass die Anliegenklärung in der Schreibberatung der prototypischen Struktur nach Becker-Mrotzek/Brünner (2007: 670ff.) weitgehend entspricht: So erfolgt nach der Kontaktherstellung die Vorbereitung des Anliegens, indem Ratsuchende das Thema ankündigen und Beratende überprüfen, ob sie dieses bearbeiten können. Anschließend formulieren Ratsuchende ihr Anliegen, Beratende explorieren dieses durch Nachfragen, was zu einer Fokussierung des Anliegens seitens der Ratsuchenden führt. Diese Schleife kann sich öfter wiederholen, bis beide mit dem Ergebnis einverstanden sind. Nachdem Beratende das Anliegen ratifiziert haben, beginnt die Bearbeitung des Anliegens. (ebd.)

Bei Burow (2016: 444) ist anders, dass Ratsuchende intensiver in die Interaktion eingebunden werden: So werden in der Beratung mehrere Schleifen durchlaufen, in denen das Anliegen exploriert und formuliert wird. Hinzu kommt, dass Beratende sowie Ratsuchende das Anliegen ratifizieren. Zudem findet bei Ratsuchenden ein Lernprozess bezüglich des Kommunikationstyps Schreibberatung statt, was daran sichtbar wird, dass regelmäßige Teilnahmen an Schreibberatungssitzungen zu einer veränderten Beratungsinteraktion führen. So werden Ratsuchende aktiver und gestalten das Gespräch mit. Sie kennen die Phasen von Schreibberatungsgesprächen und nehmen implizite Signale der Beratenden zum Turnwechsel wahr, sodass sie z. B. keine explizite Aufforderung brauchen, um ihr Anliegen zu präsentieren.

Die dritte Studie, die im Rahmen dieses Forschungsstandes vorgestellt werden soll, untersucht nicht wie die beiden vorangegangenen das Schreibberatungsgeschehen im engeren Sinne, sondern beschäftigt sich mit der Institutionalisierung von Schreibzentren an Universitäten und lässt sich im Bereich der Hochschul- sowie Schreibzentrumsforschung verorten (vgl. Girgensohn 2017). Ich nehme sie deshalb mit auf, weil sie in Hinblick auf den Aspekt der Etablierung von Schreibberatung an Universitäten hilfreiche Einblicke ermöglicht.

Girgensohn (2017) geht der Frage nach, wie Leitende von Schreibzentren alltägliche Institutionalisierungsarbeit leisten, in welchen strategischen Handlungsfeldern diese sichtbar wird und welche Ergebnisse daraus folgen. Zudem untersucht sie, welche zusätzlichen Kontexte Schreibzentrumsleitende in ihrem Handeln beeinflussen. Darüber hinaus wird ergründet, welche Kompetenzen/ Werkzeuge Schreibzentrumsleitende haben, um die Institutionalisierungsarbeit durchzuführen, und wie sie diese bekommen. Somit besteht das Ziel ihrer Studie darin, Schreibzentrumsleitenden die Möglichkeit zu geben, von Expert*innen zu lernen, welche Kompetenzen für Institutionalisierungsarbeit nötig sind (Girgensohn 2017: 111). Für das methodische Vorgehen wählte sie die Durchführung von 16 Experteninterviews mit Schreibzentrumsleitenden in den USA, die sie auf Grundlage der *Grounded Theory* analysierte (ebd. 113ff).

Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Expert*innen in unterschiedlichen strategischen Handlungsfeldern agieren: Einerseits für die Stabilisierung des Schreibzentrums nach innen, andererseits für die Legitimierung nach außen. Zentral ist hierbei, dass sie im Sinne der Theorie des Collaborative Learnings handeln. Somit nehmen sie in der Begegnung mit anderen Akteur*innen, wie beispielsweise Hochschullehrenden, an, dass deren Expertise die Institutionalisierung vom Schreibzentrum fördern kann. Demzufolge zeigen sie ihrem Gegenüber Wertschätzung und Empathie, nehmen die Situation bewusst wahr und reflektieren diese. Werkzeuge, die hier angewendet werden, bestehen beispielsweise darin, eine produktive Gesprächsatmosphäre herzustellen, offene Fragen

zu stellen, Inhalte zu spiegeln oder Gesagtes in eigenen Worten wiederzugeben. (ebd.: 287)

Auf Grundlage des Collaborative Learnings gelingt es den Expert*innen, auch in Konstellationen mit asymmetrischen Machtverhältnissen erfolgreich zu interagieren und es erweist sich somit als bedeutungsvolles Werkzeug für Institutionalisierungsarbeit. Als Collaborative Learning Practitioners interagieren die Expert*innen zum einen in nach innen gerichteten, organisationsgerichteten strategischen Handlungsfeldern, welche die innere Struktur des Schreibzentrums betreffen. Zum anderen interagieren sie in nach außen gerichteten, kontextgerichteten strategischen Handlungsfeldern, die also den Universitätskontext und alle Kontexte, die das Schreibzentrum umgeben, betreffen (ebd. 288). Darüber hinaus wurde das strategische Handlungsfeld ‚professionelle Netzwerke‘ als wichtiger Aspekt der Institutionalisierungsarbeit bestimmt (ebd.: 289).

Fortbildung zur studentischen Schreibberaterin/ zum studentischen Schreibberater in Kamerun

Das Format der Fortbildung ist angelehnt an die Schreibberatungsfortbildung, die ich bei PunktUm an der Universität Bielefeld durchlaufen habe. Sie ist den regionalen Ressourcen und Gegebenheiten angepasst worden und dauerte ein Semester, umfasste also einen Zeitraum von vier Monaten. Insgesamt haben 10 Studierende (zwei im BA, sieben im MA und eine Promovierende) teilgenommen. Voraussetzung war die vorherige Teilnahme an einem zweitägigen Workshop zum wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Mauritz 2017). Das Ziel der Fortbildung bestand darin, ein nachhaltig aktives Schreibberatungsteam an der UYI zu schaffen.

Workshop zur Entwicklung von Beratungskompetenz

Die Fortbildung begann mit einem weiteren zweitägigen Workshop, der das Beratungshandeln in den Mittelpunkt rückte und basiert auf Penzel (2012). Hierbei wurden inhaltlicher Input und praktische Übungen eng verzahnt.

Am ersten Tag fand nach einer anfänglichen Rollenklärung von Beratenden und Ratsuchenden eine Einführung in die systemische Beratung statt. Bei der Behandlung der inneren Beratungshaltung ging es darum, was eine offene, nicht-wertende Haltung ist und wie diese beibehalten werden kann.

Der zweite Tag begann mit einem Input zum Thema Gesprächstechniken – was bedeutet aktives Zuhören, Paraphrasieren, Spiegeln von Gefühlen? Anschließend ging es darum, wie wertschätzend Kritik geäußert werden kann. Die Teilnehmenden wurden zudem dafür sensibilisiert, welche Arten von Fragen es gibt, welche Wirkung das Stellen von z. B. offenen und geschlossenen Fragen hat und wie diese in der Beratung gezielt eingesetzt werden können. Es wurden die vier Phasen der Beratung erläutert, bevor

Übungsberatungen in Dreier-Gruppen stattfanden: Hier gab es eine/n Beratende/n, eine/n Ratsuchende/n und eine/n Hospitant/in. Abschließend wurde die zukünftige Durchführung von Einzelberatungen und der weitere Fortbildungsverlauf geplant.

Protokollierte Hospitation und Durchführung von Einzelberatungen

Nach dem Einführungsworkshop trafen sich die Dreier-Gruppen einmal wöchentlich für Übungsberatungen in wechselnden Rollen. Darüber hinaus fanden bereits Beratungen von Ratsuchenden statt, die nicht Teil des Schreibberatungsteams waren. Der oder die Hospitant/in hielt den Beratungsverlauf protokollarisch fest, wobei es für jede Sitzung unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte gab wie nonverbale Kommunikation, die verschiedenen Phasen der Schreibberatung, etc.

Lesen & Reflektieren von Fachliteratur

Den Teilnehmenden wurden sieben Texte aus den Bereichen Schreibberatung, –didaktik und –forschung zur Verfügung gestellt, die sie im Laufe der Fortbildung lesen und reflektieren durften.

Supervisionssitzungen

Alle zwei Wochen trafen wir uns zu zweistündigen Supervisionstreffen, bei denen wir uns über während der Beratung aufgetretene Probleme austauschten und gemeinsam nach Lösungen suchten. Zudem besprachen wir bei jedem Treffen jeweils einen der zur Verfügung gestellten Fachtexte. Jede Supervisionssitzung wurde durch eine Übung zum Thema Beratung abgeschlossen, welche die Inhalte des vorangegangenen Workshops vertiefte.

Verfassen eines Abschlussberichts

Zum Abschluss der Fortbildung sollte anhand von Leitfragen ein Bericht geschrieben werden, in dem die persönlichen Erfahrungen der einzelnen Teilnehmenden reflektiert wurden.

Vier Abschlussberichte liefern die Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag, und zwar verfasst von den beiden Bachelor-Studentinnen Matilde und Florence, dem Masterstudenten Nathan und dem Promotionsstudenten Martin⁴.

Datenanalysemethode: Die Grounded Theory

Für die Analyse der Daten wurde die Grounded Theory genutzt, die Ende 1960 von Glaser & Strauss (1967) entwickelt und in den letzten 30 Jahren in der qualitativ-interpretativen Sozialforschung zu einem populären Verfahren geworden ist (Strübing 2008).

Die Grounded Theory ist „eine sehr spezifische Form eines systematisch-experimentellen Wirklichkeitszugangs“, der „einer klaren, wissenschaftstheoretisch orientierten Falsifikationslogik“ unterliegt. (Strübing 2008: 7) Zusammenfassend lassen sich drei Phasen bei der Datenanalyse anhand der Grounded Theory herausstellen: Offenes, axiales und selektives Kodieren.

Offenes Kodieren lässt sich als „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens von Daten“ (Strauss/Corbin 1996: 43) definieren, während beim axialen Kodieren Verbindungen zwischen Kategorien und ihren Subkategorien hergestellt werden (ebd.: 76). Dies findet anhand des paradigmatischen Modells statt, das zu systematischem Nachdenken über Daten und dem Herstellen komplexer Beziehungen dient (ebd.: 78).

Das selektive Kodieren lässt sich vom axialen Kodieren dadurch unterscheiden, dass es auf einer abstrakteren Analyseebene stattfindet (ebd.: 95). Selektives Kodieren ist ein „Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ (Ebd.: 94)

Anhand dieses abschließenden Integrationsprozesses wird das im Zuge des beim axialen Kodieren entstandene Material systematisch zu einer Theorie weiterentwickelt, die gegenstandsverankert und nachvollziehbar ist. In diesem Schritt verfassen Forschende eine beschreibende Erzählung über das zentrale Phänomen der Untersuchung: Die „analytische Geschichte“ (ebd.: 200) entsteht.

Forschungsergebnisse: Die „analytische Geschichte“

Vor der detaillierten Darstellung der Forschungsergebnisse soll ein Überblick über den roten Faden der „analytischen Geschichte“ (Strauss/Corbin 1996: 200) in Form einer Grafik gegeben werden, die beim axialen Kodieren entstanden ist.

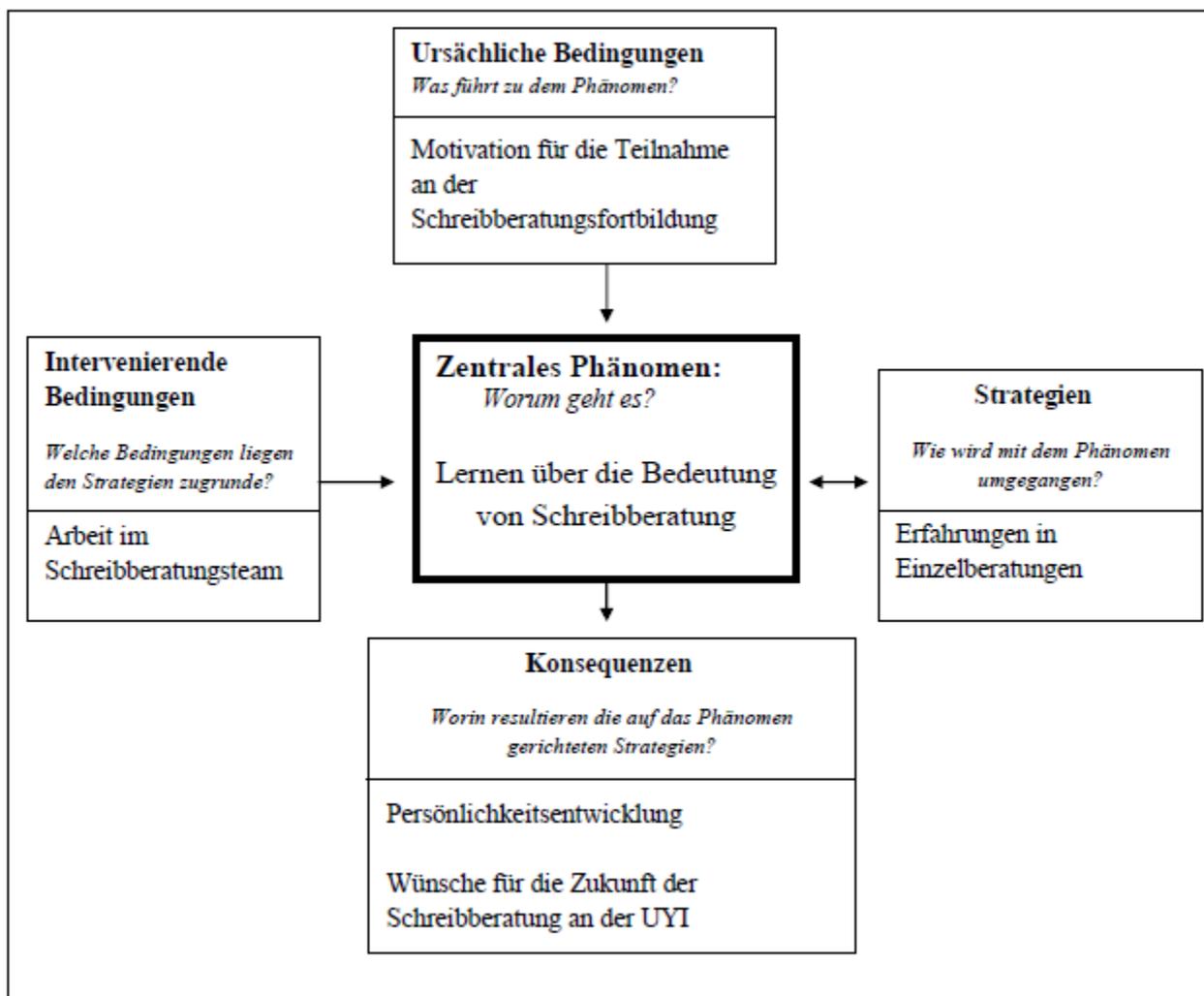


Abbildung 1: Übersichtsgrafik „analytische Geschichte“

Ursächliche Bedingung: Motivation für die Teilnahme an der Schreibberatungsfortbildung

Das zentrale Phänomen **Lernen über die Bedeutung von Schreibberatung** ist auf Grundlage der **Schreibberatungsfortbildung** entstanden. Diese konnte nur stattfinden, weil die Studierenden bestimmte Gründe für die Teilnahme hatten. Als zentraler Punkt kann hier die Neuheit der Themen wissenschaftliches Schreiben und **Schreibberatung** genannt werden. Während das wissenschaftliche Schreiben nur für die BA-Studierenden ein ganz neues Thema war, hatte fast niemand eine genaue Vorstellung von Schreibberatung. Die **Vorannahmen über Schreibberatung**, die unter den Studierenden herrschten, waren nicht korrekt und wurden im Laufe der Fortbildung korrigiert. So glaubte Matilde, dass eine Schreibberaterin eine Qualifikationsarbeit wie eine „Nebenbetreuung“ mitbetreut. Nathan hatte vor der Fortbildung nicht an die Effektivität von

Schreibberatung geglaubt: „Vermeintlich glaubte ich damals, es zu nichts dienen würde, dass man mit einem Mitstreiter über ein Thema eine Diskussion führt, die ihm für seine eigene Arbeit nicht wichtig ist.“

Trotz oder gerade wegen dieser eher negativen Vorannahmen waren es Neugier und Interesse für Forschung (Matilde), die sie zur Teilnahme bewogen. Nathan gibt an, dass der zweitägige Beratungsworkshop der Auslöser für sein Interesse für Schreibberatung war. Er empfand den Beratungsworkshop zudem als gute Grundlage für selbstständige Beratungssitzungen.

Intervenierende Bedingung: Arbeit im Schreibberatungsteam

Die Art, wie im Schreibberatungsteam gearbeitet wurde, hat einen Einfluss auf alle anderen Kategorien. Als positiv hat sich hierbei der Faktor des Collaborative Learning herauskristallisiert. Der Austausch mit anderen im Rahmen der Fortbildung wurde von vielen als gewinnbringend betrachtet. So wurden die Supervisionssitzungen als Plattform für den kollegialen Austausch über Gelungenes und Gescheitertes wahrgenommen und der kollegiale Austausch als Möglichkeit der Verbesserung von Schreibberatungskompetenz: „Sowohl von dem Gelungenen als auch vom Gescheiterten konnten wir jede zweite Woche kollegial berichten. So entstanden aus den Reflexionen Kommentare und Anregungen, die uns allen nur dabei helfen konnten, unsere Leistungen als Schreibberater zu verbessern.“ (Nathan)

Auch die Arbeit in Beratungsteams von drei Personen wurde positiv hervorgehoben, da diese einen Austausch über die Schreibberatung anhand konkret erlebter Beispiele zulässt, sowie das Erleben von Schreibberatung aus der Sicht verschiedener Rollen. Die Reflexion über den gesamten Beratungsprozess bot sich laut Matilde besonders in der Rolle der Hospitantin an. Matilde hebt außerdem den Lernzuwachs durch die Zusammenarbeit mit Masterstudierenden positiv hervor.

Es wird deutlich, dass die Mitglieder des Schreibberatungsteams ebenso wie erfahrende Schreibzentrumsleitende als Collaborative Learning Practitioners handeln (Girgensohn 2017: 287), ohne sich explizit mit dieser Theorie befasst zu haben. So geht aus den Daten hervor, dass ein offener, konstruktiver Austausch innerhalb des Teams herrschte, sowohl über Gelungenes als auch über Herausforderungen, der zur gemeinsamen Lösungsfindung geführt hat.

Im Sinne des Collaborative Learnings haben die Teilnehmenden also gegenseitige Expertise vorausgesetzt und sind sich mit gegenseitiger Wertschätzung und Empathie begegnet. Auch asymmetrische Machtverhältnisse – die Zusammensetzung von BA-, MA- und Promotionsstudierenden – stand dem produktiven Lernen auf Augenhöhe nicht entgegen. Vor diesem Hintergrund existiert innerhalb des kamerunischen Schreib-

beratungsteams bereits ein zentrales Potenzial, das zur Institutionalisierung von Schreibzentren notwendig ist: Die Fähigkeit des Collaborative Learnings.

Bei der Arbeit im Schreibberatungsteam wurde der **Mangel an Verfügbarkeit der Teammitglieder** für die Übungsberatungen von Matilde als **negativ** empfunden. Dieser Punkt kann mit dem Faktor Freiwilligkeit erklärt werden. Das Engagement im Schreibwertungsteam steht in keinem Zusammenhang mit den Studienleistungen und erfolgt auf ehrenamtlicher Basis. Sicherlich würde es die Verfügbarkeit der Teammitglieder begünstigen, wenn dieses Engagement im Curriculum verankert wäre und es wie bei PunktUm Credit Points für die Teilnahme gäbe. Für die Verbindlichkeit und Anerkennung der Tätigkeit wäre außerdem die Möglichkeit einer Entlohnung ausgebildeter Schreibberatender wünschenswert.

Zentrales Phänomen: Lernen über die Bedeutung von Schreibberatung

Im Zentrum der Daten steht der Lernprozess der Proband/innen über die Bedeutung von Schreibberatung. Dank der Fortbildung können die Teilnehmenden eine Abgrenzung zwischen Schreibberatung und Betreuung vornehmen: „Während der Fortbildung habe ich zunächst gelernt, dass ich keine Betreuerin, sondern eine Schreibberaterin bin. Das heißt, dass ich keinen Anspruch habe, den Inhalt eines wissenschaftlichen Textes zu korrigieren, oder zu modifizieren, denn dafür habe ich kein Fachwissen. Mein Anteil an jemandes Text [sic] liegt an der Form bzw. an der Struktur dieses Textes, an ‚seiner sprachlichen Gestaltung‘, an dem Stil, an der Orthografie, dem Layout, der Interpunktion usw.“, schreibt Florence.

Die Teilnehmenden reflektieren zudem über die Abgrenzung der Rolle von Beratern und Ratsuchenden: So sei es die Aufgabe von Schreibberatern, Impulse zu geben, „wenn der/die Ratsuchende z.B. schüchtern ist, sie soll ihn/sie zum Sprechen antreiben und ihn/sie zu einem Vertrauensgefühl führen.“ (Florence) Mit Nathan lässt sich ergänzen, dass sie Ratsuchende zur Weiterarbeit motivieren und sie dabei unterstützen sollten, voranzukommen, wenn sie selbst in „Zweifel“ geraten. Dies findet Matilde zufolge durch das Spiegeln der Gefühle der Ratsuchenden und einen positiven Einfluss auf die Psyche der Ratsuchenden statt. Schreibberater sind folglich als „Wegbereiter“ (Martin) zu betrachten, die Ratsuchende zur Lösung ihres Anliegen „führen“ (Matilde) – wie ein/e Moderator/in, die/ der Ratsuchende durch ihren eigenen Schreibprozess navigiert.

Zur Rolle von Ratsuchenden äußert Florence, dass „der/die Ratsuchende im Zentrum seiner/ihrer Beratung steht; er/sie [ist] für seine/ihre Arbeit selbst verantwortlich und die beratende Person ist nur eine Hilfe. Anders gesagt, darf der/die Berater/-in die Arbeit für den Ratsuchenden bzw. für die Ratsuchende nicht erledigen, sonst ist es keine Hilfe

mehr. Die beratende Person darf auch Ratschläge geben und empfehlen. Sie darf aber keine Vorschriften machen.“ Die Selbstverantwortlichkeit der Ratsuchenden wird auch von Matilde betont: „[D]er Erfolg sowie die Verantwortung [liegen] größtenteils bei dem Ratsuchenden.“

Nathan stellt heraus, dass Dank der Fortbildung bei ihm ein Lernprozess bzw. eine Einstellungsänderung in Bezug auf Schreibberatung stattgefunden hat: „Für mich damals eine große Hilfeleistung, als ich auf jemandes Frage [sic] direkt eine Antwort erzeugte, ohne dass die Person selbst nachvollzieht, wie man zu einer solchen Antwort kommen könnte. Jetzt weiß ich, und das gilt nicht nur für die Schreibberatung, dass man den anderen eher zeigen sollte, wie Probleme gelöst werden, anstatt ihre Probleme nur zu lösen.“

Hier wird das Prinzip der Minimalintervention in der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung deutlich, das beinhaltet, dass Ratsuchende für ihren Lernweg selbst verantwortlich sind, und somit so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig beraten werden sollten. (Brandl 2010: 199f.) Auch das Prinzip der Veränderung, das den Lernprozess innerhalb der Beratung betont, findet Erwähnung: „Ich habe auch gelernt, dass Ziel der Schreibberatung ist nicht nur der ratsuchenden Person in ihrer Arbeit zu helfen, aber sie zu einem unabhängigen Subjekt zu machen, so dass sie beim nächsten Schreibprojekt eine mindere Hilfe braucht.“ (Florence)

Darüber hinaus wird die Relevanz einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung hervorgehoben: „Ohne Vertrauen kann der/die Ratsuchende nicht von seinen bzw. von ihren Problemen sprechen und ohne Gespräch existiert gar keine Beratung, denke ich.“ (Florence) So kann die Beratungsbeziehung ein zentraler Faktor sein, der die Effektivität der Lösungsfindung Ratsuchender beeinflusst, und den Schreibprozess durch Interaktion in der Schreibberatung unterstützen kann. (Brandl 2010: 196; Ruhmann 1995: 106)

Die Wichtigkeit einer ganzheitlichen Wahrnehmung der Ratsuchenden kommt außerdem zur Sprache: Florence erkennt, wie wichtig es ist, auf die Gefühle des Ratsuchenden einzugehen und sich selbst zurückzunehmen: „Während der Fortbildung habe ich auch gelernt, welche Haltung ich beim Beraten haben soll. Und mir wurde klar, dass ich eine Art Psychologin bin. Als Schreibberaterin sollte ich sehr auf die Gefühle und die Haltung des Ratsuchenden eingestellt sein. Wenn ich bemerke, ihm geht es schlecht, muss ich versuchen zu wissen, was mit ihm los ist. Wenn er sich entmutigt fühlt, dann werde ich ihn ermutigen. Ich muss auch immer einen kühlen Kopf bewahren, geduldig sein, und meine eigenen Gefühle beiseite lassen, um am Ende der Beratung gute Ergebnisse zu bekommen.“ Die Relevanz, Ratsuchende in ihrer Person ganzheitlich wahrzu-

nehmen, und nicht ausschließlich textbezogene Schwierigkeiten zu beachten, wird schon von Büker betont. (Büker 1998: 174)

Nicht zuletzt ist die Bewusstwerdung über die Relevanz von Rückmeldungen beim wissenschaftlichen Schreiben zu erwähnen: Schreiben ist keine isolierte Tätigkeit, sondern benötigt Interaktion in Form von Textrückmeldung, die in der Schreibberatung systematisch und wertschätzend erfolgt. (Florence)

Strategien: Erfahrungen in Einzelberatungen

Die auf das zentrale Phänomen bezogenen Strategien, also die Umsetzung des in der Fortbildung Gelernten in die Schreibberatungspraxis, spiegelt sich in den Erfahrungen, welche die Teilnehmenden in Einzelberatungen sammelten.

Nathan äußert in Bezug auf seine **Erfahrung als Ratsuchender** folgendes: „Als Ratsuchender habe ich einmal empfunden, was es eigentlich bedeutet, wenn man mit einer anderen Person über die eigenen Schreibblockaden spricht. Vermeintlich glaubte ich damals, dass es zu nichts dienen würde, dass man mit einem Mitstreiter über ein Thema eine Diskussion führt, die ihm für seine eigene Arbeit nicht wichtig ist. Weit gefehlt! Umso bereiter ist man zur Lösung eigener Schwierigkeiten, je mehr man sich darum bemüht, die der anderen kennen zu lernen und dazu Lösungsvorschläge zu machen. Hier taucht die Erfahrungssammlung als sehr wichtig auf.“

Es hat also ein Lernprozess, eine Einstellungsänderung durch die Teilnahme an Schreibberatungen in verschiedenen Rollen stattgefunden, denn im Gegensatz zu früher erkennt Nathan nun die Relevanz von Schreibberatung für den eigenen Schreibprozess. Auch Florence konstatiert, dass auch die beratende Person durch die Probleme des Ratsuchenden wachsen kann.

Über seine Erfahrung als Beratender berichtet Martin sehr ausführlich: Die Einzelberatungen mit Studierenden außerhalb des Beratungsteams hat er als sehr problematisch wahrgenommen, da ein großes Missverständnis von Schreibberatung bei seinen Ratsuchenden herrschte. Sie hatten die Erwartung, „dass all ihre Probleme vom Schreibberater gelöst werden.“ Wurde die Erwartung der Bereitstellung von Lösungen nicht erfüllt, entstand die Annahme, der Schreibberater wolle ihnen nicht helfen: „Wenn jemand dir eine Frage stellt, erwartet er, dass du ihm eine wirkliche, fassbare und konkrete Antwort gibst. Wenn du versuchst, ihm Wege, Hinwege und Auswege zu zeigen, dann betrachtet er das so, dass du ihm nicht helfen willst.“

Die Folge von Martins Einzelberatungen waren negative Gefühle wie Ärger und Enttäuschung seitens der Ratsuchenden: „Die meisten werden rot. [...] [D]ie Ratsuchenden [wurden] am meisten enttäuscht [...]. Denn sie erwarten nicht Ratschläge seitens der

Schreibberater, sondern konkrete Antworten auf ihre eigenen Probleme. Deswegen war die Beratung immer schlecht.“ Martin äußert hiermit zum einen ein sehr negatives Urteil über die eigene Beratungserfahrung, zum anderen wird ein grundlegendes Missverständnis hinsichtlich des Ziels von Schreibberatung deutlich. Die Deutungsmöglichkeiten hierfür sind vielfältig.

Es wäre möglich, dass das Verständnis von Beratung in Kamerun kulturbedingt ein anderes ist als in den USA oder Deutschland, wo das Prinzip der ressourcenorientierten Beratung als pädagogisch-psychologischer Ansatz (Brandl 2010) relativ bekannt ist. In Kamerun ist das Thema psychologische Beratung ein Tabu. Es wird häufig als persönliches Versagen angesehen, sich psychologische Beratung einzuholen, während die Inanspruchnahme psychologischer Beratung besonders in den USA, aber auch in Deutschland gesellschaftlich weitgehend anerkannt ist.

Im pädagogischen Kontext herrscht in Kamerun oftmals eine frontale, lehrerzentrierte Unterrichtsform vor, während in den westlichen Ländern heutzutage überwiegend das Prinzip einer lernerzentrierten Pädagogik vertreten wird. Wenn Kameruner/innen also von Beratung hören, ist es nur logisch, dass sie möglicherweise zunächst denken, dass sie diese nicht benötigen. Nehmen sie eine Beratung in Anspruch, erwarten sie vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Prägung sicherlich eine Expertenberatung, in der Experten ihr Wissen weitergeben. Für die meisten Kameruner/innen könnte es folglich keine Vorerfahrung geben, an die sie anknüpfen können, wenn sie in der Schreibberatung erstmals mit dem Prinzip der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung konfrontiert werden. Wenn sie dann in der Schreibberatung nicht die Lösung für ihr Problem präsentiert bekommen, resultiert dies in Ärger und Enttäuschung.

Eine zweite Deutungsmöglichkeit besteht darin, dass die Problematik in den Machtverhältnissen in der Peer-Beratung besteht: Wenn Ratsuchende und Beratende den gleichen Status haben, kann dies einerseits Problemlösung auf Augenhöhe begünstigen. Andererseits kann es in dieser Konstellation schwierig sein, den Peer insofern als übergeordnet zu akzeptieren, als dass man zulässt, dass dieser einen zur eigenen Lösung von Schreibproblemen hinführt.

Weitere Gründe für diese problematische Beratungserfahrung könnten darüber hinaus darin bestehen, dass vor dem Hintergrund von Rotzals Studie (2012) der vom Berater gewählte Grad an Direktivität zu gering bzw. unangemessen war. Oder vor dem Hintergrund von Burows Studie (2016) kann angenommen werden, dass die Anliegenklärung nicht klar genug gelungen ist.

Nicht zuletzt ist in Betracht zu ziehen, dass die Schwierigkeiten persönlichkeitsbedingt beim Berater, bei der oder dem Ratsuchenden oder in der Konstellation der beiden lagen. Anhand dieser Beratungserfahrung wird die Notwendigkeit deutlich, vor Beginn der Schreibberatung transparent zu machen, welche Rolle Schreibberatende haben, was das Ziel von lösungs- und ressourcenorientierter Schreibberatung ist, was sie leisten kann, was nicht – und was das Prinzip der Minimalintervention bedeutet, welches beinhaltet, dass Ratsuchende für ihren Lernweg selbst verantwortlich sind. (Brandl 2010: 199f.)

Lehrende sollten Schreibberatende insofern unterstützen, als sie auch in ihren Lehrveranstaltungen Bedeutung und Ziele von Schreibberatung thematisieren.

Konsequenzen: Persönlichkeitsentwicklung und Wünsche für die Zukunft der Schreibberatung an der UYI

Aus den Daten geht hervor, dass eine Konsequenz der Schreibberatungsfortbildung und der damit verbundenen Beratungserfahrungen die **Persönlichkeitsentwicklung** ist. Teilnehmende haben Softskills erworben, die sowohl in der Beratung als auch für das Leben im Allgemeinen wichtig sind, wie „aktives Zuhörvermögen, Geduld aber auch Schweigen.“ (Matilde) Florence hat „vor allem gelernt, eine offene Haltung zu pflegen. Ich habe auch gelernt, wie geduldig – nicht nur mit mir, sondern auch mit den anderen – und engagiert ich sein konnte. Das war für mich wie eine neue Entdeckung meiner Persönlichkeit.“ Auch Nathan gibt an, „dass mir viele Sachen Dank dieser Fortbildung über mich selbst bekannt wurden.“

Die **Wünsche für die Zukunft der Schreibberatung an der UYI** sind vielfältig und werden in unterschiedlicher Form in allen untersuchten Abschlussberichten genannt:

So soll weiterhin eine Bekanntmachung von Schreibberatung unter Studierenden stattfinden, und zwar in Form von Werbung für das Angebot, die eine Sensibilisierung von Studierenden für die Wichtigkeit von Schreibberatung miteinschließen muss.

In Hinblick auf die inhaltlichen Aktivitäten des Schreibberatungsteams wird zunächst ein Fortbestand des Schreibberatungsteams durch regelmäßige Treffen gewünscht. Es sollen regelmäßig neue Workshopveranstaltungen durchgeführt werden, damit mehr Studierende von der Initiative profitieren können. Darüber hinaus wird eine weitere Fortbildung zur studentischen Schreibberatung gewünscht.

Zentral ist der Wunsch nach Unterstützung von Stakeholdern: Hierfür ist eine Sensibilisierung von Lehrenden für die Wichtigkeit von Schreibberatung wichtig, da sie es sind, die den Fortbestand der Schreibberatung nachhaltig beeinflussen können. Die

Unterstützung von Lehrenden und auch der Universitätsverwaltung wird besonders in Hinblick auf eine mögliche „Ausdehnung“ (Nathan) des Angebots auf andere Abteilungen benötigt.

Für einen langfristigen Fortbestand der Initiative sind finanzielle und materielle Unterstützung notwendig. Finanzielle Unterstützung wird für Kopien und Unterlagen bei Workshops, Einzelberatungen und für Verpflegung gebraucht, Unterstützung in Form von Materialien und Dokumenten für die inhaltliche Gestaltung des Angebots. Hierfür kämen entweder universitätseigene Mittel oder Drittmittel infrage, die von Lehrenden bzw. Institutsleitenden eingeworben werden müssten.

Aus den Daten geht weiterhin hervor, dass alle Untersuchungsteilnehmenden durch Persönliches Engagement beabsichtigen, alles in ihrer Macht stehende zu tun, um die Initiative fortzusetzen: Das beinhaltet die Bekanntmachung von Schreibberatung unter Studierenden, die Fortsetzung von inhaltlichen Aktivitäten sowie die Absicht, Lehrende um Unterstützung zu bitten. Die Chance der Unterstützung von Stakeholdern wie der Universitätsverwaltung oder Drittmittelgebern besteht tatsächlich nur dann, wenn Lehrende bzw. Abteilungsleitende sich dafür einsetzen. Die Unterstützung dieser Stakeholder wiederum wäre die Voraussetzung für finanzielle und materielle Unterstützung der Initiative, und somit für eine mögliche Institutionalisierung eines Schreibzentrums.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Studierende in Kamerun – wie in anderen Ländern dieser Welt auch – beim wissenschaftlichen Schreiben vielfältigen Schwierigkeiten begegnen. In Bezug auf Lahm (2016: 22f.) stellt Nsangou mit Blick auf diese Schreibprobleme heraus, dass Studierenden gezielte Strategien wissenschaftlichen Schreibens, wissenschaftliche Umgangsformen, der Gebrauch fachbezogener Wissenschaftssprache sowie eine effektive Organisation des Schreibprozesses vermittelt werden sollten.

Die durchgeführte Schreibberatungsfortbildung und dessen wissenschaftliche Untersuchung im Rahmen dieses Beitrags soll eine Möglichkeit des systematischen Umgangs mit diesen Schreibproblemen aufzeigen. Die vorliegende Studie zeigt, dass das fortgebildete Schreibberatungsteam Collaborative Learning praktiziert, wie es auch erfahrende Schreibzentrumsleitende tun (Girgensohn 2017: 287). Es ist also das notwendige personelle Potenzial vorhanden, um Schreibberatung langfristig zu etablieren. Problematisch ist jedoch, dass in vielen afrikanischen Universitäten, Kamerun eingeschlossen, im Curriculum keine oder nicht genügend Schreibseminare vorgesehen sind. (Nsangou 2018: 22) Das Engagement im Schreibberatungsteam, in dessen Rahmen auch Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben, zum Mitschreiben in Vorlesungen und

zum guten Präsentieren durchgeführt werden, hat keinerlei Bezug zum Curriculum und es gibt keine Studienleistungen für die Teilnahme. Dies hat eine eingeschränkte Verfügbarkeit der Teammitglieder zur Folge.

Da Veränderungen im Curriculum sehr langwierig sind und manchmal erfolglos bleiben, appelliert Nsangou (ebd.) an die Lehrenden, bereits zu Beginn des Studiums informelle Schreibseminare, Schreibworkshops, Schreibtutorien sowie Schreibberatung zu organisieren, die auf Dauer von schreiberfahrenden Studierenden selbst geleitet werden können.

Dieser Vorschlag zur Förderung von Schreibkompetenz an kamerunischen Universitäten ist sicher sinnvoll, wenn die schwer zu verändernden, traditionellen Universitätsstrukturen umgangen werden sollen. Sicherlich ist das persönliche Engagement von Lehrenden und einzelnen motivierten Studierenden auch ein wichtiger Schritt in Richtung der Institutionalisierung von Schreiblernangeboten im Studium. Problematisch ist jedoch, wenn die Ausbildung wissenschaftlicher Schreibkompetenz Studierender allein von diesem persönlichen Engagement abhängt, das viele Lehrende aufgrund ihrer vielfältigen anderen beruflichen Verpflichtungen nicht im nötigen Umfang oder gar nicht leisten können. Daher ist ein langfristiger Plan zur festen Etablierung schreibfördernder Maßnahmen an Universitäten in Kamerun unabdingbar – und genau hier sollte das Engagement von Lehrenden bzw. Abteilungsleitenden ansetzen: Beim Erwerb der nötigen Mittel bei der Universitätsverwaltung oder Drittmittelgebern, denn diese Form der Unterstützung wäre ein Schritt in Richtung einer möglichen Institutionalisierung eines Schreibzentrums.

Schreibzentren sind durch ihr hohes Innovationspotenzial vielen Entscheidungsträgern in Universitäten suspekt, weil durch sie traditionelle Universitätsstrukturen sowie -hierarchien hinterfragt werden. Hinzu kommt, dass Schreibzentren – wie alle hochschulinternen Institutionen – um die begrenzten Mittel konkurrieren. (Girgensohn 2017: 15) Die Überwindung dieser beiden Hürden dürfte in Kamerun besonders herausfordernd sein. Damit Schreibzentren institutionalisiert werden können, ist es notwendig, Veränderungsprozesse innerhalb von Universitäten in Gang zu setzen (ebd.) – diese Veränderungsprozesse sind umso dringlicher, je tiefer die traditionellen Universitätsstrukturen reichen.

Für die Zukunft schlage ich die Konzeption einer umfassenderen Fortbildung an der UYI vor, die nicht nur punktuell stattfindet, sondern langfristiger angelegt ist. Diese Fortbildung sollte über Schreibberatung hinaus für den Mehrwert schreibintensiver Lehre und studienbegleitender, schreibfördernder Maßnahmen sensibilisieren. Sie sollte sich nicht nur an interessierte Studierende richten, sondern auch Lehrende, Instituts-

leitende und andere Stakeholder des Universitätsbetriebs einbeziehen, um die Etablierung eines Schreibzentrums möglich zu machen.

Anmerkungen

- ¹ An den Universitäten Bielefeld, Bochum, Freiburg, Darmstadt, Frankfurt/Oder, Chemnitz, Hildesheim und Marburg.
- ² Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/%28en%29/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html [07.04.2019].
- ³ <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/> [07.04.2019]
- ⁴ Die Namen sind anonymisiert.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/ BRÜNNER, GISELA 2007. Anliegenklärung: Anliegen formulieren und explorieren. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenburg, 665–682.
- BRANDL, HEIKE/BRINKSCHULTE, MELANIE/IMMICH, STEPHANIE 2008. Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/ Krischer, Barbara (Hg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen, 401-430.
- BRANDL, HEIKE 2010. Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike; Susanne Duxa; Gabriela Leder; Claudia Riemer (Hg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 83. Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- BRANDL, HEIKE/ VOLLMER, ANNA 2014. Schreiblabor und PunktUm: Die Schreibzentren der Universität Bielefeld. In: *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann, 141-153.
- BÜKER, STELLA 1998. *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- BUROW, NADEJDA 2016. Anliegenklärung in der Schreibberatung internationaler Studierender. In: *Info DaF*. Themenheft Forschungsprojekte DaF/DaZ 43, 4, 432-448.
- FRANK, ANDREA/ HAACKE, STEFANIE/ LAHM, SWANTJE 2013. *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- GIRGENSOHN, KATRIN 2017. *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv.
- GLASER, BARNEY G.; STRAUSS, ANSELM L 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- KRUSE, OTTO/ RUHMANN, GABRIELA 2006. Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kurse, Otto/ Katja Berger/ Marianne Ulmi (Hgg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Erfahrungsorientierter Schreibunterricht in Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 13-35.

- KRUSE, OTTO 2013. Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In: U. Doleschal, Ursula/ Mertlitsch, Carmen/ Rheindorf, Markus/ & Wetschanow Karin (Hg.), *Writing across the curriculum at work – Theorie, Praxis und Analyse*. Wien: lit., 39-64.
- LAHM, SWANTJE 2016. *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- MAURITZ, LISA 2018. Zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz an kamerunischen Hochschulen – Evaluationsbericht zu Möglichkeiten und Grenzen eines Workshopkonzepts. In: Maryse Nsangou Njikam (Hg.): *Schreiben und Schreibkompetenzen an der Hochschule: Theoretische Überlegungen, didaktische Modelle und Perspektiven innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums*. Mont Cameroun Nr. 13/14, 55 – 86.
- NSANGOU NJIKAM, MARYSE 2018. Schreibforschung gestern und heute – ein Beitrag zur Schreibförderung. In: Nsangou Njikam, Maryse (Hg.): *Schreiben und Schreibkompetenzen an der Hochschule: Theoretische Überlegungen, didaktische Modelle und Perspektiven innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums*. Mont Cameroun, 13-23.
- PENZEL, UTE 2012. *Beratungskompetenz erweitern. Eine Fortbildung für PunktUm*. Universität Bielefeld: 05.-06.07.2012. Unveröffentlicht.
- RIEMER, CLAUDIA 2010. Statt eines Nachwortes: 10 Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Susanne Duxa; Gabriela Leder; Claudia Riemer (Hg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 83. Göttingen: Universitätsverlag, 227-231.
- ROTZAL, MAREIKE 2012. Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungsgespräch: Eine empirische Untersuchung. In: *Info DaF*. Themenheft: Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch 39, 4, 436–464.
- RUHMANN, GABRIELA 1995. Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen/ Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106.
- STRAUSS, ANSELM L./ CORBIN, JULIET M. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- STRÜBING, JÖRG 2008. *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- WAGNER, RUDOLPH F. 2004. Integrative Beratungsansätze. In: Nestmann, Frank/ Frank Engel/ Ursel Sickendiek (hgg.): *Das Handbuch der Beratung*, Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, 663-674.

Das Erschaffen von Zugehörigkeit im Warteraum

Ortlosigkeit in *Dazwischen: Ich* (2016) von Julya Rabinowich

MIZAN VAN WYK

Universität Stellenbosch

Abstract

In modern society, where mobility is now an inseparable part of life, "belonging can no longer be experienced as a rooting" (Pfaff-Czarnecka 2012: 102). In this respect, it makes sense to study belonging free of geographical restrictions. Rabinowich's Teenage Novel *Dazwischen: Ich* (2016) offers points of departure for a study of belonging regardless of the real place where an individual is. From the perspective of Madina, the novel tells of life in the waiting room, between the place of departure and the host country, and enables a perception of belonging from an individual perspective. As an aesthetic and fictitious rendering of reality (see Nünning / Sommer 2004), the novel seems to give readers insight into reality through fiction (Hille 2014: 19). This article suggests that the novel may serve as a tool to view belonging in a context of destabilization, and that it advocates that the process of creating a sense of belonging be possible anywhere and in any situation.

Der vorliegende Beitrag handelt von Zugehörigkeit, insbesondere individueller Zugehörigkeit - dem Streben nach und die Erschaffung von Zugehörigkeit - trotz Ortlosigkeit. Das Thema Zugehörigkeit im Warteraum wurde geweckt von der Vorstellung, dass Mobilität wegen Faktoren wie Globalisierung, Migration, Exil und Flucht mittlerweile einen untrennbaren Teil des Lebens in der heutigen Gesellschaft bildet. Die Welt kann somit als immer kleiner werdend betrachtet werden und vor diesem Hintergrund wird Zugehörigkeit „nicht mehr als eine Verwurzelung erlebt“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 102). Ferner wurde die Situation der globalen Ortlosigkeit angesichts der aktuellen Flüchtlingskrise besonders deutlich indem Migranten und Flüchtlinge sich oft in Warteräumen befinden und mit einer unsicheren Zukunft konfrontiert werden. In dieser Hinsicht ist Zugehörigkeit frei von geographischen Einschränkungen zu untersuchen, um die Möglichkeit einer Erschaffung von Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit oder, anders gesagt, Zugehörigkeit im Warteraum, hervorzuheben.

Die Annäherung an das Thema Zugehörigkeit aus der Perspektive des Individuums statt der kollektiver Perspektive spricht auch eine Lücke in der Zugehörigkeitsforschung an, denn wie Pfaff-Czarnecka (2012: 97) argumentiert, wissen wir „immer noch viel zu wenig darüber, wie sich diejenigen das Zusammenleben vorstellen, die als »fremd« wahrgenommen werden“.

Die Entscheidung Zugehörigkeit anhand eines literarischen Textes und zwar anhand des Romans *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich zu untersuchen, wurde zweifach beeinflusst: An erster Stelle bietet der Roman Anknüpfungspunkte für die Untersuchung von Zugehörigkeit ungeachtet des realen Ortes, an dem ein Individuum sich befindet.

Der Roman wird aus der Perspektive von Madina, einem fünfzehnjährigen Flüchtlingsmädchen, erzählt und handelt vom ihrem Leben im Warteraum, zwischen der Vergangenheit und der Zukunft, zwischen ihrem Heimatland und dem Aufnahmeland, und ermöglicht dadurch eine Wahrnehmung von Zugehörigkeit aus der individuellen Perspektive bzw. aus der fremden Perspektive (vgl. ebd.).

Zweitens kann argumentiert werden, dass Literatur sowohl als ein Symbol- als auch als ein Sozialsystem fungiert (Nünning / Sommer 2004: 16) und deshalb ein aktuelles Thema innerhalb eines literarischen Textes betrachtet werden kann. Literatur bietet dem Leser die Möglichkeit, an umstrittene Themen heranzugehen und diese zu betrachten und zu untersuchen, ohne dass der Leser an der tatsächlichen Situation beteiligt sein muss. In diesem Sinne kann der Roman über den Umweg der Fiktion (vgl. Hille 2014: 19) als ästhetische und fiktive Repräsentation der Realität verstanden werden, die den Leser wiederum darin unterstützen kann, kulturelles Wissen aufzubauen (vgl. Leskovec 2014: 121; Wiese 2017: 3). Vor diesem Hintergrund plädiert dieser Beitrag letztendlich dafür, dass Zugehörigkeit auch außerhalb der Literatur überall in der Welt und somit auch in einem Warteraum möglich ist.

Theoretische Überlegungen

Der Auseinandersetzung mit dem Thema Zugehörigkeit unterliegen zwei theoretische Überlegungen: die Zugehörigkeitsforschung von der Sozialanthropologin Joanna Pfaff-Czarnecka, sowie das Verständnis des Begriffs ‚Ortlosigkeit‘, basierend auf Anregungen von Rosamunde Neugebauer. Ortlosigkeit dient in diesem Beitrag als grundlegende und neue Perspektive für die Untersuchung von Zugehörigkeit.

Zugehörigkeit weckt Vorstellungen von Geborgenheit, ein Gefühl der Sicherheit und des Sich-Zuhause-Fühlen, das als selbstverständlich angenommen wird. Jedoch führten Globalisierung und aktuelle Migrationsbewegungen dazu, dass Zugehörigkeit immer mehr zum Thema gemacht wird, denn „[t]o belong in the modern world [...] is to talk about home and your sense of place“ (Pfaff-Czarnecka 2011: 12). Auf den Verlust der Selbstverständlichkeit von Zugehörigkeit deuten jedoch gerade die notwendig gewordenen Diskussionen über Zugehörigkeit - darüber, wer dazugehört und wer nicht zugehörig ist - die das Paradox von Zugehörigkeit unterlegen (Yuval-Davis 2006: 197; Pfaff-Czarnecka 2011: 12; Pfaff-Czarnecka 2012: 20). Laut Pfaff-Czarnecka ist Zugehörigkeit eine zentrale Dimension des Lebens, die leicht zu erfahren, aber analytisch schwer zu erfassen ist (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 13). Sie definiert Zugehörigkeit als eine emotionsgeladene soziale Verortung,

die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und der Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen

Anbindungen oder auch Anhaftungen entsteht. Es handelt sich um eine zentrale und komplexe Dimension menschlicher Existenz.

Aus ihrer Definition (2012: 12) wird klar, dass soziale Beziehungen und Wahrnehmungen von Gemeinsamkeit einen Einfluss auf Zugehörigkeit haben, und dass Zugehörigkeit somit aus einer kollektiven ‚wir‘-Perspektive betrachtet wird. Jedoch gibt es einen Bedarf an Untersuchungen von Zugehörigkeit aus individueller Perspektive, insbesondere „wie Migrantinnen und Migranten ihr neues Zuhause und damit ihre Zugehörigkeit erschaffen“, denn „wir wissen immer noch viel zu wenig darüber, wie sich diejenigen das Zusammenleben vorstellen, die als »fremd« wahrgenommen werden“ (ebd.: 45, 97).

Gerade der Begriff des Erschaffens von Zugehörigkeit impliziert ja, dass es um emotionalsgeladene Aspekte realen Lebens geht, die eng mit dem Individuum verknüpft sind. Es greift weiter aus als ein Zugehören, das gesellschaftlich bestimmt ist, zuerteilt oder aufgetragen wird. Der Begriff des Erschaffens macht den oft langwierigen und schwierigen Prozess deutlich, der ein Sich-erkämpfen-müssen, Frustrationen, Siege und Niederlagen beinhaltet. Es ist ein innerer Prozess des Erschaffens von Zugehörigkeit, die nicht (nur) von außen liegenden Faktoren abhängt und erreicht werden kann (vgl. Neugebauer 1997: 25).

Da der Roman von Rabinowich aus der Perspektive von Madina und in Form von Tagebucheinträgen erzählt wird, bietet der Text dem Leser über den Umweg der Fiktion einen Einblick in das Leben einer Migrantin aus persönlicher und individueller Perspektive. Im Vergleich zu ‚Identität‘, befasst Zugehörigkeit sich nicht nur mit den binären Vorstellungen „das bin ich“ oder „das bin ich nicht“, sondern hängt auch mit dem Wunsch nach Bindungen zusammen, der oft emotionalen Aufwand als Folge hat (Yuval-Davis 2006: 202).

Zugehörigkeit wird in der Definition auch als eine soziale Verortung bezeichnet. Pfaff-Czarnecka (2012: 102) argumentiert, dass „das Exil und die vielfältigen Formen der Migration [... dazu führen; M.v.W.], dass Zugehörigkeit nicht mehr als eine Verwurzelung erlebt werden kann“. Dadurch wird die Untersuchung von Zugehörigkeit somit nicht auf einen konkreten geographischen Ort eingeschränkt.

Pfaff-Czarnecka (2012: 26) führt insgesamt drei Dimensionen von Zugehörigkeit an, nämlich Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und Anbindung. Am wichtigsten für diese Untersuchung ist die dritte Dimension, materielle und immaterielle Anbindungen bzw. Anhaftungen. Nicht nur sind Verortungen Teil dieser Dimension von Zugehörigkeit, sondern es geht auch darum, dass Objekte - bzw. materielle Anbindungen - Emotionen evozieren, welche die Erfahrung oder Erschaffung von Zugehörigkeit fördern können.

Die verschiedenen materiellen Bindungen, die Menschen bei ihrer Verortung unterstützen, werden wiederum in drei Aggregatzuständen der Verortung identifiziert. Der erste Aggregatzustand der Verortung ist der Zustand der Resonanz und es handelt sich um eine „Übereinstimmung mit der Umgebung“, in der man sich vertraut fühlt (ebd.: 36). Der zweite Aggregatzustand der Verortung ist der Prozess der Entortung bzw. des Ortsverlustes. Hier werden wiederum drei Varianten der Entortung aufgeführt, nämlich (1) die Entfremdung, (2) eine Verengung der Grenzen einer Wir-Gruppe wodurch schon bestehende Mitglieder ausgegrenzt werden, und (3) wenn der eigene Ort wegen Veränderungen vor Ort fremd wird. Zuletzt liegt der dritte Aggregatzustand der Verortung in dem „prozesshaften Charakter des Erschaffens neuer Zugehörigkeiten“ bzw. in der Möglichkeit der *Creating Belonging* (Pfaff-Czarnecka 2012: 44). Das folgende Zitat spielt nicht nur auf die Erschaffung neuer Zugehörigkeiten an, sondern auch auf die positive Chance, die Ortlosigkeit für die Erschaffung von Zugehörigkeit enthält:

Der Verlust einer Heimat, in der man verwurzelt war, bietet die Chance einer neuen Form der Verortung. Denn Zugehörigkeiten können neu kreiert werden. So schwierig und schmerzhaft es sein mag, diese Herausforderung eröffnet faszinierende Möglichkeiten der Grenzüberschreitung und Selbstverortung in der heutigen mobilen Welt. (Pfaff-Czarnecka 2012: 104)

Diese Herausforderungen bezeichnet Pfaff-Czarnecka als Regimes der Zugehörigkeit (*regimes of belonging*) und unterscheidet zwischen drei Konstellationen von Regimes, nämlich (1) Normen, Werten und Regeln von der nationalen Wir-Gruppe, (2) Herkunft und (3) Verwandtschaft. Diese drei Konstellationen können als Hindernisse im Prozess der Erschaffung von Zugehörigkeit fungieren, wie es auch im Roman von Rabinowich wahrgenommen werden kann.

Auch der Begriff ‚biographische Navigation‘ ist für die Erschaffung von Zugehörigkeit im Warteraum von Bedeutung. Jede Lebensphase erfordert eine andere Art der Zugehörigkeit und dieser Prozess, in dem jedes Mal eine ‚neue‘ Zugehörigkeit erschaffen wird, versteht sich als biographische Navigation. Die biographische Navigation ist auch wichtig für die Navigation zwischen den multiplen Zusammengehörigkeitshorizonten, denen man gleichzeitig angehören kann und die sich schließlich als eine ‚persönliche‘ soziale Welt herauskristallisieren. Zugehörigkeit kann deshalb nicht als ein fixierter Zustand verstanden werden, sondern eher als ein flexibler Zustand, der sich mit dem Verlauf der Zeit verändern und neu erschaffen lässt.

Unter dem vielleicht widersprüchlichen Aspekt der Ortlosigkeit geht Zugehörigkeit nicht notwendigerweise verloren. Im Gegenteil, es wird trotz der Ortlosigkeit bzw. des Verlusts der Heimat eine Chance dargeboten, eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen und „im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken“ (Neugebauer 1997: 25). Des Weiteren plädiert Pfaff-Czarnecka (2013: 26) für eine Erforschung von Zugehörigkeit,

die sich nicht auf einzelne soziale Kategorien konzentriert, sondern eher auf das Zusammenlaufen verschiedener Dimensionen wie u.a. soziale Schichten, Beruf und Gender. Wenn Zugehörigkeit nicht in Verbindung mit einzelnen sozialen Kategorien untersucht werden soll, kann argumentiert werden, dass Zugehörigkeit auch nicht in Verbindung mit einem einzelnen Ort erforscht zu werden braucht. Des Weiteren kann Zugehörigkeit in der modernen Gesellschaft wegen Phänomenen wie Globalisierung, Flucht, Migration, Exil usw. nicht mehr als eine Verwurzelung betrachtet werden (ebd.: 102). Solche Phänomene der freiwilligen sowie unfreiwilligen Mobilität beeinflussen die ‚Kultur‘ von sowohl dem Ausgangs- als auch dem Aufnahmeort. Jedoch ist noch nicht klar, was die Auswirkung solcher Phänomene der Mobilität auf die Zugehörigkeit der ‚zwischen den Welten‘ Stehenden ist (vgl. Neugebauer 1997: 24). Vor diesem Hintergrund konzentriert sich dieser Beitrag auf den Liminalraum bzw. den „»Ort Nirgendwo«, jenseits der Abfahrt (alte Heimat) und diesseits der Ankunft (neue Heimat), ein[en] Zwischen-Zeit-Raum, ein[en] physische[n] Schwebezustand“ (ebd.).

Das Adjektiv ‚ortlos‘ wird nach Duden (2018) definiert als etwas das „an keinen bestimmten, real existierenden Ort gebunden“ ist oder „nicht lokalisierbar“ ist. Dieser Definition anschließend, kann Ortlosigkeit auf zweifache Weise entstehen. Erstens, wenn es wegen Flucht oder Migration keine Möglichkeit gibt in die Heimat zurückzukehren (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 101; vgl. Neugebauer 1997: 28) und zweitens, wenn der eigene Ort wegen Veränderungen vor Ort – wie Zuwanderung oder fremde Bräuche – fremd wird (Pfaff-Czarnecka 2012: 16, 43; Schäffter 1991b: 4; vgl. Anthias 2009: 230). In beiden Fällen ist die Ortlosigkeit entweder ein tatsächlicher, physischer Verlust oder hat mit einem psychischen, eher emotionalen Verlust des Ortes zu tun. Jedenfalls kann ein Kontext der Ortlosigkeit als der Mangel an einem konkreten Ort verstanden werden, der wegen einer Entwurzelung zustande kommt. Dieser Zustand wird vor allem deutlich, wenn die Entwurzelten noch nicht an einem neuen Ort angekommen sind. Die Auffassung des Begriffs ‚Ortlosigkeit‘ als eine Art ‚Zwischenraum‘ wird im folgenden Zitat von Rosamunde Neugebauer (1997: 24f.) in ihrem Artikel zum Exil angesprochen:

Was aber bewirkt es bei den »zwischen den Welten« Stehenden, die nicht mehr sagen können und wollen, »ich bin ein/e Berliner/in« und auch (noch) nicht sagen können, »ich bin ein/e Londoner/in« oder »ich bin ein/e Shangailänder/in«?

Der Begriff ‚Ortlosigkeit‘ kann auch im Sinne von einem nicht lokalisierbaren Ort verstanden werden, wie im Falle des Romans, *Dazwischen: Ich*. Wenn der Ort – sei es ein Land, Dorf oder eine Stadt – nicht mittels eines Namens gekennzeichnet wird, kann es nicht platziert und als konkreter Ort verstanden werden. Dieses Verständnis von Ortlosigkeit als ein nicht-konkreter und nicht-lokalisierbarer Ort veranlasst eine eher abstrakte Auffassung von Ortlosigkeit. Damit wird gemeint, dass ein Subjekt sich

immer an einem wortwörtlich konkreten Ort (wie in der Schule, zu Hause usw.) befinden wird, aber dass dieser Ort nicht unbedingt eine Rolle in der Erschaffung von Zugehörigkeit spielen muss, wie die französische Feministin und Philosophin, Hélène Cixous (1998: 137), erklärt:

The possibility of living without taking root was familiar to me. I never call that exile. Some people react to expulsion with the need to belong. For me, as for my mother, the world sufficed, I never needed a terrestrial, localized country.

Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass Ortlosigkeit als „eine Haltung [oder; M.v.W.] ein Standpunkt gegenüber der Welt“ (Neugebauer 1997: 28) fungiert und somit impliziert, dass Zugehörigkeit nicht nur in der Heimat, sondern in der ganzen Welt möglich ist. Diese abstraktere Vorstellung eines Kontexts der Ortlosigkeit kann als ubiquitär verstanden werden und öffnet die Erforschung von Zugehörigkeit für eine universelle Anwendung, indem die Untersuchung nicht geographisch eingeschränkt zu werden braucht.

Als weitere Verknüpfung von ‚Ortlosigkeit‘ mit der Zugehörigkeitsforschung sind die Ansichten von Zygmunt Baumann, der zwischen Heimat als einer Wurzel oder Heimat als Anker unterscheidet, zu erwähnen (Pfaff-Czarnecka 2012: 102f.). Die Vorstellung von Heimat als einer Wurzel weist darauf hin, dass ein Subjekt wie eine Pflanze aus der Heimat entwurzelt wird, und es nicht an einem anderen Ort wieder gedeihen kann. Im Vergleich dazu spielt die Vorstellung von Heimat als einem Anker eher auf zukünftige Möglichkeiten an, dadurch dass ein Anker nach Wahl niedergelassen werden kann (ebd.: 103). Die Heimat-als-Anker-Metapher kann auch auf Zugehörigkeit übertragen werden, denn wenn es möglich ist, sich eine Heimat nach Wahl zu erschaffen, dann wäre es auch möglich eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen. Die Anker-Metapher unterlegt daher die Möglichkeit einer Erschaffung von Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit, denn es impliziert, dass Zugehörigkeit wie ein Anker, überall, ungeachtet des realen geographischen Ortes, niedergelassen werden kann.

Zugehörigkeit im Kontext der Ortlosigkeit kann nicht einfach als positiv oder negativ bezeichnet werden. Es ist vielmehr ambivalent, denn einerseits bietet Ortlosigkeit wegen seiner Allgemeingültigkeit die Möglichkeit überall in der Welt einen ‚Zugeh origkeitsanker‘ niederzulassen und bietet in dieser Weise eine Freiheit das Leben selber zu gestalten. Laut Rosamunde Neugebauer (1997: 25) liegt die Chance einer erfolgreichen Erschaffung von Zugehörigkeit „in der Aufnahmewilligkeit für das Andere, der Offenheit für Neues, der Bereitschaft, im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken“. Andererseits kann ein Kontext der Ortlosigkeit auch das Schicksal eines Subjekts für ein Leben ohne Zugehörigkeit besiegeln, wenn der Kampf um Zugehörig-

keit oder das Kreieren einer neuen Zugehörigkeit fehlschlägt. Zugehörigkeit, vor allem im Warteraum, ist daher sehr individuell und schwer zu prognostizieren.

Zugehörigkeit im Roman

Schon der Titel des Romans, bestehend aus zwei einzelnen Wörtern und einem Doppelpunkt, – *Dazwischen: Ich* – spielt auf Ortlosigkeit an. In ihrem Artikel zu einer Beschäftigung mit Rabinowichs Roman als Lektüre für das Fach Deutsch als Fremdsprache, schreibt Almut Hille, dass der Text schon mit dem Titel auf die „verschiedenen Dimensionen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, von Mehrfachzugehörigkeiten und dem Dazwischensein“ anspielt (Hille 2018: 8). Meines Erachtens deutet das Wort ‚dazwischen‘ jedoch nicht nur auf die Navigation zwischen den unterschiedlichen Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsräumen, sondern auch auf andere Ebenen des Dazwischenseins. Der Doppelpunkt zwischen den Wörtern verweist auf den Zustand des ‚ich‘ – er kann als Trennung oder als Entwicklung verstanden werden, und so macht der Titel bereits auf den Schwebezustand der Hauptfigur aufmerksam. Madina fühlt sich zerrissen, z.B. zwischen ihrer alten Freundin, Mori, und der neuen Freundin, Laura, als auch zwischen den Traditionen ihrer Familie bzw. ihrer ‚Kultur‘ und ihrem Wunsch, sich in den neuen Raum einzupassen. Weiterhin deutet der Titel auch darauf, dass Madina und ihre Familie noch nicht wirklich in dem neuen Land angekommen sind, denn sie warten noch auf ihren Asylbescheid. Sie befinden sich in einer Art ‚Warteraum‘ oder ‚Zwischenraum‘ zwischen der Abfahrt und der Ankunft im neuen Land. Sie können nicht in ihre Heimat zurückzukehren, denn „Zurückgehen heißt sterben“ (DI: 221)¹, aber ohne den Asylbescheid sind sie gesetzesmäßig noch nicht in dem Aufnahmeland angekommen (vgl. DI: 13). Diese Wartesituation bzw. dieser Schwebezustand führt zu einem Kontext der Ortlosigkeit im Sinne davon, dass Madina sich an keinen konkreten geographischen Ort gebunden fühlt oder fühlen kann.

Der Roman wirkt auch auf einer anderen Ebene der Ortlosigkeit im Sinne eines nicht lokalisierbaren Ortes, indem Madina und ihre Familie sich wegen des physischen Verlusts der Heimat in einem Kontext der Ortlosigkeit befinden. Die eher abstrakte Auffassung von Ortlosigkeit ist daher auch für den Roman zutreffend, weil die betroffenen Länder – das Herkunftsland und das Aufnahmeland – an keiner Stelle explizit benannt werden. Es kann zwar spekuliert werden, dass Madina und ihre Familie aus dem arabischen Raum geflüchtet sind, denn es gibt im Text einige Anspielungen auf arabische Traditionen. Es kann auch gemutmaßt werden, dass das Aufnahmeland Deutschland ist, weil Madina sich bemüht die deutsche Sprache zu erlernen. Diese geographische Unbeschränktheit macht den Roman jedoch zu einem universalen Identifikationsbereich, der für Menschen überall in der Welt gilt, die sich mit dem Problem der Zugehörigkeit auseinandersetzen müssen. Der Roman beginnt folgendermaßen: „Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in

vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo.“ (DI: 7) Schon diese ersten Zeilen spielen auf die Unwichtigkeit des genauen geographischen Ortes für die Erschaffung von Zugehörigkeit an. Demzufolge deutet nicht nur der Titel des Romans auf die Möglichkeit von Zugehörigkeit in einem Warteraum. Im Laufe des Romans entwickelt sich Madinas Zugehörigkeit solchermaßen, dass letztendlich deutlich wird, dass sie es geschafft hat zugehörig zu sein - trotz dieses Warteraumes zwischen abfahren und ankommen.

Die Änderung ihres Zugehörigkeitsgefühls lässt sich anhand ausgewählter Textpassagen illustrieren. In Anlehnung an Pfaff-Czarneckas Definition von ‚multiplen Zugehörigkeiten‘ die darauf anspielt, dass Zugehörigkeit nicht nur in einem Milieu stattfindet, bietet die Schule als Ort im Roman ein geeignetes Milieu gegen das die Entwicklung von Madinas Zugehörigkeit umrissen werden kann. Die Schule ist der Ort, an dem Madina Laura kennenlernt – eine Freundin und die erste ‚einheimische‘ Person, die Madina nicht als eine Außenseiterin behandelt. Laura fungiert daher als eine Verankerung mit deren Hilfe Madina sich in der Fremde neu verorten kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 28). Es gibt mehrere Textpassagen, die als Beleg für eine Änderung in Madinas Zugehörigkeitsgefühl dienen können, jedoch sind zwei spezifische Ereignisse hervorzuheben. An erster Stelle zeigt sich Madinas Gefühl der Zugehörigkeit durch die Interaktion mit ihren Schulkameraden. Die Änderung in dem Benehmen der anderen Schüler deutet an, dass Madina immer mehr akzeptiert wird und sich somit der Schule als sozialen Zugehörigkeitsraum und den anderen Schülern als Dimension dieses Raumes, zugehörig wird. Beispielsweise wird Madina am Anfang des Romans von einer Mitschülerin, Mona, in Verlegenheit gebracht, weil diese „laut »Die stinkt« gesagt hat, als [Madina; M.v.W.] an ihr vorbeigegangen“ ist (DI: 9). Als Charakter im Roman, fungiert Mona als ein ausgrenzendes Element, indem ihr Verhalten und ihre Bemerkungen gegenüber Madina exkludierend wirken, und sie Madina als Außenseiterin und Nicht-Zugehörige kategorisiert. Das Gefühl des Ausgeschlossenseins führt wiederum dazu, dass Madina sich unerwünscht und unwürdig fühlt. Später im Roman gibt es einen zweiten Vorfall, bei dem Mona versucht Madina einzuschüchtern; jedoch verteidigt sie ein anderer Schüler, indem er Madina recht gibt (vgl. DI: 130f.). Madinas Überraschung und Erleichterung können als Beleg dafür betrachtet werden, dass sie zu diesem Zeitpunkt von ihren Schulkameraden akzeptiert wird und sich deswegen mehr zugehörig fühlt als am Anfang. Im Laufe der Zeit lebt Madina sich in der Schule als Zugehörigkeitsraum ein. Die Änderung in Bezug auf Madinas eigene Zugehörigkeit wird auch aufgedeckt als die Schulkameradin Sabine sie zu einer Party einlädt. Im Rahmen ihres Platzes in der Gruppe, vergleicht Madina sich mit einem Stück transplantierte Haut, das langsam an die Klasse bzw. ihre Klassenkameraden anwächst (vgl. DI: 142). Die Schule kann schließlich als ein Zusammengehörigkeitsraum betrachtet werden, zu dem Madina ohne eine innerliche Änderung, ohne ihre Freunde und auch ohne ihr Be-

mühen etwas zu leisten (wie z.B. die deutsche Sprache zu erlernen), keinen Zugang erhalten hätte. Zugehörigkeit wird somit erschaffen und gewährleistet.

Außer der Schule als Schauplatz, bietet auch der Verlauf der Freundschaft zwischen Madina und Laura geeignete Beispiele von Erfahrungen, die eine Entwicklung in Madinas Erfahrung von Zugehörigkeit an den Tag legen. Ein Vorteil von Lauras Freundschaft ist, dass sie Madina anhand alltäglicher Aktivitäten zugehörig fühlen lässt. Laura unternimmt z.B. Aktivitäten mit Madina, die für Jugendliche völlig normal einzustufen sind, die jedoch bei Madina ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl auszulösen vermögen. So lädt Laura Madina z.B. zum Mittagessen bei McDonalds ein, wo Madina noch nie gegessen hat (vgl. DI: 63). Obwohl es sich um ein einfaches Mittagessen handelt, wirkt die Erfahrung positiv auf Madinas Gefühl der Inklusion, denn sie durfte etwas mit Laura unternehmen, das andere, wie ihr kleiner Bruder, nicht erfahren konnten. Weiterhin fördert Laura auch die Entwicklung von Madinas Zugehörigkeit im Sinne davon, dass sie Madina für wichtig nimmt und dadurch in Madina Gefühle von Gewolltsein und Zugehörigkeit erwecken. Wie alle jugendlichen Mädchen, interessieren Madina und Laura sich für Kleidung und Schminken (vgl. DI: 18). Dadurch, dass Laura Madina an solchen banalen Aktivitäten teilnehmen lässt, bietet sie ihr Zugang zu dem Zugehörigkeitsraum der Freundschaft, durch den sie sich im neuen Land verorten kann. Madinas Bereitwilligkeit, ‚fremde‘ und neue Moden mit ihrer Freundin auszuprobieren, deutet eine innerliche Änderung in Madina an. Wenn Madina schreibt „ich habe die Röcke satt, die ich trage. Ich will eine Hose mit Knieriss haben wie Laura, so eine, bei der das Knie durchschaut“ (DI: 69), ist sie sich bewusst, dass ihre Chancen für die Zukunft im neuen Land liegen, und dass sie dazu bereit ist, sich selbst auch äußerlich zu ändern, um sich als Dazugehörige im neuen Raum verorten zu können.

Schule und Freundschaft sind Beispiele von Warteräumen der Zugehörigkeit, in denen Madina sich während ihrer biographischen Navigation bewegt. Im Roman gibt es weitere Einflüsse und Indizien auf die Erschaffung und Erfahrung von Madinas Zugehörigkeit: Ihre Familie, mit unterschiedlichen Familienmitgliedern und divergierenden Funktionen als Anknüpfungs- oder Loslösungsraum, die Mitbewohner im Flüchtlingsheim, die Lehrerinnen in der Schule als Raum emotionaler Bindung, persönliche Habseligkeiten, Kleidung und das äußere Aussehen. Es ist festzuhalten, dass diese unterschiedlichen Einflüsse und multiplen Zugehörigkeitsräume sich nicht immer nahtlos überschneiden, sondern oft aufeinanderprallen und zu Hindernissen oder zu ‚Regimes der Zugehörigkeit‘ (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 32) werden können. Im Roman dient der Zusammenprall zwischen Madinas Freundschaft mit Laura und ihrer engen Beziehung zum konservativen Vater als geeignetes Beispiel solcher Regimes der Zugehörigkeit. Madinas Bemühen, sich wie die Jugendliche im Aufnahmeland zu verhalten, wird begrenzt durch den Widerwillen ihres Vaters, der seine Perspektive gegenüber

dem neuen Land und dessen Normen nicht ändern will. Die Kompromisslosigkeit des Vaters wird insbesondere deutlich als Madina eine Nacht bei Laura übernachtet und ihr Vater vor Wut ausrastet.

»Dass wir nicht wussten, wo du bist, ist nur eine Sache.« Papa spricht, als wäre ich eine kranke, störrische Kuh. »Noch schlimmer ist, dass du mutwillig eine Nacht außer Haus verbringen wolltest.«

»Das machen hier alle so«, schniefte ich. [...; M.v.W.]

»DU machst das nicht! Du bist nicht eine von denen!« (DI: 152)

Nach diesem Ereignis begreift Madina letztendlich, dass ihr Vater sich nie „so benehmen [wird; M.v.W.], wie es hier alle andere machen“ (DI: 78). Aus diesem Grund fühlt Madina sich Laura und ihren Freunden zunehmend zugehöriger als ihrem Vater. Je stärker Madina sich dem neuen Land zugehörig fühlt und desto größer die Kluft zwischen ihr und ihrem Vater wird, so scheint es, ist Madina „trotz all den Tränen [...] ein Stück weiter weg als vorher“ (DI: 152). In Madinas Fall wird es deutlich, dass Freundschaft ein wichtiges Element in der Erschaffung ihrer Zugehörigkeit ist, aber gleichzeitig kann Freundschaft nicht die Rolle ihrer Familie ersetzen. Es ist daher nicht möglich zu fragen, wo oder wem sich Madina am meisten zugehörig fühlt (vgl. Hille 2018: 15), sondern eher a) ob sie sich überhaupt zugehörig fühlt und b) inwiefern sie sich in unterschiedlichen Räumen oder bei unterschiedlichen Personen zugehörig fühlt. Im Endeffekt ist es ihre Navigation zwischen den multiplen Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeitsräumen, die als Puzzlestücke einer größeren, gemeinsamen Zugehörigkeit fungieren und ihr erlauben, sich eine ‚neue‘ Zugehörigkeit zu konstruieren.

Fazit

Im Laufe des Romans erleben wir als Leser Madinas Entwicklung und Wachsen als Person. Sie ist selbstsicherer, tüchtiger und mehr zugehörig als am Anfang ihres Ankommens im neuen Land. Ihre Gedanken deuten bereits früh im Roman darauf, dass sie sich als Person ändert, als sie schreibt: „Manchmal denke ich, ich werde einfach nie wieder so, wie ich mal war. Aber dann frage ich mich: Wie war ich denn?“ (DI: 51). Im Schlusskapitel wird ihre persönliche Entwicklung nochmals thematisiert und symbolisch dargestellt. Da es Madina zu diesem Zeitpunkt klar geworden ist, dass sie sich als Person verändert hat, entscheidet sie sich, auch ihr physisches Aussehen durch das Schneiden ihres Haares zu ändern.

Am Abend steh ich im Bad und halte die Schere an mein Gesicht. Ich will etwas ändern in meinem Leben. Ich will alles, was war, hinter mich bringen. Oder wenigstens einen Teil davon. [...] Ich hebe die Schere hoch, lege die Strähne zwischen die Scheideblätter, prüfe die Spannung und schneide dann mit einem Ruck durch. [...] Der Bast hat mal im Unterricht erzählt, dass die Haare alle Informationen über den Körper speichern. Freude. Stress. Krankheiten. Über Jahre. Weg damit. (DI: 253)

Das Haarschneiden muss als symbolisch für ihre innerliche Änderung gesehen werden; als ein Ablegen ihrer Vergangenheit und eine symbolische Veränderung in ihrem Leben. Sie muss sich als Person anpassen, um Zugang zu neuen Zugehörigkeitsräumen zu erhalten und somit kann diese maßgebliche physische Entscheidung als ein symbolischer Neuanfang in Madinas Leben als Zugehörige betrachtet werden.

Die Untersuchung des Romans zeigt, dass die Erschaffung einer neuen Zugehörigkeit zwar schwierig, herausfordernd und schmerzhaft ist, aber trotzdem möglich ist. Bis zum Ende des Romans bekommen Madina und ihre Familie nicht den Asylbescheid – der Beleg dafür, dass es also auch möglich ist, wenn man sich in einem Warteraum befindet und noch nicht wirklich an dem neuen Ort angekommen ist. Der Schwebestand in dem Madina sich durchgehend im Roman befindet zeigt, dass die geographische Lage keinen Einfluss auf die Erschaffung von Zugehörigkeit haben muss. Es sind vielmehr die sozialen Räume und die Beziehungen zu den Menschen in diesen Räumen, die entweder fördernd oder hemmend wirken können. Obwohl die Dimensionen von Zugehörigkeit und die unterschiedlichen Zugehörigkeitsräume sich nicht immer verbinden lassen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 18), erschafft Madina sich schließlich eine neue Zugehörigkeit, indem sie lernt mittels ihrer persönlichen Navigation zwischen den vielfältigen Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeitsräumen, ein Gleichgewicht zwischen den Puzzlestücken ihrer multiplen Zugehörigkeiten zu finden. Inwiefern die Erschaffung der Zugehörigkeit vollzogen wird, hängt von jedem Individuum ab. Auch inwiefern man sich in welchen Zugehörigkeits- oder Zusammengehörigkeitsräumen zugehörig fühlt, bleibt eine persönliche und nicht eine kollektive Feststellung (vgl. ebd.: 104). Durch Madinas Beispiel wird literarisch jedoch veranschaulicht, dass es nach einer Entwurzelung aus der Heimat trotz großer Herausforderungen möglich ist, Grenzen zu überschreiten und sich neu zu verorten.

Anmerkungen

¹ Die Sigle ‚DI‘ und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Rabinowich, Julia 2016: *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.

Literatur

ANTHIAS, FLOYA 2009: Intersectionality, belonging and translocational positionality: thinking about transnational identities. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives*. Berlin u.a.: LIT, 229-250.

CIXOUS, HÉLÈNE 1998: *Stigmata. Escaping texts*. Reprint 2nd ed., London: Routledge, 2005.

HILLE, ALMUT / SCHIEDERMAIR, SIMONE 2018: Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender. In: *eDUSA 13/1*, o.S. URL: <http://www.sagverband.co.za/wp-content/uploads/2019/edusa/eDUSA-2018-Hille-Schiedermair.pdf> [28.04.2019].

- HILLE, ALMUT 2014: Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 13-23.
- LESKOVEC, ANDREA 2014: Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 119-130.
- NEUGEBAUER, ROSAMUNDE 1997: Kunst im Exil - ortlos, auf Zeit. In: *Kritische Berichte – Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften* 25/4, 24-38. URL: <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/kb/article/download/10613/4465> [02.05.2018].
- NÜNNING, ANSGAR / SOMMER, ROY 2004: Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft: Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven*. Tübingen: Narr, 9-29.
- PFAFF-CZARNECKA, JOANNA 2013: *Multiple Belonging and the challenges to biographic navigation. Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften*. Göttingen, 1-32. URL: <http://www.mmg.mpg.de/workingpapers> [19.04.2018].
- 2012: *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*. Göttingen: Wallstein.
- 2011: *From "identity" to "belonging" in social research: plurality, social boundaries, and the politics of the self*. Social Anthropology Bielefeld University Working Paper no. 368, 1-18. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-431029> [25.04.2018].
- RABINOWICH, JULYA 2016: *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.
- SCHÄFFTER, ORTFRIED (Hg.) 1991: *Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*. URL: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de> [19.04.2018].
- WIESE, KATHARINA 2017: RebellComedy – „Hinter uns mein Land“: Nutzung von Poetry-Slam zur Auseinandersetzung mit Flucht aus und nach Deutschland. In: *eDUSA* 12/1, o.S. URL: https://www.sagv.org.za/files/2019/01/eDUSA-2017-WB_Wiese.pdf [26.04.2019].
- YUVAL-DAVIS, NIRA 2006: Belonging and the politics of belonging. In: *Patterns of Prejudice* 40/3, 197-214. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313220600769331> [08.06.2018].

Parabolische Elemente in Friedrich Dürrenmatts *Die Virusepidemie in Südafrika*

Eine textsortenspezifische Untersuchung

HELEN RODE

Stellenbosch University / Universität Leipzig

Abstract

A constant matter of debate in Europe and South Africa are public discourses about race, nationality and ways of belonging. The parabolic story *Die Virusepidemie in Südafrika* (*The virus epidemic in South Africa*) by the Swiss writer Friedrich Dürrenmatt plays ironically with the mentioned aspects telling about a virus which turns all ‚white‘ South Africans ‚black‘ and exposing the Swiss involvement in the Apartheid system. Despite the actuality and importance of the content, the short story has hardly attracted attention in research. The editor of the 2006 version describes the text as a „political parable“. Hence an analysis of its parabolic and political substance seems to be obvious and will be undertaken in this paper to examine the question of how the text can be read as a political parable. Finally this article attempts to establish a link to the field of teaching German as a foreign language.

Einleitung

Nicht in Abrede zu stellen ist die Aktualität von Diskursen bezüglich Rassismus und Zugehörigkeit - sie werden nicht nur im heutigen Südafrika, sondern auch in Europa fortwährend neu verhandelt. Mit Vorstellungen von ‚Rasse‘, Hautfarbe, Nationalität und Identität spielt auch der im Jahre 1989 von Friedrich Dürrenmatt verfasste Text *Die Virusepidemie in Südafrika*. Dieser handelt von einem Virus, das alle weißen Südafrikaner schwarz werden lässt. In seiner Skurilität stellt er Prinzipien der Apartheid bloß und legt eine kritische Perspektive auf die fragliche und weitgehend unerforschte Funktion der Schweizer Banken im Apartheidregime offen. Erstmals veröffentlicht wurde der Text des Schweizer Schriftstellers kurz vor den ersten demokratischen Wahlen in Südafrika im März 1994 vom *Tages-Anzeiger Zürich* und daraufhin von der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (vgl. Niekerk & Grové 2017:45). Die Verstrickungen der Schweiz, deren geglaubter Grundsatz die Neutralität ist (vgl. Arnold 2000:36), mit dem südafrikanischen Apartheidregime, gerieten erst 2014 wieder in den Blick der Öffentlichkeit, als die staatliche Aktensperre vom Bundesrat aufgehoben wurde. Laut Schweizer Handelsblatt (2014) seien sich Experten des Nationalen Forschungsprogramms „Beziehungen Schweiz-Südafrika“ (NFP 42+) jedoch einig, dass Einblicke in private Akten unabdingbar seien, um derartige Verbindungen gänzlich rekonstruieren zu können. So gibt es bis heute Unklarheiten hinsichtlich der schweizerisch-südafrikanischen Beziehungen während der Apartheid.

Es mag frappieren, dass *Die Virusepidemie in Südafrika*, trotz der Relevanz und Aktualität der korrelierten Themen, bislang kaum Beachtung fand. Erst 2017 setzten

sich Jacomien van Niekerk und Waldo Grové in ihrem Artikel „Race“ and Nationhood in Friedrich Dürrenmatt's Die Virusepidemie in Südafrika intensiver mit dem im Nachlass des vor allem als Dramatiker bekannten Schweizers zum Vorschein gekommenen Text auseinander. Zudem fand dieser bei Eva Thamm, Frank Mathwig, Hans Fässler, Rudolf Probst und Bouabacar Boris Diop Erwähnung. In seiner Skurilität weist der Text nicht von der Hand zu weisende politische Bezüge auf. Ferner tituliert ihn das Bundesamt für Kultur in einer editorischen Notiz als „politische Parabel“. Folgerichtig scheint daher eine Untersuchung hinsichtlich seines parabolischen und politischen Gehalts, die nachstehend unternommen werden soll. Ob und inwiefern sich der Text als moderne politische Parabel lesen lässt, soll auf Grundlage der Erkenntnisse beantwortet werden. Abschließend wird die Relevanz für den (südafrikanischen) DaF-Kontext thematisiert.

Die moderne politische Parabel

Als Form der Lehrdichtung reichen Parabeln zurück bis zu den Gleichnissen Christi. Der begriffliche Ursprung liegt im Griechischen *Parabole*, das eine Sprechweise bezeichnet, die nicht wörtlich verstanden werden kann und deren Sinn erst übertragen werden muss (vgl. Brettschneider 1980:10). Im Zuge einer im 20. Jahrhundert stattfindenden Umwandlung hin zur offenen Form spiegelt die moderne Parabel der Gegenwart einen hohen Grad der Ungewissheit heutigen Lebens (ebd.:8). Sie verzichtet darauf, eine eindeutige Lehre zu präsentieren, stattdessen „schweigt [sie] sich aus, ist doppelbödig und zu abschließenden Formulierungen außerstande, da ihr die Worte dafür fehlen“ (Wäsche 1976:14 f.).

Rezipienten moderner Parabeln fühlen sich irritiert, provoziert und ins Fragen versetzt, ohne eine Antwort zu erhalten. Zudem ist der modernen Parabel eine besondere Wirklichkeitsauffassung inhärent, da der faktische Kontext mehr den Anlass als das Ziel der literarischen Reflexion darstellt und nötig ist, um ein Exemplum zu statuieren (ebd.:15). Neben einer veränderten Wirklichkeit gehören ein offenes Ende, das Fehlen einer tatsächlichen Handlung und eine bruchstückhafte, verfremdete Sprache, die auf poetische Verzierungen verzichtet, zu den Merkmalen moderner Parabeln (ebd.:21). Überdies bemerkt Brettschneider, dass zahlreiche Beispiele moderner Parabeln nicht nur das Erzählte enthalten, sondern häufig auch eine Reflexion, die das Gesagte, wie ein nachträglicher Einfall, bewertet. Dabei steht Ersteres im Präteritum und drückt eine Entwicklung aus, Zweiteres im Präsens, was einen Zustand aufzeigt (vgl. 1980:45 f.). Trotz ihrer Offenheit übernimmt die moderne Parabel der Gegenwart eine aufklärende Funktion, indem sie zum Denken auffordert. Ihr Ziel sei nicht mehr das von Lessing als „anschauendes Erkennen“ Bezeichnete, sondern vielmehr ein „anschauende[s] Fragen“ (ebd.:72). In der politischen Parabel wird Allgemeines politisch aufgeladen, um den Lauf der Welt sichtbar zu machen und eine Veränderung zu erzielen. Dabei werden politische Ideen im uneigentlichen Sprechen getarnt und versteckt. Diese Form der

Dichtung wird vor allem in Zeiten der Krise und der Zensur gewählt, wobei das parabolische Theater der DDR als ein Beispiel genannt werden kann (vgl. Elm 1991:111). So könne die politische Parabel „als die getarnte Waffe einer Gruppe, die von der Macht zur Tarnung gezwungen wird“ (Brettschneider 1980:41), betrachtet werden.

Parabolische Elemente in Dürrenmatts *Die Virusepidemie in Südafrika*

Wie es der Name bereits verrät, handelt Dürrenmatts Text von einem Virus, das letztlich zum Ende der Apartheid führt: „Eine Virusepidemie war ausgebrochen. Die Weißen wurden schwarz.“ (FD:7)¹. Das sorgt für große Gefechte innerhalb der südafrikanischen Gesellschaft, da niemand mehr zwischen „weißen Schwarzen“ und „schwarzen Schwarzen“ unterscheiden kann. Es wird daraufhin erlassen, dass Emailleschilder mit der jeweiligen Bezeichnung für die Hautfarbe getragen werden müssen. Doch die Farben der Schilder sind „zu suggestiv“ (FD:9) und neue Schilder sollen Abhilfe schaffen. Auch bei einer Delegation Schweizer Bankiers, die nach Südafrika kommen, um ihren Geschäften nachzugehen, stiftet die Situation Verwirrung. Als diese von schwarzen Bankiers empfangen werden, flüchten sie zurück in die Schweiz, da sie befürchten, Opfer einer Revolte der schwarzen Südafrikaner zu werden. Doch auch die Schweizer bleiben nicht vom Virus verschont und sind „brandschwarz“, als sie in der Schweiz ankommen (vgl. FD:10). Daraufhin kommt es in Südafrika zu „blutige[n] Gefechte[n] [...], weil jede Gruppe meinte, die andere bestehe aus schwarzen Schwarzen, die sich als schwarze Weiße ausgäben“ (FD:10). Die „schwindelerregende[...] Logik des Absurden“ (Diop, 2015:59) erreicht ihren Höhepunkt, als der Regierungspräsident erlässt, dass jeder weiße Schwarze zur Beglaubigung seiner Identität einen schwarzen Schwarzen bei sich haben muss (vgl. FD:10). Das Durcheinander führt schließlich dazu, „dass auf einmal weiße Kinder geboren wurden“ (ebd.). Gegen den Versuch der Regierung, die Gesetze der Apartheid nun auf die Weißen anzuwenden (vgl. FD:12), erhebt sich die Bevölkerung, sodass der Präsident fliehen muss und das Apartheidssystem zusammenbricht. Auf der Erzählebene vollzieht sich schließlich ein überraschender Perspektivwechsel: Es tritt ein Ich-Erzähler auf, der die Geschichte weitererzählt, die ihm von einem schwarzen Zürcher Bankier erzählt wurde. Der Erzähler ist offenbar selbst infiziert: „Ich schreibe seinen Bericht nieder von einem plötzlichen Schnupfen befallen und vom Fieber geschüttelt“ (FD:12).

Die Sprache

Der Text lege laut Diop die Widersprüche der Apartheid offen (vgl. 2015:59) und steckt voller Absurditäten. Das gilt auch für die sprachliche Ausgestaltung; Die Virusepidemie in Südafrika ist ein kurzer Text, in dem ein Ich-Erzähler eine Geschichte wiedergibt, die ihm wiederum ein anderer nahegebracht hat. Insofern erinnert die Erzählsituation mit ihrer rahmenartigen Struktur an Joseph Konrads *Heart of Darkness* (Niekerk & Grové

stellen darüber auch inhaltliche Parallelen heraus, vgl. 2017:50). Der Titel impliziert, dass die Hautfarbe eines Menschen etwas ist, auf das man keinen Einfluss nehmen kann: Genau wie die Weißen im Text machtlos dem Virus gegenüber sind, kann man gegen seine Hautfarbe nichts tun. Ferner präsentiert Dürrenmatt eine zweidimensionale Darstellung der südafrikanischen Gesellschaft, nur aus Schwarz und Weiß bestehend, die im Laufe des Textes zusammenbricht. Die starke sprachliche Vereinfachung wirkt grotesk, was Dürrenmatt stets als Mittel zur Entlarvung komplexer Zusammenhänge nutzt (vgl. Arnold 2000:25) und sei darüber hinaus eine direkte Stellungnahme zum Rassendenken (vgl. Niekerk & Grové 2017:48). Die Verwendung der binären farblichen Kategorien werden im Text auf die Spitze getrieben, sodass eine „übertriebene und verändernde Nachahmung“ der Kategorien der Apartheid dargestellt wird und damit im Sinne Hofmanns (vgl. 2006:59) von einer Parodie dessen gesprochen werden kann. Die sprachliche Simplifizierung geschieht auch mittels der substantivischen Verwendung der hautfarbenbezogenen Adjektive schwarz und weiß, die sich durch den gesamten Text zieht. Es sei zwar für die damalige Zeit üblich gewesen, stets von „Schwarzen“ und „Weißen“ zu sprechen. Diese Konvention werde jedoch als essentialistisch eingestuft und befördere den satirischen Effekt des Textes (vgl. Niekerk & Grové 2017:48). Außerdem treten die Kategorien im Text so häufig auf, dass sie schließlich allen Sinns entkleidet sind. Die genannten Aspekte der Übersimplifizierung und der völligen Übertreibung der Pole schwarz und weiß können durch den folgenden Auszug exemplarisch belegt werden:

Das Gedränge [...] nahm zu, um so mehr als viele schwarze Weiße sich weigerten, von einem schwarzen Schwarzen bestätigt zu werden, dies musste ein zweiter schwarzer Weißer tun, der dafür seinen schwarzen Schwarzen benötigte, der bestätigte, der schwarze Weiße, der bekannte, der schwarze Weiße sei ein Weißer, sei auch ein Weißer, doch pingelig wie viele schwarze Weiße waren, benötigten diese noch einen zweiten schwarzen Schwarzen, der bezeugte, dass der schwarze Schwarze, der dem schwarzen Weißen bescheinigte, der versicherte, der schwarze Weiße sei ein Weißer, sei ebenfalls ein Weißer [...]. (FD:11).

Es kann festgehalten werden, dass der Text rein sprachlich Wesentliches hervorhebt und Übriges im Dunkeln belässt (vgl. Wäsche 1976:21). So werden die binären Kategorien der Hautfarben hervorgehoben und deren Verwendung gänzlich übertrieben. Was dagegen „im Dunkeln bleibt“ ist eine Charakterisierung der Figuren, die nur in ihrer Funktion (Regierungspräsident, Schweizer Bankier, Justizminister etc.) genannt werden. Hier lässt es sich also von einer weiteren Übersimplifizierung sprechen. Ferner stellen Niekerk & Grové (vgl. 2017:54) fest, dass die Orte Südafrikas nur vage lokalisiert sind. Auf die Schweiz wird hingegen mit konkreten Orten und Namen referiert (vgl. FD:10). Das spricht dafür, dass hinsichtlich Südafrikas die faktischen Begebenheiten nur dafür genutzt werden, um etwas auszudrücken, das über die Konkretes hinausgeht, mit dem Ziel, ein Exemplum zu statuieren. So sei laut Diop die „Rassenfrage“ an sich das Thema

des Textes: Die Geschichte hätte demnach an jedem Ort spielen können, wo Fragen dieser Art eine Rolle spielen. Weiterhin habe der Autor Südafrika als Ort gewählt, da dort die Rassentrennung auf die Spitze getrieben wurde (vgl. Diop 2015:59). Somit könne der Text als eine universelle Kritik am Rassismus verstanden werden, indem er aussage, dass „Rasse“ nur ein an Farben gebundenes Konstrukt sei (vgl. Niekerk & Grové 2017:56), weil Hautfarbe, wie Diop festhält, nur die Oberfläche des Menschen bilde (vgl. 2015:57). Der Konstruktcharakter von „Rasse“ im Sinne Frantz Fanons (vgl. 1980:68) kommt nicht nur dadurch zur Geltung, dass das System im Text zusammenbricht, als die Kategorien der Hautfarbe entfallen, sondern auch da fortan allein die Emailleschilder die Grundlage der Unterscheidung darstellen (vgl. FD:9). Essentialistisches Denken wird ferner als Ursache für Rassismus sprachlich entlarvt, indem die heimkehrenden Schweizer Bankiers, anstatt wie zuvor als „Gnomen von Zürich“ nun als „die Neger von Zürich“ bezeichnet werden (FD:10). „Gnom“ kann hier als Schimpfwort für einen Juden verstanden werden. Denn Richard Wagner sei nur als ein Beispiel zu nennen, der den Gnom oder Zwerg - als „Symbol einer im Dunkeln lauernden Angst“ - als jüdische Figur etablierte (Drüner 2008:159).

Der Text zeigt, dass solche „Etikettierungen“ der Substanz entbehren, da sie, bei der Veränderung eines äußerlichen Merkmals, einfach ausgetauscht werden. Damit wird erstens ausgedrückt, dass sich Essentialisierungen nur auf Äußerlichkeiten beziehen, die mit dem Wesen des Menschen nichts zu tun haben und zweitens, dass es sich um Konstruktionen des Anderen (in der Literatur als *Othering* bezeichnet) handelt, ein Phänomen, das hier der Schweiz zugeschrieben wird. Wie bereits erwähnt, verhält sich der Text in Bezug auf die Schweiz gegensätzlich zur Darstellung Südafrikas: es wird ein ganz konkreter Bezug zu realen Begebenheiten und Orten hergestellt. Durch den Einbezug von Namen wie der *Swissair* oder des *Kantonsspitals* lässt sich die Schweiz nicht mehr durch einen anderen Ort ersetzen und übernimmt damit wohl kaum die Funktion eines Exempels. Stattdessen liegt es nahe, dass ausdrücklich auf die Schweiz hingewiesen wird. Die Fakten stellen also nicht nur den Anlass, sondern auch das konkrete Ziel der literarischen Reflexion dar.

In Bezug auf das Tempus lässt sich festhalten, dass der Text im Präteritum verfasst ist. Lediglich der Satzfuss weicht davon ab, in welchem sich der Ich-Erzähler scheinbar bei einem alle Klischees eines Menschen mit schwarzer Hautfarbe bedienenden Zürcher Bankiers selbst mit dem Virus angesteckt hat: „Ich schreibe seinen Bericht nieder von einem plötzlichen Schnupfen befallen und vom Fieber geschüttelt“ (FD: 12). Hier vollzieht sich also ein Bruch, was womöglich als die von Brettschneider (vgl. 1980:45 ff.) als (verschlüsselte) Reflexion erachtete Komponente zu verstehen ist, wobei sich die Reflexion durch Präsens vom Gesagten, das im Präteritum steht, unterscheidet und dieses aus der Erzählgegenwart heraus bewertet. Dass das Präsens an

dieser Stelle einen erreichten Zustand ausdrückt (ebd.:32), kann auch auf die Virusepidemie in Südafrika übertragen werden: So könnte die Veränderung der Gesellschaft als Bewegung verstanden werden und der erreichte Zustand als das vom Virus „infiziert“ sein. Inwiefern der letzte Satz das Erzählte reflektiert, bleibt offen. Jedenfalls aber vermag die Tatsache, dass sich die Schweiz nun gewissermaßen bei Südafrika „angesteckt“ hat, Reflexionsprozesse beim Leser in Gang zu setzen. Rein sprachlich entspricht der Text durch seine Kürze, die Übersimplifizierung, die Reflexion innerhalb der Erzählung und die maßlose Übertreibung der Pole schwarz und weiß dem Stil von Parabeln nach Wäsche (vgl. 1976:21). Es kann durchaus von einem Intensivstil (ebd.:17) gesprochen werden, der bewirkt, dass das reine Wort etwas enthüllt, das über den Sachverhalt hinaus geht, indem hier den Begriffen schwarz/weiß und Schwarzer/Weißer die Substanz genommen wird und der Text damit als Stellungnahme zum Rassismus verstanden werden kann. Der Einbezug konkreter Orte und Namen in Bezug auf die Schweiz lässt vermuten, dass es sich hier nicht um eine universelle, sondern um eine explizit auf die Schweiz gerichtete Kritik bezüglich der Unterstützung des Apartheidregimes handelt.

Wirklichkeit

Die Virusepidemie in Südafrika enthält realhistorische, sowohl die Apartheid, als auch die Schweiz betreffende Elemente. Offensichtlich basiert die Trennung nach „Rasse“ auf dem realen System der Apartheid. Das ideologische Konstrukt wird im Text auf spöttische Weise bloßgestellt, indem sich die Hautfarbe durch eine ansteckende Krankheit verändert und dadurch, dass das Entfallen des Unterscheidungsmerkmals der „Farbe“ letztlich zum Einsturz des Systems führt. Mit dem Virus wird hier also die Wirklichkeit relativiert, insofern als tatsächliche Begebenheiten übersteigert und so in ihrer Absurdität entlarvt werden. Wollte man das Virus dennoch vor dem Hintergrund einer historischen Entsprechung sehen, so ließe sich eine Verbindung zu den Forschungen des südafrikanischen Wissenschaftlers Wouter Basson herstellen, der zeitgleich an Giftstoffen forschte, die ausschließlich bei der schwarzen Bevölkerung wirken sollten (vgl. Diop 2015:59), und welcher außerdem eine enge Beziehung zur Schweiz pflegte. Betrachtet man dieses Verbrechen als realhistorisches Vorbild des Textes, dann handelt es sich gewissermaßen um eine Spiegelung der Wirklichkeit, da in der Parabel nur die Menschen weißer Hautfarbe infiziert werden. Weiterhin stellen die Emaillenschilder (vgl. FD:9) einen direkten Bezug zur Apartheid her:

The series of events concerning signs worn around the neck is reminiscent of the well-known signs denoting „Europeans only“ and „non Europeans only“ facilities and areas during Apartheid, arguably some of the most searing daily reminders of the „race“ hierarchy imposed by the Nationalist government. It also evokes the racial classifications recorded in identity documents during Apartheid - classifications that many managed to change successfully (Niekirk & Grové 2017:52).

An dieser Stelle gehen Niekerk & Grové nicht weit genug in ihrer Erklärung. Das verpflichtende Tragen eines Symbols zur Markierung einer bestimmten Zugehörigkeit gemahnt an Praktiken des Nationalsozialismus („Judenstern“), da sich die Beschreibungen am Körper und nicht an Gebäuden o.ä. befinden. Ferner werden in der Parabel durch die weißen Kinder (vgl. FD:11 f.) Erinnerungen an das tatsächliche Verbot sexuellen Kontakts zwischen verschiedenen „Rassen“ während der Apartheid evoziert (vgl. Niekerk & Grové 2017:53).

„Tausende fielen [...]“ (FD:8) lässt sich als Anspielung auf die Massaker in Soweto und Sharpeville interpretieren, wodurch ein weiterer Bezug zur Wirklichkeit hergestellt wird. Dies ist vor dem Hintergrund plausibel, dass erst Sharpeville (1960) als „Schlüsselkommunikationsereignis“ die öffentliche Aufmerksamkeit Europas auf die schweizerisch-südafrikanischen Beziehungen lenkte und von da an die Schweizer Politiker gezwungen waren, sich zur südafrikanischen Politik zu positionieren. Vor diesem Ereignis hatten die genannten Beziehungen in der schweizerischen und der internationalen Öffentlichkeit kaum Beachtung gefunden (vgl. Imhof, Merkofer & Ettinger 2013:2). Ein weiteres Schlüsselereignis dieser Art war der Sowetoaufstand im Jahre 1976, der eine Verschärfung der internationalen Sanktionen gegenüber Südafrika verursachte (ebd.:3). Dies kann als weiterer Bezug auf die außertextuelle Wirklichkeit verstanden werden. Die Schweizer Bankiers im Text, die ihrer Geschäfte wegen nach Südafrika kommen, waren außerdem

derart mit Südafrika verbunden, dass sie überzeugt waren, die Lage der Schwarzen könne nur durch die Unterstützung der Weißen verbessert werden, je mehr sich die Schweiz finanziell an Südafrika beteilige und die Sanktionen gegen dieses Land unterlaufe, desto mehr nehme sie die berechtigten Interessen der Schwarzen wahr (FD:9).

Damit wird ein unmittelbarer Bezug zur in den 1950er Jahren geknüpften engen Bande zwischen den Machthabern des Apartheidregimes und den großen Schweizer Banken hergestellt (vgl. Guex & Etemad 2013:6). Die Verantwortlichen rechtfertigten ihr Tun entgegen wachsender nationaler und internationaler Kritik damit, dass sie den für nötig befundenen friedlichen Wandel der südafrikanischen Gesellschaft mit diplomatischen und wirtschaftlichen Kontakten stützen würden (vgl. Imhof et al. 2013:2). Die Schweizer Regierung betonte, dass sie das Apartheidregime moralisch verurteile, dies ermöglichte ihr jedoch das Fortführen ökonomischer Beziehungen zum südafrikanischen System (vgl. Guex & Etemad 2013:3). Wie gezeigt wurde, greift Dürrenmatt realhistorische Begebenheiten Südafrikas und der Schweiz auf und relativiert die Wirklichkeit gleichzeitig, indem er das Virus eine potentielle Katastrophe aufzeigen lässt: auf diese Weise verwandelt er Gegebenes in eine Dystopie (vgl. Niekerk & Grové 2017:46) und stattet die Geschichte mit grotesken Effekten aus (vgl. Arnold, 2000:23).

Offenheit

Da die Offenheit ein Merkmal moderner Parabeln ist, soll nun auf den Schluss des behandelten Textes eingegangen werden. Die Virusepidemie in Südafrika endet damit, dass sich ein Ich-Erzähler erkenntlich zeigt. Dieser gibt die Geschichte vom Virus und dem Ende der Apartheid wieder, die ihm wiederum von einem schwarzen Schweizer Bankier zugetragen wurde. Die Rahmenhandlung wiedergebend wird die Erzählinstanz plötzlich selbst „von einem plötzlichen Schnupfen befallen und vom Fieber geschüttelt“ (FD:12). Durch jenes Fieber und die Distanz des Erzählers zu den Geschehnissen wirkt das Erzählte fragwürdig und teilweise wirr. Die Glaubwürdigkeit des Erzählers wird durch die Beschreibung des Bankiers, die sich weit verbreiteter Klischees bedient, noch geschmälert:

Er war tiefschwarz, trug einen weißen Anzug und eine überaus farbige Krawatte. Zur Jazzmusik, die aus seinem umgehängten Transistorradio drang, tänzelte er unentwegt um mich herum, und auch sonst strahlte er eine Lebensfreude aus, wie sie unter Zürchern nie zu finden ist (FD:12).

Diese stereotype Beschreibung eines Afrikaners wirft viele Fragen auf und steht im Kontrast zum Gesamteindruck des Textes. So provoziert er die Annahme, dass die Hautfarbe eines Menschen unmittelbar mit festen Eigenschaften verknüpft ist, und könnte dadurch durchaus als rassistisch verstanden werden. Die stereotype Darstellung geht derart ins Groteske, dass sie gleichzeitig eine ironische Wirkung entfaltet. Der Schluss provoziert eine Deutung, die der Text gleichzeitig verweigert, da zur Deutung gewissermaßen der Schlüssel fehlt. Die Suche danach zwingt den Leser dazu, aufzuhorchen und über Erzähltes nachzudenken. Die Beschreibung des Bankiers erweckt zwar einen rassistischen Eindruck, wirkt dabei jedoch durch das Fieber der Erzählinstanz unglaubwürdig. Es bleibt offen, ob die Geschichte wirklich so stattgefunden hat und ob der schwarze Bankier tatsächlich während seiner Erzählung „herumtänzelte“ und ein Transistorradio bei sich trug. Es könnte auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass das, was wir über Menschen aus fremden Ländern wissen oder zu wissen glauben, häufig durch Erzählungen einzelner bedingt wird, die in ihrer Wahrnehmung nicht unbedingt zuverlässig sind. Die Spannung am Ende bleibt, ganz im Sinne moderner Parabeln, unaufgelöst, „[d]as Verborgene bleibt verborgen. [...] Man ahnt es, kann es aber unmöglich identifizieren. Was sich davon nachweisen lässt, droht sich zugleich in Nebel aufzulösen, der trügerisch und verlockend aus den Abgründen empordampft“ (Wäsche 1976:20).

Der Text als politische Parabel

Unverkennbar wird in Dürrenmatts Parabel Allgemeines auf Politisches zugespitzt, da er ein System parodiert, in welchem Rassismus auf die Spitze getrieben wurde: „The virus neatly manages to expose (Apartheid) racism for the fallacy it was“ (Niekerk & Grové 2017:56). Wie dies sprachlich und inhaltlich realisiert wird, wurde unter den Punkten *Sprache*, *Wirklichkeit* sowie *Offenheit* bereits erläutert. Daher soll nun auf die Rolle der Schweiz eingegangen werden. Für Niekerk und Grové mache die Rolle der Schweiz den Text zu einer universellen Kritik am Rassismus sowie zu einer Kritik am Rassismus in Europa, wonach nicht nur Südafrika, sondern auch andere Länder ihre Konzepte von Nationalität und der Verbindung zur Hautfarbe überdenken sollten (ebd.). Auch nach Diop (2015:59) seien Orte im Text als Exempel zu verstehen, um etwas zu demonstrieren, das universell zu begreifen sei und an einem beliebigen Ort ausgeführt werden könne. Gegen diese Annahmen spricht jedoch die Tatsache, dass auf die Schweiz mit konkreten Namen und Orten Bezug genommen wird. Dies wäre keinesfalls nötig, um lediglich ein Exempel zu statuieren. Im Text werden explizit die schweizerischen Absichten und Haltungen kritisiert:

Sie waren im Prinzip gegen die Apartheid, aber geschäftlich derart mit Südafrika verbunden, dass sie überzeugt waren, die Lage der Schwarzen könne nur durch die Unterstützung der Weißen verbessert werden [...] (FD:9).

Bei genauer Betrachtung besagt dieser Satz nicht nur, dass für die Delegation der schweizerischen Großbanken *Geschäftliches* über *Prinzipien* steht, sondern auch, dass ihre *Überzeugungen* aus geschäftlichen Interessen entstehen. Die scheinbar „guten Absichten“ gegenüber der schwarzen Bevölkerung stehen im Kontrast zu dem Bild, das die Schweizer Bankiers von Menschen mit schwarzer Hautfarbe tatsächlich haben, da sie, als kein Weißer zu sehen ist, sogleich annehmen, die schwarzen Südafrikaner hätten die „viereinhalb Millionen Weißen“ umgebracht. Solche Vorstellungen „barbarischer Afrikaner“ entsprechen dem Inventar europäischer Afrikabilder, das zu Zeiten der Kolonialisierung verbreitet war. „Die Schweizer Banken zogen ihre Milliarden zurück“ (FD:10) heißt es weiter im Text, wodurch auf die jahrelange Unterstützung der Schweizer Großbanken durch Kredite und Investitionen Bezug genommen wird (vgl. Guex & Etemad 2013:2). Im Text scheint der Rückzug des Schweizer Geldes einer der Gründe zu sein, weshalb das Apartheidregime zusammenbricht. *Die Virusepidemie in Südafrika* enthält keine „Du-sollst-Moral“. Wollte man den Text dennoch auf seine Botschaft hin untersuchen, so könnte man bezüglich der Schweiz einen Appell darin sehen, die finanzielle Unterstützung des Landes zu unterbinden, um damit zum Ende der Apartheid beizutragen. Dies entspräche dem Sinn der Zeit, da sich ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre die nationale und internationale Kritik auf die Schweizer Großbanken konzentrierte (zuvor standen in erster Linie Rüstungsindustrie und Großvertrieber unter Kritik). Das sogenannte „Apartheidsgold“ wurde zum neuen Symbol moralisch ver-

werflicher Wirtschaftsbeziehungen (vgl. Imhof et al. 2013:3). Trotz dieser Tatsachen wird die Schweiz stets mit Neutralität gleichgesetzt (vgl. Arnold 2000:36). Friedrich Dürrenmatt habe das „zum Mythos aufgeblähte falsche Bewusstsein der Schweiz“ fortwährend kritisiert (ebd.:37) und gilt daher neben seinem Zeitgenossen und Freund Max Frisch (vgl. Mayer 1992:8) als einer der entschiedensten Kritiker der Schweiz, wobei Frisch noch unversöhnlicher eingeschätzt wird als Dürrenmatt (vgl. Arnold 2000:23).

In *Die Virusepidemie in Südafrika* zeigt Dürrenmatt, wie sein Heimatland die vermeintliche „Neutralität“ ausgeformt und deformiert hat. Für ihn sei diese keine Moral, sondern vielmehr ein „zynisches Mittel der Politik“ (Arnold 2000:37), eine „List“, um durch die Welt zu kommen (ebd.:36). Die Widersprüche zwischen dem Schein und der Realität seines Heimatlandes waren ein fortwährendes Thema der literarischen Reflexion Dürrenmatts: Stellt die Schweiz auch „mit bloßem Auge betrachtet eine Idylle dar [...], zerfällt sie unter der Lupe in eine Vielfalt von sich widersprechenden Bildern, die keine Einheit mehr ergeben“ (Dürrenmatt 1998:115). In der Parabel nimmt Dürrenmatt die Schweiz unter die Lupe, und zeigt damit ihre Widersprüche auf. Ferner spielt das Gleichnis in Dürrenmatts Werk eine wichtige Rolle (vgl. Käppeli 2013:56). Er hielt die moderne Welt für nicht eindeutig darstellbar, da sie sich seines Erachtens zu einer immer komplexeren und mehrdeutigeren Form entwickelte. So übernehmen seine Gleichnisse die Funktion der Erkenntnisfindung (ebd.:58). Ferner bereitete nicht alles, was Dürrenmatt schrieb, der Schweiz Freude (vgl. Haller 1990:127). So hatte man wegen seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Politik, der Verfassung, Geschichte und Mentalität seines Heimatlandes, eine geheimpolizeiliche Akte für ihn angelegt, die sogenannte „Fiche“ (vgl. Arnold 2000:36). Dies mag einer der Gründe gewesen sein, weshalb er sein Heimatland in einer Rede auf Václav Havel mit einem Gefängnis, indem jeder Schweizer sein eigener Wärter ist, verglich (vgl. Dürrenmatt 1991:3). In diesem Sinne ist es denkbar, dass die Parabel für ihn, wie für andere Künstler, als „Versteck“ für eine darin enthaltene Gesellschaftskritik galt. Möglich ist jedoch auch, dass er die Parabel als Form wählte, um eine Welt zu verrätseln, die für ihn selbst zum Rätsel geworden war (vgl. Wäsche 1976:68). *Die Virusepidemie in Südafrika* macht den Lauf der Welt sichtbar und bezieht zynisch Stellung, sodass durchaus von einer die Fundamente angreifenden Gesellschaftskritik im Sinne Wäsches (vgl. 1976:67) gesprochen werden kann. Doch bleibt am Ende offen, welche Lehre oder Bedeutung der Text konstruiert. Vielmehr regt der Text, vor allem der Schluss, zur Reflexion an, was laut Brettschneider als das Ziel politischer Parabeln verstanden werden könne und auch für Parabeln Dürrenmatts gelte (vgl. 1980:73). Die Funktion politischer Parabeln liegt nicht darin, eine Lösung anzubieten, sondern darin, Dinge sichtbar zu machen. Und so schreibt auch Friedrich Dürrenmatt über die Paradoxien der Welt um sie zu analysieren, nicht, um sie zu retten: „Ich bin Diagnostiker, nicht Therapeut“ (Dürrenmatt 1998:36).

Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde auf Merkmale der modernen politischen Parabel eingegangen. Die für wesentlich befundenen Aspekte der Sprache, der Offenheit und der Wirklichkeit wurden in Friedrich Dürrenmatts Text *Die Virusepidemie in Südafrika* untersucht. Dabei wurde deutlich, dass die Parabel schon durch ihre Sprache eine fundamentale Kritik enthält, indem die Begriffe zur Unterteilung nach „Rasse“ derart auf die Spitze getrieben werden, dass sie schließlich allen Sinns entkleidet sind. Außerdem entblößt der Text essentialistisches Denken als Grundlage von Rassismus. Einen wesentlichen Befund stellen auch die sprachlich verankerten Parallelen zum Nationalsozialismus dar, die durch die Emailleschilder am Körper zur Kennzeichnung einer Zugehörigkeit realisiert werden. Ferner wurde festgestellt, dass viele der im Text eingebrachten Aspekte an die Wirklichkeit angelehnt sind, diese jedoch durch Einbezug des Virus relativieren, welches dafür sorgt, dass die Apartheid zusammenbricht. Die Erwähnung realer Orte der Schweiz lässt darauf schließen, dass nicht nur ein wie von Diop, Niekerk & Grové erklärtes Exemplum statuiert wird, sondern dass sich der Autor ganz explizit auf sein Heimatland bezogen hat, welches „unter die Lupe genommen“ und für seine Beziehungen zum Apartheidregime sowie für sein essentialistisches Denken kritisiert wird. Bezüglich der Offenheit in der Form kann festgehalten werden, dass es sich, ganz im Sinne moderner Parabeln, um ein Rätsel ohne Lösung handelt, dessen Ende keine Antwort liefert. In diesem Sinne versetzt *Die Virusepidemie in Südafrika* den Rezipienten ins Fragen und regt ihn zum Nachdenken an. Der politische Gehalt des Textes ist unverkennbar, da er nicht nur sichtbar macht, sondern Stellung bezieht, karikiert und ironisiert, wobei er es verweigert, eine Lösung aufzuzeigen, oder zur Rebellion anzu-stiften. Die Parabel kritisiert die Apartheid als das am längsten anhaltende Rudiment des afrikanischen Kolonialismus und reflektiert auf diese Weise Prozesse der Unterdrückung (vgl. Hofmann 2008:45). Aus diesem Grund könnte *Die Virusepidemie in Südafrika* auch vor dem Hintergrund postkolonialer Theoriebildung gelesen werden. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dieser Thematik würde jedoch eine Analyse größeren Umfangs erfordern. Die Erörterung eines möglichen Einsatzes der analysierten Parabel im DaF-Kontext stellt ein weiteres Desiderat dar und ist insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen „Legitimationskrise“ spannend, in der sich das Lehrfach Deutsch und die Germanistik in Südafrika seit geraumer Zeit befinden (vgl. dazu u.a. Annas 2004; Laurien 2006; Maltzan 2009; Augart 2012). Antworten auf Fragen nach den Aufgaben und der Verantwortung einer (Süd-)Afrikanischen Germanistik liefern unterschiedliche Positionen. Teilweise besteht Einigkeit darüber, dass im DaF-Unterricht eine Relevanz für den afrikanischen Kontinent erkenntlich sein muss. Eine Möglichkeit stellt dabei die Auswahl von Literatur dar, wobei das Deutsche gewissermaßen als Schnittstelle zwischen Europa und Afrika fungieren kann (vgl. Annas 2014:98). Sie kann nicht nur Gemeinsamkeiten aufzeigen, sondern darüber hinaus genutzt werden, um die gemeinsame Vergangenheit zu bewältigen (ebd.:103). Vor diesem Hintergrund er-

scheint es möglich und sinnvoll, *Die Virusepidemie in Südafrika*, auch im Sinne des von Badstübner-Kizik vorgeschlagenen Konzepts einer Kontaktdidaktik (2010) im Deutschunterricht einzusetzen, um Kontaktdiskurse zwischen dem Land der Lernenden und dem deutschsprachigen Raum aufzugreifen und „diese jedoch in überraschender Weise neu [zu] beleuchten oder im öffentlichen Diskurs verdrängte Aspekte [zu] thematisieren und literarisch [zu] bearbeiten“ (Annas 2014:4).

Zur Methode des vorliegenden Beitrags, der sich anhand textsortenspezifischer Merkmale mit der Parabel Dürrenmatts auseinandersetzt, soll abschließend noch einmal Brettschneider (vgl. 1980:15) zitiert werden, nach dem man sich stets der „Problematik aller Definitionen künstlerischer Phänomene bewusst sein [müsse], wenn man nicht Gefahr laufen will, die Realität der individuellen Verwirklichung um der Theorie willen zu verkennen“. Dennoch können Kategorisierungen und derartige Konstrukte für den Erkenntnisgewinn hilfreich und der Blick auf einen Text aus einer bestimmten Perspektive besonders fruchtbar sein, um dessen Sinn, aus rezeptionsästhetischer Sicht, zu entfalten. Dies gilt auch für die Betrachtung von Dürrenmatts *Die Virusepidemie in Südafrika* als politische Parabel.

Anmerkungen

- ¹ Das Sigel FD und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Dürrenmatt, Friedrich (2006): *Die Virusepidemie in Südafrika*. K. A.: Bundesamt für Kultur.

Literatur

- ANNAS, ROLF 2004. „Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten.“ *Acta Germanica* 30/31: 181-191.
- ANNAS, ROLF 2014. „Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika.“ In: Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner & Carmen Schier (Hgg.): *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg, 97-106.
- ARNOLD, HEINZ LUDWIG 2000. „Friedrich Dürrenmatt und die Schweiz: Ein Panorama.“ In: Peter Rusterholz (Hrsg.): *Die Verwandlung der Stoffe als Stoff der Verwandlung*. Berlin: Erich Schmidt, 23-40.
- AUGART, JULIA 2012. „(Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika“. *eDUSA* 7, 7-17.
- BRETTSCHEIDER, WERNER 1980. *Die moderne deutsche Parabel. Entwicklung und Bedeutung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- DIOP, BOUABACAR BORIS 2015. „Von Güllen nach Colobane.“ *Du: Die Zeitschrift der Kultur*, 862, 56-59.
- DRÜNER, ULRICH 2008. „Judenfiguren bei Richard Wagner.“ In: Hans-Peter Bayerdörfer, Jens Malte Fischer (Hgg.): *Judenrollen. Darstellungsformen im europäischen Theater von der Restauration bis zur Zwischenkriegszeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 143- 164.

- DÜRRENMATT, FRIEDRICH 1991. *Kants Hoffnung: Zwei politische Reden; zwei Gedichte aus dem Nachlass*. Zürich: Diogenes.
- DÜRRENMATT, FRIEDRICH 1998. *Politik. Essays, Gedichte, Reden*. Zürich: Diogenes Verlag.
- DÜRRENMATT, FRIEDRICH 2006. *Die Virusepidemie in Südafrika*. n.p.: Bundesamt für Kultur.
- ELM, THEO 1991. *Die moderne Parabel. Parabel und Parabolik in Theorie und Geschichte*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- FANON, FRANTZ 1980. *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GUEX, SÉBASTIEN / BOUDA ETEMAD 2013. *Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Schweiz und Südafrika, 1945-1990* [pdf].
URL: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp42p/nfp42p_guex-d.pdf [18.06.2018].
- HALLER, MICHAEL (Hg.) 1990. *Friedrich Dürrenmatt. Über die Grenzen*. Zürich: Pendo-Verlag.
- HANDELSZEITUNG 2014. *Schweizer Apartheid-Akten werden zugänglich*.
URL: <https://www.handelszeitung.ch/politik/schweizer-apartheid-akten-werden-zugaenglich-628747> [21.06.2018].
- HOFMANN, MICHAEL 2006. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- IMHOF, KURT / MERKOFER, PHILIPP / ETTINGER, PATRIK 2013. *Die Beziehungen der Schweiz zum südafrikanischen Apartheidregime in der öffentlichen politischen Kommunikation der Schweiz zwischen 1948 und 2001* [pdf] URL: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp42p/nfp42p_imhof-d.pdf [18.06.2018]
- KÄPPELI, PATRICIA 2013. *Politische Systeme bei Friedrich Dürrenmatt. Eine Analyse des essayistischen und dramatischen Werks*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- LAURIEN, INGRID 2006. „Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ - Eine Labor-situation für Europa?“ *Info DaF* 33 (5): 438-445.
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2009. „Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika.“ *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, Vol. 38, 205-214.
- MAYER, HANS 1992. *Frisch und Dürrenmatt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- NIEKERK, JACOMIEN VAN / GROVÉ, WALDO (2017): „Race“ and Nationhood in Friedrich Dürrenmatt's *Die Virusepidemie in Südafrika*. *Acta Germanica* 45, 45-58.
- WÄSCHE, ERWIN 1976. *Die verrätselte Welt: Ursprung der Parabel. Lessing, Dostojewski, Kafka*. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.

Das Konzept der morphischen Felder bei Christian Kracht

CHRISTIAN CONDIN
Stellenbosch University

Abstract

In an 2009 interview with the German newspaper *Die Welt* the author Christian Kracht talked about the possibility of a morphogenetic Faserland-Field, that is supposed to linger on. In 2014 this very concept was again mentioned in connection with Kracht in a book about the art of Anthony James. So what are morphic fields then? This article attempts to compare Rupert Sheldrake's concept of morphogenetic fields to Gerard Genette's concept of intertextuality and analyzes the novel following *Faserland*, 1979. It questions whether there is in fact something like the aforementioned morphogenetic Faserland-Field and also in what ways it manifests itself in Krachts later novels.

In seinem Beitrag *Selbstreferenz und die Struktur des Unbehagens der ‚Methode Kracht‘* des im Jahr 2018 erschienenen Sammelbands *Christian Kracht revisited* beschäftigt sich Innokentij Kreknin mit dem in den Romanen *Imperium* und *Die Toten* sichtbar gewordenen Wandel in der Poetik von Christian Kracht. Darin argumentiert Kreknin, dass sich Christian Krachts Werk sukzessiv vom Pop in den Post-Pop verlagert hat, und betont die Art der Referenz, die sich in *Faserland* noch hauptsächlich als ein Verweis auf profane Elemente des Alltagslebens beschränkt, sich in den Nachfolgeromanen *1979* und *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten* jedoch immer mehr in eine konventionelle Form der intertextuellen Bezugnahme wandelt, und schließlich mit den Werken *Imperium* und *Die Toten* in eine Selbstreferenz mit Pastichecharakter übergeht. (Vgl. Kreknin 2018) Kreknin sieht in diesem Wandel jedoch keine Abkehr der ursprünglichen Poetik Krachts sondern einen Prozess, der bereits in *Faserland* angelegt war und damit das gesamte Werk Krachts durchzieht und als Kontinuität seiner Motive gelesen werden sollte. (Kreknin 2018:47)

Hinweise darauf, dass Krachts Poetik einer solchen ‚Kontinuität der Motive‘ folgt gab es, wenn auch indirekt, bereits mit dem Bildband *Morphic Fields* des Künstlers Anthony James aus dem Jahr 2014, zu dem Christian Kracht einen Essay¹ beigetragen hat. Katja Eichinger berichtet in ihrer Einleitung von einem Treffen des Künstlers mit dem Schriftsteller bei dem das gemeinsame Interesse an morphischen Feldern zur Sprache kam.² „Sie haben über morphische Felder geredet, über seltsame Experimente mit Enten und Hunden, die die Existenz dieser Felder beweisen sollten.“ (Eichinger 2014:51)

Wenn man mit dem Konstrukt der Autoren-Persönlichkeit von Christian Kracht vertraut ist, dann kann man dieses Interview schnell als eine der typischen Selbstinszenierungen Krachts abtun, die sich meist als Exzentrizitäten rund um abseitige und

oftmals pseudowissenschaftliche Konzepte präsentieren. Dieser Aussage Eichingers wurde in der Forschung zunächst auch keine weitere Bedeutung beigemessen und auch das Interview mit Kracht *Wer sonst soll die Welt verbessern?* von Ulf Poschardt für die Zeitung *Die Welt* blieb im Gegensatz zu vielen anderen Interviews des Schriftstellers unbeachtet. In diesem Interview aus dem Jahr 2009, also fünf Jahre vor der Veröffentlichung der Monographie zur Kunst von Anthony James, spricht Kracht mit dem Journalisten über die Poetik des Romans *Faserland*. In diesem Kontext erwähnt Kracht ebenfalls das Phänomen der morphischen Felder, als er über das Problem der Abgrenzung von Autor und Erzähler bei Texten in der ersten Person Singular spricht. Auf die Frage, ob sich die Handlung nach Ende eines Romans weiterspinnen würde, antwortet er: „Aber denken Sie mal – vielleicht ist es ja wirklich so. Es gäbe also ein morphogenetisches Faserland-Feld, ein Fliessen...“ (Poschardt: 2009)

Durch die zweifache Nennung des Konzepts kann ein Zufall ausgeschlossen werden. Aufgrund der geringen Reichweite, die der Kunstband *Morphic Fields* zu generieren imstande war, ist es wohl auch keine der üblichen Inszenierungsmechanismen Krachts, die sich dieser für jede seiner Buch-Promos aufs neue zurechtlegt, um in der Erregungsmaschine des Feuilletons für Aufmerksamkeit zu sorgen. Was also sind morphische Felder und was genau bezweckt Christian Kracht mit dieser in den Naturwissenschaften höchst umstrittenen Theorie Sheldrakes in Bezug auf seine eigene literarische Arbeit? Dieser Beitrag möchte den folgenden Fragen nachgehen:

- Was sind morphische Felder?
- Gibt es dieses „morphogenetische Faserland-Feld“ von dem Kracht im Interview von 2009 im Konjunktiv spricht? - Und wenn ja, wie wirkt sich dieses Feld auf das Werk Krachts aus?
- Was sind Beispiele morphischer Felder in den Romanen?
- Was geschieht mit der Rezeption der Romane, wenn man sie nach dieser Theorie liest?
- Bietet uns die Theorie der morphischen Felder neue Impulse für eine strukturalistische Lesart der Romane?
- Treten die Romane tatsächlich in einen Dialog?
- Gibt es diese ‚Kontinuität der Motive‘ bereits in den vor 2009 erschienenen Romanen Krachts?

Intertextualität

Um das Konzept der morphischen Felder zu erläutern möchte ich zuerst mit einem kurzen Exkurs zur Intertextualität beginnen. Ebenso wie Sheldrakes Theorie der morphischen Felder, hat die Intertextualität ihren Ursprung in Ferdinand de Saussures

Arbeit über die Dualität der Zeichen. Saussure beschreibt dabei das Zeichen als einen Gegenstand, der aus zwei gleichwertigen Teilen besteht; einer Vorstellung (signifié) und einem Lautbild (signifiant). Ein Zeichen ist daher nicht die Verbindung von Wort und Objekt sondern die Verbindung von einem Konzept zu einem Laut bzw. einem Bild. Daraus ergibt sich auch die Beliebigkeit der Zeichen. Sie funktionieren innerhalb eines linguistischen Systems zu einem bestimmten Zeitpunkt und sind dabei immer auf Kombination und Assoziation angewiesen. (Saussure 2001:79) Das linguistische Zeichen ist daher eine uneinheitliche, instabile relationale Einheit, deren Verständnis ein enormes Netzwerk an relationalen Verbindungen und eine Kenntnis von Ähnlichkeit und Differenz erfordert.

Was für das simple Zeichen gilt, gilt natürlich umso mehr für Texte und im speziellen für den literarischen Text, der immer auf andere Texte, literarische Konventionen, sowie auf ein allgemeines Weltwissen aufbaut. Autor und Leser bewegen sich daher nicht nur im System der Sprache sondern auch immer im System der Literatur und dem sich daraus ergebenden kulturellen Ballast. Ein literarischer Text steht damit immer im Dialog mit der Vergangenheit und mit deren Zeichen. Egal ist hierbei, ob durch einzelne Worte, Namen, Orte, Textpassagen und Stimmungen, oder durch eine Struktur, die sich an Vergangenes anlehnt.

Seit Roland Barthes *Der Tod des Autors*, als die Deutungshoheit über einen Text vom Autor auf den Leser übertragen wurde (vgl. Barthes 2000:193), ist dieser Dialog mit der Vergangenheit – unser durch das Lesen angeeigneter Erfahrungsschatz – die Basis für die Rezeption von Literatur. Das Lesen wird so zu einem höchst individuellen Erlebnis und die Interpretation eines Textes damit stark von dem kulturellen Kapital abhängig, das einem jeweiligen Leser zur Verfügung steht. Der Text wird zu einem Netzwerk aus Zitaten, einer Wiederholung, deren Originalität sich alleine aus der kenntnisreichen und geschickten Verwebung dieser Zitate ergibt.

Da mir aufgrund Kreknins Aufsatz ein strukturalistischer Ansatz für die folgende Untersuchung am sinnvollsten erscheint, orientiert sich dieser Beitrag an der Intertextualitätsdefinition Gérard Genettes, also der effektiven Präsenz eines Textes in einem anderen Text. Intertextualität ist damit die „Beziehung (o)der Kopräsenz zweier oder mehrerer Texte“ (Genette 1993:10). Unter diese Definition fallen das Zitat, das Plagiat und die Anspielung, die sich durch die Form der Deklaration und Wörtlichkeit unterscheiden. Zitat und Plagiat unterscheiden sich hauptsächlich in der Markierung bzw. dem Fehlen der Markierung und darin, dass das Plagiat trotz gleicher Wörtlichkeit auch den Verweis auf die Quelle schuldig bleibt. Die Anspielung, auch ohne Markierung, hingegen ist weniger wörtlich als das Plagiat und setzt, um vom Leser erkannt zu werden, Text- bzw. Weltwissen voraus. Hinter ihr steckt auch eine andere Intention,

denn die Anspielung soll im Gegensatz zum Plagiat trotz des Fehlens der Markierung erkannt werden.

Darüber hinaus unterscheidet Genette bei seiner Intertextualitätsdefinition nach Funktionen. So subsumieren sich unter dem Banner der Transtextualität neben der Intertextualität auch der Paratext, die Metatextualität, die Architextualität und die Hypertextualität.³

Hypertextuelle Gattungen

Als hypertextuelle Gattungen gelten nach Genette die Parodie, die Travestie, die Persiflage und die Pastiche, die sich untereinander aufgrund funktionaler und struktureller Merkmale unterscheiden.

<i>Gebäuchliche (funktionelle) Gliederung</i>				
<i>Funktion</i>	satirisch (Parodie)			nichtsatirisch (Pastiche)
<i>Gattung</i>	PARODIE	TRAVESTIE	PERSIFLAGE	PASTICHE
<i>Beziehung</i>	Transformation		Nachahmung	
<i>Strukturelle Gliederung</i>				

(vgl. Genette 1993:41)

Unter dem Begriff der Parodie gruppieren sich Formen, die satirisch bzw. ironisch konnotiert sind und mit einer Transformation des Hypotextes operieren. Als eine Nachahmung ohne primär satirische Absicht grenzt sich die Pastiche von den anderen Gattungen ab. Die Pastiche wird dabei von Genette als ein auf die Arbeitsweise des Autors bezogener Begriff definiert.

Pastiche und Parodie bewegen sich als schriftstellerische Methoden der Nachahmung bzw. der Transformation in einem Spannungsfeld zwischen Bewunderung und Spott und sind daher nie wertneutral.

Rupert Sheldrakes Theorie der morphischen Felder

Die Theorie der morphischen Felder existierte in der Naturwissenschaft schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts, wurde jedoch immer wieder verworfen. Sheldrakes Versuch einer Adaption dieses Ansatzes mit dem Ziel, einen neuen theoretischen Ansatz zur Entstehung der Arten zu liefern, wurde zwar zuerst auch in den Naturwissenschaften diskutiert, dort jedoch schon bald angezweifelt und letztendlich als unwissenschaftlich zurückgewiesen. Vom wissenschaftlichen Mainstream verstoßen, bewegt sich Sheldrake heute nur noch in bestimmten esoterischen Kreisen, die für seine Theorien offen sind.

Doch genau dies ist ein möglicher Grund für Christian Krachts Faszination für Sheldrake, hat Kracht diese Theorie – so meine Hypothese – doch zur Grundlage seiner Poetik gemacht. Die ‚Unwissenschaftlichkeit‘ von Sheldrakes Theorie der morphischen Felder im naturwissenschaftlichen Kontext sollte uns deshalb nicht davon abhalten, sie mit den etablierten Theorien zur Intertextualität zu vergleichen, um zu ergründen inwiefern sich Kracht immer wieder auf Sheldrakes Vorstellungen beziehen mag.

Laut der Theorie ist Information die Basis morphogenetischer Felder bzw. die Fähigkeit der Organismen, Informationen weiterzugeben. Diese Information ist den Feldern immanent und die Übertragung der Information erfolgt auf eine immaterielle Weise, oft über Generationen hinweg. Die morphogenetischen Felder sind damit ein Medium durch die sich Organismen, ohne die Notwendigkeit eines physischen Kontakts, gegenseitig beeinflussen können. Beim ursprünglichen Konzept der Morphogenese hatten die Felder keine kausale Rolle und waren als eine Vereinfachung gedacht, die es erlaubte über komplexe Vorgänge zu sprechen. Dieser Ansatz unterscheidet sich daher nur unwesentlich von der noch immer vorherrschenden mechanistischen Theorie der Evolution.

Bei Sheldrakes Ansatz werden nun aus Informationen Erinnerungen und diese wiederum zu einem grundlegenden Bestandteil der morphischen Felder. Sheldrake erweiterte bei seinem Ansatz die Funktion der Felder außerdem um die Komponente eines bidirektionalen Informationsflusses. Damit hat nicht nur die Vergangenheit, als Erinnerung, einen Einfluss auf die Struktur des Felds, auch die Gegenwart beeinflusst die Felder der Vergangenheit. Sheldrake nennt die Ergebnisse dieser Wechselwirkung „Formative Causation“.⁴ Nach Sheldrake ist die Struktur eines Feldes das Ergebnis von den Formen ähnlicher Organismen in der Vergangenheit. Die Struktur eines Feldes ist also direkt davon abhängig, was in der Vergangenheit passiert ist und wie ein Vorfahre darauf reagiert hat. Sie ist daher Erinnerung. Hier kann man eine Parallele zu Genettes Definition der Architextualität erkennen, also der Verfestigung verschiedener literarischer Genres durch thematische und strukturelle Ähnlichkeiten der sich dazuzählenden Texte. Eine mögliche Adaption der Theorie der morphischen Felder in einem strukturalistischen Kontext kann durch Sheldrakes Definition der morphischen Felder als Informationsträger erleichtert werden. Die Felder stabilisieren sich durch die morphische Resonanz von unzähligen vergangenen Strukturen, ähnlich wie sich Genres nach und nach verfestigen und dadurch auch bestimmte Erwartungen an Inhalt und Struktur des Textes hervorrufen.

Doch wie darf man sich nun diese Erinnerung bzw. diese Informationsübertragung vorstellen? Bei der Morphogenese erfolgt die Übertragung zwischen den Feldern durch einen non-energetischen Transfer von Information, der morphischen Resonanz. Diese

arbeitet dabei auf Grundlage von Ähnlichkeit. Bei Sheldrake bedeutet dies, je ähnlicher ein Organismus zu einem vorhergehenden Organismus ist, desto größer ist der Einfluss des letzteren auf diesen durch die morphische Resonanz. Sheldrake beschreibt dies am Beispiel eines Setzlings: „a developing [...] seedling [...] is subject to morphic resonance from countless [others] that came before, and this resonance shapes and stabilizes its morphogenetic fields.“ (Sheldrake 1988:108) Die Vergangenheit hat damit nicht nur einen enormen Einfluss auf Gegenwart und Zukunft, der Einfluss nimmt mit jeder weiteren Generation sogar noch zu: „[A]ll past members of a species influence these fields, their influence is cumulative: It increases as the total number of members of the species grows.“ (Sheldrake 1988:109)

Die morphische Resonanz ist in Sheldrakes Theorie unabhängig von Raum und Zeit. Ihre Intensität wird daher weder durch zeitliche noch räumliche Distanz geschwächt oder gestört. Die Morphogenese kann jedoch durch Mutationen beeinflusst werden. Eine Mutation führt zunächst zu Störungen und damit zu Veränderungen im normalen morphogenetischen Prozess, kann diesen unterdrücken oder durch einen anderen ersetzen und somit die Information für alle zukünftigen Organismen beeinflussen. Hier zeigt sich noch einmal der Ursprung des Konzepts der Morphogenese als ein Mittel um evolutionäre, richtungsgebundene Vorgänge zu beschreiben. Sheldrake erweiterte in seinem Konzept die Morphogenese um eine Bidirektionalität, also einer Feedback-Schleife zwischen dem Feld und den Organismen und hat damit die Vergangenheit in eine enge Verbindung zur Gegenwart gesetzt.

So ist Erinnerung laut Sheldrake allen Organismen auf zwei Weisen inhärent: Zum einen verfügen alle Organismen über die kollektive Erinnerung ihrer Spezies durch die morphische Resonanz mit den vorhergehenden Organismen der gleichen Art. Zum anderen unterliegt ein Organismus auch seiner eigenen Resonanz zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Diese Eigenresonanz ist die Basis für individuelle Erinnerungen und Verhaltensweisen.

Erinnerung ist davon abhängig ob etwas bewusst wahrgenommen wird, doch die Wahrnehmung selbst ist immer durch in der Vergangenheit etablierte Wahrnehmungsmuster gefärbt. Das Erkennen von Mustern benötigt somit Aufmerksamkeit, die sich laufend durch vergangene Erfahrungen schärft. Eine gegenwärtige Erfahrung ist daher auch immer in gewissem Sinn erinnert. Ähnlich dem kulturellen Kapital eines Lesers, welches ständig anwächst, und den damit verbundenen Differenzen bei der Rezeption eines Textes.

Erinnern und erkennen sind verschiedene Prozesse; Erinnern ist die aktive Rekonstruktion der Vergangenheit auf Basis von gespeicherten Informationen. Das Erkennen

hingegen beruht auf einer Ähnlichkeit der momentanen Erfahrung mit vergangenen Erfahrungen und damit auf der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten. Konkretes Erinnern ist daher schwieriger als das bloße Erkennen.

Anspielungen wollen erkannt werden. Anspielungen zu erkennen bedarf der Wahrnehmung von Parallelen, nicht dem Erinnern konkreter Textpassagen. Erkennen beruht laut Sheldrake auf der morphischen Resonanz mit ähnlichen Mustern in der Vergangenheit. Es ist ein sensorischer Akt eines Lesers. Intertextualität bzw. die Wahrnehmung einer Anspielung ist damit von der morphischen Resonanz zwischen den Texten abhängig.

Die Nähe der Theorie der morphischen Felder zu Theorien der Literaturwissenschaft wird deutlich, wenn Sheldrake zur Erläuterung dieses Unterschieds auch die geschriebene Sprache, also den Text, als Beispiel anführt. Wir alle wissen wie schwierig es ist, sich einen Text Wort für Wort einzuprägen und wie selbstverständlich im Gegensatz dazu der Prozess des Erinnerns erfolgt. Es geht hierbei doch nicht um die Wiedergabe konkreter Sätze, sondern vielmehr darum, größere Informationseinheiten, die in der Vergangenheit bereits kategorisiert wurden, in einer neuen Gegebenheit zu bemerken und mit der vergangenen Erfahrung in Verbindung zu setzen. Im Kontext der Literatur hat Sheldrakes Konzept eine Ähnlichkeit zu den Intertextualitätstheorien, deren Grundlage ebenfalls das Erkennen ist. Nur findet sich in Genettes Beschreibung der Hypertextualität kein Informationsfluss in beide Richtungen. Es bleibt bei der Beziehung von Hypotext nach Hypertext.

Was uns Sheldrakes Ansatz also bietet, ist die Möglichkeit der Abbildung eines echten Dialogs, einer Resonanz, zwischen zwei Texten statt der bisherigen einseitigen Kommunikation von Hypotext nach Hypertext. Sheldrakes Ansatz bietet die Möglichkeit darüber zu sprechen, wie Leerstellen in vergangenen Texten mit neuem Inhalt gefüllt werden können. Damit wird eine neue Perspektive eröffnet, wenn man sich mit alten Texten beschäftigt.

Meine Hypothese ist, dass Kracht sich dem Ansatz der Resonanz seit seinem zweiten Roman *1979*, oder spätestens seit dem Jahr 2009, bewusst bedient um seine Text in einen Dialog mit seinem eigenen Werk treten zu lassen.

Pastiche und Intertextualität: 1979

Das Konzept der Intertextualität ist ein grundlegendes Element von Christian Krachts zweitem Roman *1979*, wird sie in diesem Roman doch schon im ersten Satz mit der Anspielung auf Robert Byrons Klassiker der Reiseliteratur *The Road to Oxiana* deutlich ausgestellt. Der Roman ist damit eine erste Konkretisierung der Poetologie Krachts, die der Autor bis zu seinem bisher letzten Roman *Die Toten* stetig verfeinert hat.

Auf dem Weg nach Teheran sah ich aus dem Autofenster, mir wurde etwas übel, und ich hielt mich an Christophers Knie fest. Sein Hosenbein war von den aufgeplatzten Blasen ganz naß. Wir fahren an endlosen Reihen von Birken vorbei. Ich schlief. (Kracht 2001:17)

Vergleicht man nun diese Textstelle aus *1979* mit der folgenden aus *The Road to Oxiana*, so sieht man, dass Kracht nicht nur den Namen des Reisegefährten des Ich-Erzählers von Byron entlehnt hat, sondern sich anscheinend explizit auf eine bestimmte Textstelle bezieht, bei der ebenfalls das Transportmittel (Auto mit Fahrer), die Bewegungsrichtung (nach Teheran) und auch der Aspekt der Krankheit enthalten ist.

Christopher is in a sad state. His legs are swollen up to the knee and covered with water blisters. We have taken seats in a car which leaves here this afternoon, and should reach Teheran by midnight. (Byron 1992:64)

In Robert Byrons Text, der eindeutig als Hypotext für *1979* dient, leidet dessen Begleiter Christopher Sykes unter Flohbissen an den Beinen, die unter anderem Wasserblasen zur Folge haben, die bandagiert werden müssen. Auch der Christopher in *1979* leidet unter ganz ähnlichen Blasen, deren Aufplatzen bereits sein ganzes Hosenbein durchnässt haben.

The sun has set behind the twin peaks. By lantern-light in our squalid windowless room I have been sponging Christopher with cold water, as the flea-bites have given him fever; in fact some are so raw that we have put whisky on them, in lieu of any other disinfectant. (Byron 1992:62)

Der rhizomatische Charakter von Krachts Methode wird in diesem Ausschnitt aus *The Road to Oxiana* besonders deutlich: Mit dem Verweis des Romans *1979* auf eine Textstelle in der die Sonne hinter „twin peaks“ untergeht, müssen wir natürlich an David Lynchs unvergleichliche TV-Serie als auch an Krachts Roman *Faserland* denken, der selbst mit Referenzen auf den Lynch-Kosmos, von Isabella Rossellini, dem Komponisten der Serie *Twin Peaks*, Angelo Badalamenti, bis zum direkten Verweis auf die Serie, gespickt ist. (Vgl. Kracht 2016b: 46f.) Damit wird auch klar, dass es nur eine Frage der Zeit ist, bis die Masken fallen und sich die Verhältnisse im Roman *1979*, ähnlich wie in einem Film von David Lynch, ins alptraumhafte verkehren. Die Nennung von Twin Peaks funktioniert damit als intertextuelles Zeichen für einen ganzen Ideenkomplex: Der Name David Lynch steht wie kein zweiter für das Raunen der Dunkelheit, die sich früher oder später den Protagonisten seiner Filme bemächtigt. So auch im Roman *1979*, kündigt sich in diesem Fall doch so das Sterben Christophers in einem beängstigenden Krankenhaus in Teheran und damit einhergehend der alten Ordnung an, wenn dessen Tod zeitgleich mit dem Höhepunkt der Revolution im Iran erfolgt.

Später in 1979 erfahren wir vom Fieber Christophers und der Vermutung des Ich-Erzählers, dass Christopher damals schon sehr lange krank gewesen sei, was man als eine Anspielung auf das Erscheinungsdatum von *The Road to Oxiana* im Jahr 1937 deuten kann. „Seine Augen waren fiebrig, heute denke ich, er war damals schon sehr lange krank gewesen, viel länger als ich gedacht hatte.“ (Kracht 2001:30)

In beiden Texten wird Christopher schließlich auch in ein Krankenhaus in Teheran gebracht:

Christopher has gone to the nursing-home, where his legs are swathed in plaster bandages. These must not be moved for ten days, and even then it may take a month before the sores heal. The fleas of Azerbaijan are a formidable enemy (Byron 1992: 67)

Während es sich in Byrons Vorlage nur um eine kurze Unterbrechung der gemeinsamen Reise handelt, die danach wieder fortgesetzt werden kann, stellt das Krankenhaus in 1979 den Endpunkt der gemeinsamen Reise dar:

Das Spital lag in einer Seitenstraße im Süden Teherans. Es sah von außen wirklich nicht wie ein Krankenhaus aus, ganz und gar nicht. Es war dreistöckig, von einem grünlich zischelnden Neonschild leuchtete unverständliche persische Schrift herab. Die Mauern waren mit braunen Schlieren überzogen, das Gebäude selbst hatte keine Vorfahrt für Krankenwagen und offenbar auch keinen Haupteingang. (Kracht 2001:70)

Mit dem Tod Christophers „Und jetzt gehe ich weg und lasse dich allein.“ (Kracht 2001:77) muss der Ich-Erzähler seine Reise allein fortsetzen. Das Zurücklassen des Reisegefährten Christopher und die Fortsetzung der Reise durch den nun auf sich allein gestellten Ich-Erzähler findet sich in ähnlicher Weise auch bei Byron, nur handelt es sich dabei um eine Einreisegenehmigung, die Christopher durch den Polizeichef von Shiraz verweigert wird:

“You”, said the Chief looking hard at me, “can go. But you must go alone.”
“I don't understand. Do you mean that I can go and Mr. Sykes can't?”
“Exactly.”
This was mortifying enough. But worse followed. As we sought to drive out of the town for a breath of fresh mountain air, the police at the Allah-ho-Akbar Gate stopped the car, and only allowed us to proceed on foot. (Byron 1992:155f)

Die Fortsetzung der Reise zu Fuß ist dabei noch ein Thema, welches 1979 von *The Road to Oxiana* übernommen hat. So beginnt Kracht den zweiten Teil des Romans folgendermaßen:

Nach einer langen Reise, in deren Verlauf ich erst mit dem Flugzeug flog, mehrmals auf immer kleiner und schäbiger werdenden Flugplätzen umstieg, dann mit Bussen fuhr, als das nicht mehr ging, weil es keine Straßen mehr gab, tagelang auf Maultieren saß und schließlich zu Fuß lief, erreichte ich ein karges und steiniges Hochplateau. (Kracht 2001:123)

Dies ist der Beginn der Reise zum heiligen Berg Kailasch, eine Aufgabe, die dem Ich-Erzähler im ersten Teil des Romans, als eine Form der Reinigung und Buße übertragen wird. Der Auftrag den Kailasch zu umkreisen, „also ein Gebet als Weltbegehung“ (Kracht 2001:115), erfolgt während des gemeinsamen Essens von ausschließlich dunklen Gerichten am Abend der Revolution in der Wohnung des geheimnisvollen Mavrocordato. Das Essen selbst ist dabei ein Verweis auf Joris-Karl Huysmans *Gegen den Strich*, in dem die Hauptfigur des Romans für sich ein ebensolches Trauermal veranstaltet:

Man hatte von schwarzumrandeten Tellern gespeist, Schildkrötensuppe, russisches Roggenbrot, reife Oliven aus der Türkei, Kaviar, Seebarbenrogen, geräucherte Frankfurter Würstchen, Wild mit Saucen in der Farbe von Lakritzsaft und Schuhwichse, Trüffelbrühen, schokoladenfarbene Sahnen, Puddings, Brugnolen, Traubenmus, Brombeeren und Herzkirschen; getrunken wurde aus dunkel getönten Gläsern Weine aus der Limagne und dem Roussillon, Tenedos, Val de Peñas und Portwein; nach dem Kaffee und dem Nußbrandwein wurde Kwaß, Porter und Stout genossen. (Huysmans 2006:47f)

Weniger offensichtlich als diese Anspielung auf Huysmans Dekadenroman, aber dafür aufgrund der an den Ich-Erzähler gestellten Aufgabe den Berg Kailasch zu umrunden (vgl. Kracht 2001:114f), ist die Verbindung zu James Hiltons Roman *Lost Horizon*, der sich ebenfalls im Themenfeld Revolution, Flucht, Tibet und der Suche nach einem Zentrum bewegt. Was der Ort Shangri-La für Hiltons Roman ist, das ist der Berg Kailasch bei Kracht: Das Zentrum des Universums, welches im Uhrzeigersinn umkreist einem Gebet gleichkommt, und so die Hoffnung auf eine Erlösung des Ich-Erzählers in sich trägt. (Vgl. Kracht 2001:114)

Diese intertextuellen Referenzen, die sich an die konventionelle Hypertext–Hypertext-Hierarchie halten, sollen den Roman mit der Literaturgeschichte verbinden und ihn mir ihr in einen Dialog treten lassen. Sie wurden von Kracht wie eine Verbeugung vor den Meistern der Vergangenheit inszeniert, wie man auch an der folgenden Textstelle am Anfang des Romans *1979* sehen kann:

Ich war Innenarchitekt, ich richtete Wohnungen ein. [...] Die Architektur war mir zu kompliziert, das Einrichten war ja schon schwierig genug. Christopher sagte dazu immer, ich sei etwas dämlich, womit er ja auch vielleicht recht hatte. (Kracht 2001:19)

Vergleichen wir dazu die Textstelle in *The Road to Oxiana*, in der sich Byron abfällig über Innenarchitekten äußert und auf die Kracht, bei seiner Bescheidenheitsgeste, Bezug genommen hat:

And then I suddenly thought of that unfortunate species, modern interior decorators, who imagine they can make a restaurant, or a cinema or a plutocrat's drawing room look rich if given money enough for gold leaf and looking-glass. They little know what amateurs they are. (Byron 1992:200)

Das morphogenetische Faserland-Feld

Neben diesen Literaturbezügen zu britischen Autoren der 1930er Jahre gibt es im Roman *1979* eine Vielzahl an Verweisen in Richtung der Popkultur und im speziellen zur Popmusik, die als ein Anschluss zum Popliteraturdiskurs der 1990er Jahre betrachtet werden kann und diesen Roman so auch zu einem Kommentar zu *Faserland* machen. Bleibt man bei der Betrachtung des Romans *1979* im Kontext des morphogenetischen Faserland-Felds, so wirkt dieses durch Bezüge zur Popmusik, die für eine zeitliche Verortung der Romane *Faserland* und *1979* sorgt. Diese Musik wird in beiden Fällen zu Anfang des Romans während einer Autofahrt gehört.⁵ In beiden Fällen gehören diese Kassetten den Begleitern des Ich-Erzählers. Neben diesen Kassetten spielt im Roman *1979* noch eine weitere Kassette eine wichtige Rolle, wobei es sich dabei um die Musik der Ink-Spots handelt, einer Gruppe, die wie aus der Zeit gefallen einen Anachronismus darstellt. Waren die Ink-Spots doch eine Doo-Wop Gruppe, die ihre größten Erfolge noch vor dem 2. Weltkrieg feierte und in den 1930er Jahren internationale Berühmtheit erlangte. In *1979* ist es das Lied *My Prayer*, zu dem der Ich-Erzähler und der Fahrer Hasan tanzen. Im weiteren Verlauf der Handlung von *1979* wird sich diese Kassette noch als relevant erweisen, denn die Kassetten der Ink-Spots dienen als Medium für die im Iran verbotenen Reden des Ayatollah Khomeini. (Vgl. Kracht 2001:82) Dass sich der zukünftige Gottesstaat mit einem ‚My Prayer‘ betitelten Popsong ankündigt, ist nur konsequent.

Die Ink-Spots bilden in *1979* damit nicht nur das erste Ausrufezeichen für die anstehende Revolution, sie sind auch die erste Verbindung mit dem Roman *Faserland*, denn auch in diesem Roman gibt es eine Szene in der der Ich-Erzähler auf einer Party ein Lied der Ink-Spots hört. Hier ist es der Titel *Your feet's too big*, den der Ich-Erzähler auf Rollos Geburtstagsparty am Bodensee hört und von dem er gute Laune bekommt.⁶

Bei genauer Betrachtung tauchen die Ink-Spots in beiden Romanen Krachts an ganz ähnlicher Stelle auf und ähnlich sind auch die Funktionen von Rollo und Hasan in den Romanen: Beide sind die Fahrer des Ich-Erzählers und in beiden Romanen steht der Ich-Erzähler diesen Figuren positiv gegenüber: „Ich mochte unseren Fahrer gerne“ sagt der Ich-Erzähler von *1979* über Hasan (Kracht 2001:26) und in *Faserland* ist Rollo

einer der alten Freunde des Ich-Erzählers. In beiden Romanen bringen sie den Ich-Erzähler zu einer Party, die in beiden Fällen die gleiche einschneidende Konsequenz für den Ich-Erzähler bereit hält; nämlich den Verlust eines Freundes. Und in beiden Romanen reagiert der Ich-Erzähler auf dieses Ereignis mit einem Grenzübertritt hinein in eine Bergregion: Die Schweiz in *Faserland* (Kracht 2016b:152f) und Tibet in *1979* (Kracht 2001:114f). Diese Parallelen gehen über intertextuelle Bezüge deutlich hinaus und weisen auf ein vorsichtig gelegtes Ganzes.

Ein weiteres, noch deutlich größeres Ausrufezeichen des morphogenetischen Faserland-Felds im Roman *1979* ist jedoch die Figur des Alexander, dem der Ich-Erzähler auf der Party im Garten einer Teheraner Villa begegnet. Wo die Ink-Spots noch eine vielleicht leise Andeutung auf das Faserland-Feld waren, werden die Romane *Faserland* und *1979* über die Figur des Alexander nun konkret verbunden.

In dem Jahr 1979 wird der Ich-Erzähler auf einen Mann aufmerksam, der in einer Ecke des Gartens auf ein Mädchen einschreit. Diesen Mann glaubt der Ich-Erzähler schon einmal, „vor Jahren“ (Kracht 2001:37), gesehen zu haben. Die Szene verweist auf das Foto von Alexander auf einer Yacht aus dem Roman *Faserland*:

Auf einem, da ist er zu sehen, wie er an Deck so einer Holzjacht steht, irgendwo in den Kykladen oder bei Juan-les-Pins, und er hat ziemlich lange Haare, schulterlang und fettig, und er ist sehr braun auf dem Foto und hält ziemlich lässig einen riesigen Joint in der Hand, leicht angewinkelt. (Kracht 2016b:69)

Alexander ist eine der zentralen Figuren in *Faserland*, ein angeblich alter Freund, der dem Ich-Erzähler „verdammte fremd“ (Kracht 2016b:70) geworden ist. Eine Entfremdung, die sich wie ein roter Faden durch alle Freundschaften in *Faserland* zieht und die immer im nicht-verstehen endet. Die Figur des Alexander wird so in *Faserland* nie richtig greifbar. Die Parallele der Begegnung des Ich-Erzählers von *1979* mit Alexander und der Textpassage aus *Faserland* ist daher auch als ein Teil dieses Faserland-Feldes zu verstehen.

Exemplarisch für diese Entfremdung von Alexander sind für den Ich-Erzähler aus *Faserland* dabei die Fotos, die dieser ihm aus mehr oder weniger entlegenen Ecken der Welt, wie Kairo oder Afghanistan, von sich schickt. (Vgl. Kracht 2016b:70)

Das Foto Alexanders in Kairo im Roman *Faserland* ist für den Vergleich der Romane besonders aufschlussreich, bietet es doch einen bemerkenswerten Kontrast zu dem Alexander in *1979*. So trägt Alexander auf dem Foto in *Faserland* ein T-Shirt der Fußballmannschaft F.C. St. Pauli⁷, wohingegen ihn der Ich-Erzähler in *1979* in einem T-Shirt mit Hakenkreuz auf der Brust antrifft.

Noch zum Foto Alexanders in Kairo ist folgender Halbsatz des Ich-Erzählers auffallend: „hinter ihm ist ein Muezzin-Turm zu sehen, und sein rechter Arm ist ausgestreckt, und er deutet mit dem Zeigefinger auf etwas außerhalb des Bildes, aber er sieht dabei in die Kamera.“ (Kracht 2016b:70)

Handelt es sich dabei bereits um eine Andeutung Krachts, welche uns sagen soll, dass hier auf etwas in der Zukunft liegendes verwiesen wird? Es wäre durchaus möglich, denn bereits das nächste Foto Alexanders in *Faserland* zeigt diesen gemeinsam mit einem Mudjahedin, einem Kämpfer für den Islam, irgendwo in Afghanistan:

Er trägt so ein Tuch um den Kopf geschlungen und steht vor einem Gemüselaster und grinst. Neben ihm steht ein Mudjahedin, der seine Kalaschnikow hochhält, und Alexander hat den Arm um ihn gelegt, und der Mudjahedin grinst auch, obwohl es so aussieht, als ob die beiden nur grinsen, weil die Sonne sie blendet. (Kracht 2016b:70)

Interessant ist auch, wie die Figur des Alexander in *Faserland* früh in einen intertextuellen Kontext gestellt wird, indem der Ich-Erzähler ihn in einen Zusammenhang mit Umberto Ecos *Der Name der Rose* bringt. So hätte Alexander in der Verfilmung des Romans aufgrund seines mittelalterlichen Aussehens (vgl. Kracht 2016b:69) mitspielen können. Bedenkt man, dass es sich bei Ecos Roman um ein intertextuell angelegtes Konstrukt handelt, so kann man zu dem Schluss kommen, dass die Figur Alexanders die Funktion eines intertextuellen Zeichens in den Romanen Krachts hat.

So bekäme auch der folgende Satz des Ich-Erzählers von *Faserland* über Alexander „Ich würde ihn gerne wiedersehen, denke ich. Ja, das würde ich wirklich gerne“ (Kracht 2016b:72) eine andere Dimension und man darf sich fragen, ob es sich bei diesem Satz nicht um einen Kommentar des Autors handelt, der mit dieser Figur noch etwas vorhaben mag. In diesem Satz aus *Faserland* trifft nach der Lektüre des Romans *1979* die Gegenwart auf die Vergangenheit und die Zukunft gleichermaßen: Die Ereignisse in *Faserland* finden in den 1990er Jahren, also nach den Ereignissen des Romans *1979*, statt. Doch gleichzeitig ist *1979* der neuere Roman, der sich über den Text von *Faserland* legt. Diese Textstelle ist daher exemplarisch für das morphogenetische Faserland-Feld, von dem Kracht spricht. Die Begegnung mit Alexander in *1979* relativiert einiges von dem, was wir durch *Faserland* annehmen von Alexander zu wissen.

Das Wiedersehen mit Alexander im Roman *1979* ist für den dortigen Ich-Erzähler weder sentimental aufgeladen wie in *Faserland*, noch auf irgendeine andere Weise positiv konnotiert. Alexander in *Faserland* ist eine Gestalt, die nicht so recht greifbar wird; nicht zuletzt, weil es sich dort um einen unzuverlässigen Ich-Erzähler handelt, der nicht in der Lage ist, die Erinnerungen und Erwartungen an seine alten Freunde mit der Realität in Einklang zu bringen. So erinnert er sich an einen gut angezogenen Alexander und

erwartet, dass er das immer noch sei (vgl. Kracht 2016b:65), doch stattdessen begegnet er einem Alexander mit fettigen Haaren und einer „völlig verwarzte(n) grüne(n) Barbourjacke mit einem Eintracht Frankfurt-Aufnäher“ (Kracht 2016b:83).

Eine größere Parallele zwischen den beiden Darstellungen der Alexander-Figur findet sich jedoch in der Beschreibung des Internatsschülers, der wie ein Loch trank, immer rumkrakelte und der „der größte Hasser aller Zeiten“ war, dessen „vollkommene Anti-Haltung“ (Kracht 2016b:65) auf Frauen anziehend wirkte.

Diese vollkommene Anti-Haltung zeigt sich dann auch wieder in *1979*, zum einen durch die Musik von Throbbing Gristle und zum anderen natürlich durch das Hakenkreuz auf dem T-Shirt. Doch der Alexander in *1979* ist trotz dieser Provokation gut angezogen, trägt er doch darüber einen „vintage Yves-Saint-Laurent-Blazer“ (vgl. Kracht 2001:38). Markiert durch das Hakenkreuz-T-Shirt ist Alexander in diesem Roman von Beginn an von einer Aura des Bösen, bzw. einer grundsätzlichen Feindseligkeit umgeben, die sich so gegenüber dem Ich-Erzähler in *Faserland* nur in der Mykonos-Episode zeigt, welche durch Alexanders Kommentar gegenüber dem Ich-Erzähler in *1979*: „Gott hasst Schwule, weißt du das?“ (Kracht 2001:39) noch eine weitere Perspektive erhält. Die Aussage des Ich-Erzählers von *1979*: „Er hatte nichts mehr gemeinsam mit dem Bild Alexanders auf der Yacht, das ich kannte.“ (Kracht 2001:38) lässt sich damit auch auf die Kenntnis eines *Faserland*-Lesers übertragen.

Auch das Mädchen, mit dem sich der Alexander von *1979* im Garten streitet ist einen zweiten Blick wert. Ist es Varna aus *Faserland*, die dieser Alexander dort so sehr liebte und die zu dem Zerwürfnis der Freunde führte? War es wegen Varna, oder wegen einer Liebe, die Alexander dem Ich-Erzähler letztendlich nicht erwidern wollte? Als weiterer Hinweis für die im Roman *Faserland* implizite Homophobie Alexanders stehen die Worte Alexanders an den Ich-Erzähler „Gott hasst Schwule, weißt du das?“ (Kracht 2001:39) in *1979*, die somit schließlich explizit wird. Wir wissen es nicht. Aus *Faserland* wissen wir nur, dass Alexander mit Varna zusammen war und sie sich getrennt hatten, aber weitere Information bleibt uns der Roman durch den unzuverlässigen Ich-Erzähler schuldig. Fand diese Trennung in einem Garten Teherans, auf einer Party statt, als Alexander sie einfach stehen lässt? Es ist möglich, denn das Konzept der Zeit wird durch den Dialog, in dem sich die beiden Romane befinden, aus den Angeln gehoben.

Kommen wir noch einmal auf die bereits angesprochene (intertextuelle) Zeigefunktion Alexanders zurück:

Alexander ist im Roman *1979* die Figur, die gegenüber dem Ich-Erzähler zum ersten Mal den Berg Kailasch erwähnt, das Shangri-La des Romans *1979*, das Zentrum, dessen

Umrundung zur Aufgabe des Ich-Erzählers wird. Das Thema der Leere und der Suche nach Sinn und Vergebung ist ein wiederkehrendes Motiv des Romans und wird so zuerst von Alexander benannt: „Dann weißt Du auch über den Speer Bescheid? Den heiligen Berg Kailasch, Tibet, die einhundertacht Umrundungen?“ (Kracht 2001:38)

So zeigt Alexander dem Ich-Erzähler damit nicht nur buchstäblich den Weg, wie schon auf dem Foto in *Faserland*, er bringt mit der Frage, ob der Ich-Erzähler über den Speer Bescheid wisse, den heiligen Berg Kailasch in eine Verbindung mit gleich zwei Themenkomplexen die Krachts Arbeit bis heute prägen, der Schweiz und dem Nationalsozialismus. Es handelt sich bei ‚Speer‘ zum einen um einen Berg der Appenzeller Alpen, doch zum anderen folgt auf Speer die Assoziation mit Albert Speer, über dessen architektonische Arbeit zum Ende des Jahres 1978 ein Buch veröffentlicht wurde.⁸ Speers Architektur darf dabei ebenfalls als eine Form der Schaffung neuer Zentren bezeichnet werden. Eine Architektur, die als eine in Beton gegossene Machtdemonstration des Naziregimes fungierte und deren Großbauten in ihrer Ästhetik immer wieder einen Zentrumsanspruch für sich reklamierten. So gelingt es Kracht in 1979 durch die Beobachtung seines Ich-Erzählers die großen Themen seiner Romane in nur einem Satz zu komprimieren:

Ich beobachtete Christopher, der am anderen Ende des Gartens neben Alexander stand, ein frisches Wasserglas Wodka in der Hand, mit dem Finger in Alexanders Brust bohrend, ins Zentrum des Hakenkreuzes hinein. (Kracht 2001:56)

Der Berg Kailasch, dessen Südflanke selbst an eine gewaltige Swastika erinnert, wird durch die Assoziation mit dem Berg Speer zu einer Schweiz als Gegenpol Deutschlands im Roman *Faserland*. Er ist damit Ying und Yang gleichermaßen. Durch seine religiöse Aufladung, ähnlich dem Islam, wird er auch zu einem Gegenpol Amerikas, dem leeren Zentrum. (Vgl. Kracht 2001:98)

Für den Ich-Erzähler in 1979 wird die Reise zum Berg Kailasch die Reise zu einem spirituellen Zentrum mit dem Heilsversprechen der Besserung (vgl. Kracht 2001:90), und damit der Möglichkeit, der Leere zu entgehen. Eine Reise, die der Ich-Erzähler im zweiten Teil des Romans alleine antritt. Die Suche nach einer Erlösung und die damit verbundenen Übergänge sind zentrale Themen der Romane Krachts, die ständig wiederkehren: Der Grenzübertritt in die Schweiz, dem Gegen-Deutschland, nach Rollos Tod im Bodensee in *Faserland*, der Grenzübertritt in die Ersatz-Schweiz Tibets nach dem Tod Christophers in 1979 und schließlich in der Abwendung des Ich-Erzählers von der Schweiz im Roman *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten*, nachdem sich die Schweiz selbst als ein leeres Zentrum entpuppt. Solche geographischen Wechsel bestimmen auch die Romane *Imperium* und *Die Toten*, wobei hier das Scheitern in den Mittelpunkt rückt; beispielsweise im Versuch August Engelharts, seine Erlösung in

der Abwendung vom Zentrum, dem Imperialen Deutschland, und im Vegetarismus zu suchen. Dessen Scheitern wird illustriert durch Wahnsinn, Antisemitismus und Kannibalismus und der schlussendlichen Kapitulation vor dem neuen Imperium Amerika und dessen Zentrum, der Unterhaltungsindustrie, deren Akteure selbst ins Zentrum der Romanhandlung von *Die Toten* rücken.

Die Figur des Alexander zeigt, wie weit der Roman *Faserland* in 1979 hineinwirkt und wie daraus Wechselwirkungen entstehen können, welche die Rezeption dieser beiden Texte mitbestimmen. Ein Einfluss, der weit über den Roman 1979 hinausgeht und das Werk Christian Krachts noch immer prägt.

Weitere Beispiele für das Faserland-Feld

Neben den erwähnten Beispielen und der Figur des Alexander bietet der Roman *Faserland* weitere Anknüpfungspunkte für das morphogenetische Faserland-Feld. Besonders offensichtlich ist dabei die Opium-Liege in Rollos Münchner Wohnung:

Diese chinesische Opium-Liege, so erzählt Rollo, ist aus Tsing Tao, das früher Tschingdau hieß und zu Deutschland gehörte. Sein Urgroßvater war ein hoher Beamter in der dortigen Administration, und vorher war er auf irgendwelchen Inseln im Pazifik, die auch einmal deutsch waren. Bismarckinseln hießen die, glaube ich. (Kracht 2016b:121)

Wenn man den Roman *Faserland* isoliert betrachtet, so fällt die Liege eines deutschen Kolonialbeamten, der einst auch auf den Bismarckinseln tätig war, nicht weiter auf. Sie hilft zwar dabei, der Figur des Rollo eine Historizität durch dessen Familiengeschichte zu geben, ihre eigentliche Wirkung entfaltet sie aber erst nach Erscheinen des Romans *Imperium*, dessen Handlungsort eben jene Bismarckinseln sind. Bis zum Erscheinen von *Imperium* war die Liege im Text nicht von Bedeutung. Erst durch die Resonanz mit *Imperium* erhält sie Signifikanz, wird nachträglich mit Bedeutung aufgeladen und schafft so eine Verbindung beider Texte. Der Leser muss nun über Rollos Familie spekulieren: Ist Rollo vielleicht ein Nachkomme Albert Hahls?

Aber diese Liege ist nicht die einzige Verbindung des morphogenetischen Faserland-Felds mit dem Roman *Imperium*. So gibt es auch hier eine Szene in einem Zug, welche an das Erlebnis des Ich-Erzählers während dessen Zugfahrt in *Faserland* erinnert:

Der Redakteur und seine Braut sind noch tagsüber Richtung München abgereist, der Vorfall ist schon fast vergessen, man sitzt sich im Speisewagen des angrenzenden wagon-lit gegenüber, die eisenbahnbedingten Flecken einer in leichtem Übermut bestellten, ganzen Flasche Trollinger färben das Tischtuch violett, die Konversation verläuft nicht eben fließend, sei es aus Müdigkeit oder gar aus bereits jetzt antizipierter, nach Jahren der Ehe einsetzender Langeweile. (Kracht 2015:87)

In *Faserland* ist die Szene im Zug, ähnlich wie die Opium-Liege, ein sentimentaler Versuch des Ich-Erzählers, sich einer beschaulichen Vergangenheit zu vergegenwärtigen, die Kracht in seinen späteren Romanen als ebenso niederträchtig, furchterregend und banal entlarvt:

Also, ich sitze da und versuche mich zu erinnern, wie die Züge früher waren, und der Ilbesheimer Herrlich knallt ganz ordentlich rein. Durch das Gerüttel dieses blöden Zuges verschütte ich auch noch einen Teil des Rotweins auf mein Kiton-Jackett. (Kracht 2016b:26)

Der Ilbesheimer Herrlich ist ein Rotwein der Sorte Dornfelder, einer relativ neuen Rebsorte, die erst nach den Geschehnissen des Romans *Imperium*, als eine Ableitung des Trollinger, entwickelt wurde. Der Trollinger, den die Manns im Roman *Imperium* im Zug trinken und ebenfalls verschütten, kann daher kein Zufall sein. Und auch im Roman *Die Toten*, wird auf eben jene Faserland-Szene im Zug angespielt als sich der Protagonist Emil Nägeli im Flugzeug Richtung Berlin befindet und auf der Toilette plötzlich voller Bestürzung die Landschaft unter ihm betrachten kann: „doch als er den Deckel hob und erschrocken durch das Loch hinaus und hinunter ins nichts sehen konnte, besann er sich anders, setzte sich wieder auf seinen Platz in der Kabine“ (Kracht 2016a:14).

Nägelis Erschrecken wird vom Ich-Erzähler in *Faserland* nicht geteilt, stattdessen wird das Fehlen dieser Transparenz im Angesicht des geschlossenen Toilettensystems des ICE, welches dem moderner Flugzeuge ähnelt, als ein Verlust betrachtet:

Ich stehe also auf, klappe den Toilettendeckel wieder hoch und starre in die blankpolierte stählerne Schüssel, [...]. Ich denke daran, daß die Exkremente der Menschen nicht mehr wie früher auf den Gleisen landen und fein versprüht werden, sondern sicher in einem Behälter unterhalb der Toilette aufgefangen werden, wie im Flugzeug, und daß das eigentlich schade ist. Ich weiß aber nicht, warum ich denke, daß das schade ist, denn eigentlich ist es so, wie es jetzt ist, ja viel besser. (Kracht 2016b:28)

Die Figur des Alexander wirkt aber auch noch in den Roman *Imperium* hinein, als dieser dem Ich-Erzähler in einem Brief von einem Mann erzählt, den er in Kamerun kennengelernt hatte und der noch immer lebensreformerischen Theorien anhängt. Mit diesem ist Alexander barfuß durch die Slums von Yaunde, einer Stadt mit deutscher Kolonialgeschichte, gelaufen:

Das muß man sich mal vorstellen: Der Kerl war tatsächlich davon überzeugt, er könne die Mineralien und Spurenelemente aus der Erde über die Füße in seinen Körper aufsaugen. [...] In dem Moment muß ich daran denken, daß Slumbewohner in Yaunde ja sowieso keine Schuhe haben und daß Alexander das erfunden haben muß, [...] (Kracht 2016b:102)

Ähnlich wie Alexander läuft auch der Protagonist von *Imperium*, August Engelhardt, barfuß durch eine Hauptstadt, wobei der Erzähler auch bei Engelhardt die Schilderung als Lüge entlarvt:

[...] die tropische Strahlung des Zentralgestirns wirke sich so positiv auf Gemüt und körperliche Verfassung aus, daß er bereits ab dem zweiten Tage seiner Anwesenheit barfuß und nur mit einem Wickeltuch um die Lenden bekleidet seine Spaziergänge durch die Hauptstadt des Schutzgebietes unternommen habe. Dies entsprach absolut nicht der Wahrheit, [...] (Kracht 2015:55)

Die hier gezeigten Beispiele zeigen, wie sich dieses morphogenetische Faserland-Feld in den Romanen Krachts als eine Kontinuität der Motive darstellt. Der Zweck des Felds ist es, die Romane in eine Beziehung zueinander treten zu lassen, wobei der Bezug zu *Faserland*, ob durch Personen oder durch Szenen, ausgestellt wird. Kracht scheint in seinen Romanen damit immer wieder auf ein Themenfundament zurückzugreifen, welches in *Faserland* angelegt wurde. Dies scheint tiefgreifender zu sein, als die rein intertextuellen oder selbstreferentiellen Bezüge, die sich bei vielen Autoren der Postmoderne finden. Denn folgt man Kracht auf dem Pfad des morphogenetischen Faserland-Feldes, so werden zwischen den Romanen Parallelen wahrnehmbar, die in den Texten selbst wenig Bedeutung haben – handelt es sich doch meist nur um Namen, Handlungen oder popkulturelle Artefakte, die erst in ihrer Wiederholung und einem weiteren Kontext bedeutsam werden. Dieser ‚Dialog‘ der so zwischen den Romanen erfolgt und zu großen Teilen auf Wiederholungen beruht, animiert zu einer nochmaligen und tieferen Lektüre der älteren Romane, nicht zuletzt um zu sehen ob es durch eine solche Wiederholung zu einem Perspektivenwechsel kommt, der uns helfen könnte, das Werk Kracht zu erschließen. Diese Idee, dass die Lektüre neuerer Text unsere Rezeption von älteren Texten beeinflussen kann, gibt es in Genettes Theorie noch nicht und diese Form der Wechselwirkung, den uns Sheldrakes Theorie liefert, kann als interessante Ergänzung zu Genettes Modell gesehen werden. Im besten Fall eröffnet sich uns mit der Theorie der morphischen Felder eine neue Sichtweise in der Textrezeption, die uns motiviert die Romane aufgrund neuer Resonanzen immer wieder neu zu lesen und zu interpretieren. Im schlimmsten Fall bleibt es lediglich aber dennoch bei einer gehaltlosen Form der Jouissance (vgl. Allen 2000:56).

Anmerkungen

- ¹ Der Essay trägt den Titel *A Year of Wonderful People Dying* (Kracht 2014:72-75) und ist eine Sammlung von Nachrufen auf Personen, die zwischen dem 19. März 2008 und dem 8 August 2009 gestorben sind. Innerhalb dieses Zeitraums erschien auch der Artikel *Kracht - „Wer sonst soll die Welt verbessern?“* in der Zeitung Die Welt, in dem Kracht gegenüber Ulf Poschardt das Konzept der morphischen Felder anspricht.
- ² „Bei der anschließenden Premierenfeier kam Anthony mit Fraukes Mann, Christian Kracht, ins Gespräch. Durch Zufall entdeckten beide ihr gemeinsames Interesse an morphischen Feldern. Das Thema war so abwegig und die Chance, dass sich die beiden über den Weg liefen, so unwahrscheinlich, dass Anthony vor Begeisterung den ganzen Heimweg über nicht aufhörte zu strahlen.“ (Eichinger 2014:51)
- ³ Ein Fall von Metatextualität ist gegeben, wenn sich ein Text mit einem anderen Text auseinandersetzt, diesen kommentiert oder in einer anderen Form auf diesen Bezug nimmt. Dies kennen wir als Kritik, Kommentar oder als Sekundärliteratur. Bei einem Fall von Metatextualität ist nach Genette jedoch weder ein direktes Zitieren des Textes noch dessen bloße Erwähnung notwendig. Ähnlich verhält es sich mit der Architextualität, der Zuschreibung eines Textes zu einer bestimmten literarischen Gattung. Diese, in vielen Fällen aus Gründen ihrer Offensichtlichkeit, unausgesprochene Selbstzuschreibung wird nur durch paratextuelle Hinweise, also Titel, Design oder den Gattungsnachweis (z.B. „Roman“) explizit. Genreliteratur ist dabei die typischste Form der Architextualität. Hypertextualität schließlich ist die Beziehung zwischen zwei Texten. Dem Hypotext und dem diesen überlagernden Hypertext, wobei es sich bei dem Hypertext nicht um einen Kommentar handelt. Hypertexte werden von Genette als Texte zweiten Grades bezeichnet, also Texte, die eine Ableitung eines anderen, früheren Textes sind. Ohne den zugrundeliegenden Hypotext kann ein Hypertext daher nicht bestehen, da ein Hypertext erst durch die Transformation dessen entsteht und sich damit immer mehr oder weniger explizit auf diesen Hypotext bezieht. Das typische Beispiel für diese Art der Transformation ist der Roman *Ulysses* von James Joyce, der die Struktur und Motive der *Odyssee* übernommen hat, die Handlung jedoch ins Dublin des frühen 20. Jahrhunderts verlagert. Bei Joyce bleibt die Struktur der *Odyssee*, dem Hypotext, intakt, auch wenn sie in *Ulysses*, dem Hypertext, in einer anderen Manier als bei Homer erzählt wird. Aber auch wenn Transtextualität, oder Intertextualität in der Tradition Kristevas als ein Element eines jeden Textes verstanden wird, so gibt es doch Texte, die sich in besonderem Maße durch ihre Hypertextualität auszeichnen, also Texte welche diese Ableitung des Hypertextes vom Hypotext massiv und mehr oder weniger offiziell deklarieren. (vgl. Genette 1993:20f)
- ⁴ The hypothesis that organisms of morphic units (q.v.) at all levels of complexity are organized by morphic fields, which are themselves influenced and stabilized by morphic resonance (q.v.) from all previous similar morphic units. (Sheldrake 1988: 368)
- ⁵ Im Roman *Faserland* ist es eine Kasette von Snap, die der Ich-Erzähler während der Autofahrt mit Karin hört (vgl. Kracht 2016b:15) und in *1979* sind es Kassetten von DEVO und Blondie, die auf der Fahrt mit dem Auto abwechselnd angehört werden (vgl. Kracht 2001:17).
- ⁶ Im Gegensatz zum Jahr 1979 sind die Ink-Spots ein präsender Teil der Popkultur der 1990er, da die Gruppe zwischen Ende der 1980er und Mitte der 1990er in diversen Filmsoundtracks zu hören war. Soundtrack zu Spike Lees *Malcolm X* beinhaltet den Song *My Prayer*. Die Musik der Ink-Spots wurde so auch ein Teil des Sittenbilds der 1990er Jahre, welches Kracht in *Faserland* entwirft.
- ⁷ Der F.C. St. Pauli ist ein historisch linker Fußballverein.
- ⁸ Vgl. hierzu Max Bachers Artikel *Klotzig, troostlos, speerlich* in Die Zeit Nr. 15/1979.

Literatur

- ALLEN, GRAHAM 2000: *Intertextuality*. London: Routledge.
- BACHER, MAX 1979: Albert Speers „Architektur“. Klotzig, troostlos, speerlich. Über den Größenwahn von Kleinbürgern. *Die Zeit* 15/1979. <https://www.zeit.de/1979/15/klotzig-troostlos-speerlich> [06.06.2019].
- BARTHES, ROLAND 2000: Der Tod des Autors. In: Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martinez, Matias / Winko, Simone (Hgg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, 185-197.
- BYRON, ROBERT 1992 [1937]: *The Road to Oxiana*. London: Penguin Books.
- EICHINGER, KATJA 2014: *Von Los Angeles nach München*. In: James, Anthony: *Morphic Fields*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, S. 47-51.
- GENETTE, GÉRARD 1993: *Palimpseste*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HUYSMANS, JORIS-KARL 2006: *Gegen den Strich*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- KRACHT, CHRISTIAN 2016a: *Die Toten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- 2016b: *Faserland*. Frankfurt a. M.: FISCHER Taschenbuch.
- 2015: *Imperium*. Frankfurt a. M.: FISCHER Taschenbuch.
- 2014: *A Year of Wonderful People Dying*. In: James, Anthony: *Morphic Fields*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, S. 72-75.
- 2001: *1979*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- KREKNIN, INNOKENTIJ 2018: Selbstreferenz und die Struktur des Unbehagens der ‚Methode Kracht‘. In: Lorenz, Matthias / Riniker, Christine (Hg.): *Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption*. Berlin: Frank & Timme, S. 35-70.
- POSCHARDT, ULF 2009: Kracht - „Wer sonst soll die Welt verbessern?“ *Die Welt*. <https://www.welt.de/103690321> [06.06.2019]
- SAUSSURE, FERDINAND DE 2001: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- SHELDRAKE, RUPERT 1988: *The presence of the past: morphic resonance and the habits of nature*. London: William Collins Sons and Co. Ltd

Der Umgang mit Ambivalenz in Christian Krachts *Faserland*

Ein Didaktisierungsvorschlag für den afrikanisch-deutschen Literaturunterricht an einer südafrikanischen Universität

LISA PFEFFER

Universität Leipzig / Stellenbosch University

Abstract

This article serves to formulate didactic suggestions for teaching the handling of ambivalence in Christian Kracht's novel *Faserland* to foreign language learners. The aim is through dealing with the protagonist's ambivalent attitude, to facilitate the learners' Tolerance of Ambiguity, and therefore, their symbolic competence. A didactic concept will be proposed, which is based on the desired learning outcomes. Also, it is related to Christiane Schaeffler's didactic concept of teaching Kracht's novel, which was implemented in 2014 as a literature module for foreign language learners at Stellenbosch University.

Einleitung

Die Bedeutung kultureller Ambiguität für unser Handeln zeigt sich nach Bauer (2011) alltäglich: „Kulturelle Ambiguität [...] durchtränkt unseren gesamten Alltag [...]“ (Bauer 2011:17). Kulturelles Handeln ist nicht möglich, ohne in irgendeiner Weise mit Ambiguitäten und deren Dechiffrierung in Kontakt zu kommen (vgl. ebd.). Für den Fremdsprachenbereich ist diese Erkenntnis dahingehend von Bedeutung, als dass sprachliches Handeln als eine Form kulturellen Handelns bestimmt wird (vgl. ebd.:16) – und in der Konsequenz ebenfalls von Ambiguität gekennzeichnet. Kommen Lerner*innen also beispielsweise mit fremdsprachlichen Texten in Berührung, stoßen sie zwangsläufig auch auf Ambiguitäten, ein Aspekt, der wohl vor allem für Anfänger Schwierigkeiten bereitet und zu Irritation und Frustration führen kann. Es erscheint daher sinnvoll, eine Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten zu schaffen und zu fördern, um Fremdsprachenlernern*innen den Umgang mit der fremden Sprache zu erleichtern. Dieser Aspekt ist in den letzten Jahren vor allem im Zusammenhang mit dem Plädoyer für einen stärkeren Einsatz von Literatur im FSU berücksichtigt worden; so legt Claire Kramsch für ihr Konzept der symbolischen Kompetenz die *Tolerance of Ambiguity* als eine der Hauptkomponenten fest, welche durch die Arbeit mit literarischen Texten gefördert werden kann (2006:251). Auch das Prinzip des kulturbezogenen Lernens baut auf die Ambiguitätstoleranz von Lernern*innen auf und vertieft diese mittels der Auseinandersetzung mit Literatur im DaF-Unterricht (vgl. Dobstadt, Riedner 2011:7). Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rahmens soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie anhand Christian Krachts *Faserland* die Ambiguitätstoleranz von Fremdsprachenlernenden gefördert werden könnte.

Warum Faserland?

Begründen lässt sich die Auswahl dieses Romans mit zwei Argumenten – zum einen die Beschaffenheit des Texts:

[...] auf der Ebene der Figuren und der Erzählinstanzen werden regelmäßig Extremwerte markiert, die aber häufig im Text so konstelliert sind, dass sie [...] eine ambivalente Gemengelage hervorbringen, Gegenbegriffe aneinanderrücken lassen oder auf andere Weise irritierende Zusammenhänge sichtbar machen [...] (Schumacher 2018:21).

Die Verhandlung solcher „ambivalenten Gemengelage“ kann zur Herausbildung und Vertiefung der Ambiguitätstoleranz von Lernern*innen dienen.

Der andere Aspekt, welcher für die Behandlung von Krachts Text spricht, ist weitaus praktischer orientiert und begründet sich über das von Christiane Schaeffler 2015 entwickelte Literaturmodul für die Studierenden des Kurses 278 an der Stellenbosch University. Diese lernen Deutsch im zweiten Jahr und setzen sich im dritten Quartal des Studienjahres mit einem literarischen Text auseinander; Grundlage hierfür bilden wöchentliche Vorlesungen und Tutorien. Die Arbeit mit dem Booklet hat in der Praxis gezeigt, dass die Ambivalenz des Protagonisten, auf welche Christiane Schaeffler in ihrem Didaktisierungskonzept gleich zu Beginn hinweist (Schaeffler 2015:4), zu Irritation und Frustration bei den Lernern*innen führte. Aus diesem Grund soll Schaefflers Konzept um eine weitere Einheit erweitert werden, welche sich explizit mit der Ambivalenz des Protagonisten und der Ambiguität des Romans auseinandersetzt. So soll im Sinne Claire Kramschs die Ambiguitätstoleranz und somit auch die symbolische Kompetenz der Studierenden geschult werden. Der Fokus des entwickelten Konzepts liegt dabei auf der Arbeit im Tutorium, weshalb ausgearbeitete Vorschläge für die dazugehörige Vorlesung ausgespart werden.

Theoretische Grundlagen

Das Didaktisierungskonzept stützt sich auf die Ansicht, dass Literatur „Zugänge zu einer fremden Kultur“ (Bischof u.a. 1999:16; zitiert nach Dobstadt, Riedner 2014:159), so dass die Arbeit mit literarischen Texten als ein Dialog zwischen den kulturellen Erfahrungen der Lerner*innen und der fremden Kultur, welche der Text widerspiegelt, betrachtet wird (Dobstadt, Riedner 2011:6). Von Bedeutung sind hierbei neuere Forschungsansätze, welche 'Kultur' nicht mehr national und/oder ethnisch denken und in diesem Zusammenhang auch vom Konzept eines interkulturell vergleichenden Vorgehens absehen (vgl. ebd.:7). Stattdessen stehen die bereits zuvor erwähnten kulturellen Deutungsmuster¹, mittels derer „wir der Welt die (kulturellen) Differenzen erst zuweisen, die uns nachher als vermeintlich objektive Eigenschaften der jeweiligen Kulturen entgegentreten“ (ebd.), im Mittelpunkt. Das Prinzip des kulturbezogenen Lernens löst diese kulturellen Gegensätze auf und überschreitet deren Grenzen (vgl. ebd.). In

einer globalisierten Welt ist ein erfolgreicher Umgang mit sprachlichen Handlungs- und kulturellen Deutungsmustern von großer Bedeutung, welche nach Dobstadt/ Riedner (2011) nur durch eine hohe Toleranz gegenüber Ambiguitäten und Differenzen zu bewältigen ist (vgl. Dobstadt, Riedner 2011). Eben hierauf ist das kulturbezogene Lernen ausgerichtet. Die Lerner*innen sollen einen flexiblen, offenen Umgang mit Fremdheit erwerben, wobei nicht von vornherein definiert wird, was fremd und was bekannt ist (vgl. ebd.:8). Sie sollen diese Diskurse verstehen und daran partizipieren, indem sie begründet Stellung dazu nehmen (Altmayer 2006:184). Da Literatur die Vielschichtigkeit von Sprache innewohnt und diese sich hierdurch auf eindrückliche Weise sichtbar machen lässt, eignen sich literarische Texte in besonderem Maße für diese Art des Lernens (vgl. Dobstadt, Riedner 2011:8). Hierfür muss, wie Dobstadt/ Riedner anmerken, „die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung [...] ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt [werden; L.P.]“ (ebd.), was sie mit ihrem Konzept der „Literarizität“ beschreiben (vgl. Dobstadt, Riedner 2014:156). Ohne die Betrachtung formaler Muster lässt sich kein literarischer Text vollständig erschließen, wobei betont wird, dass Bedeutung und Auswirkung auf die Leser*innen von Literatur nie letztgültig festgelegt und festlegbar sind (ebd.). Diese Uneindeutigkeit, welche sich besonders an sogenannten „Stolpersteinen“ im Text zeigt, kann bei Lesern*innen zu Irritationserfahrungen führen (vgl. ebd.; vgl. auch Dobstadt, Riedner 2014:157). Solche Erfahrungen können allerdings als Lernanlass aufgegriffen werden, da Irritation „in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlussmöglichkeiten zur Überprüfung der sich bei läufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen [bietet]“ (Schäffter 1997:694). Dies erfordert eine Ambiguitätstoleranz der Leser*innen, ein Aspekt, welchen das bereits erwähnte kulturbezogene Lernen fördert. Im Zusammenhang mit diesem Prinzip wird Irritation und ihr effektives Potenzial für reflexives Lernen als „eine evident wichtige Phase“ (Agiba 2016:405) dargestellt, da „ohne einen *Reflexions- und Bewusstmachungsprozess* keine kulturbezogenen Lernprozesse denkbar sind“ (ebd.:414). Eben jener Prozess wird durch „Stolpersteine“ im Text angeregt, welche beispielsweise Ironie, Parodie und/ oder eine undurchschaubare und irreführende Erzählperspektive oder Erzählerfigur sein können (Dobstadt, Riedner 2011:13).

Im Fokus der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht stehen zwei Kompetenzen, die besonders gefördert werden sollen. Zum einen muss der Umgang mit literarischen Texten der Vielschichtigkeit der Sprache Rechnung tragen, um sprachliche Kompetenzen der Lerner*innen aufzubauen und zu erweitern (vgl. ebd.). Andererseits erfordert der Erwerb und die Vertiefung kulturbezogener Kompetenzen, sich von einem statischen Kulturbegriff zu lösen und diesen als „ein komplexes, nie endgültig zu vereinheitlichendes Symbol- und Deutungssystem“ zu betrachten (vgl. ebd.).

An ein solches Kulturverständnis knüpft Claire Kramsch an, wenn sie Kultur als

a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others (Kramersch 2011:355).

definiert. Die hier beschriebenen Aspekte eines „mental toolkit“ sind, in anderen Worten, kulturelle Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2006:184-188). Von Bedeutung ist hierbei, dass diese Muster nicht einfach gegeben sind, sondern in Sprache und Tradition gespeichert und überliefert (vgl. ebd.:187). Kramersch (1995) fasst Kultur somit „als ein von Sprache konstituiertes, soziales Konstrukt“ (Kramersch 1995:54) auf, dass die Zugehörigkeit zu einer Diskursgemeinschaft vermittelt (vgl. ebd.). Wie bereits zuvor erwähnt, ist die Teilnahme an (deutschsprachigen) Diskursen Ziel des kulturbezogenen Lernens (vgl. Altmayer 2006:184). Nach Kramersch ist eine solche Partizipation allerdings nicht über einen ausschließlich kommunikativen Ansatz im FSU möglich:

Languae learners are nocht just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities (Kramersch 2006:251).

Was Dobstadt/ Riedner (2011) mit dem Begriff der Literarizität erklärt haben, fordert auch Claire Kramersch: die Aufmerksamkeit solle auf Form, Genre, Stil, Register und der Soziosemiotik liegen, ebenso wie auf dem Interesse, „in how linguistic form shapes mental representation, that is, what word choices reveal about the minds of speakers“ (Kramersch 2006:251). Sie fasst diese Aspekte als symbolische Formen zusammen, welche eben nicht nur zum Wortschatz gezählt oder als Mittel von Kommunikationsstrategien betrachtet werden, sondern als „embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings“ (ebd.). Die hierfür erforderliche Kompetenz, um über „den Teller- rand hinauszublicken“, bezeichnet Claire Kramersch als *symbolische Kompetenz* (vgl. ebd.). Als ein besonders wichtiges Instrument, um diese Komponente zu fördern, sieht sie die Literatur: „Through literature, they [the language learners] can learn the full meaning making potential of language.“ (ebd.).

Zum einen wird Literatur die Fähigkeit zugeschrieben, dass Wissen über die 'Wirklichkeit' zu erweitern, des Weiteren, es in eine neue Richtung auszurichten (vgl. Dobstadt, Riedner 2014:160). Literarische Texte und die Arbeit damit fördern nach Kramersch den Erwerb der drei Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz: *Production of Complexity, Tolerance of Ambiguity, Form as Meaning* (vgl. Kramersch 2006:251)

Claire Kramersch rückt in den Fokus, die Vermittlung von Fakten um eine emotionale (symbolische) Komponente zu ergänzen, welche es den Lernern*innen ermöglicht, etwas für ihre eigene 'Wirklichkeit', das eigene Leben, mitzunehmen. Diese Möglichkeit

ist nur in der Arbeit mit literarischen Texten möglich, was Kramsts Konzept in eine Reihe mit dem Prinzip des kulturbezogenen Lernens stellt.

Der Umgang mit Ambivalenz und Ambiguität im Arbeitsheft

Da das in diesem Beitrag vorgestellte Didaktisierungskonzept auf das von Christiane Schaeffler entwickelte Arbeitsheft aufbaut, gilt es zu zeigen, wie im Booklet mit Ambivalenz und Ambiguität umgegangen wird.

Es ist anzumerken, dass Schaeffler nicht explizit auf die Bedeutung dieser Thematik im Sinne Kramsts symbolischer Kompetenz verweist, jedoch einige Aspekte anführt, welche sich dahingehend verstehen ließen. So wird beschrieben, dass der Protagonist als Schlüsselfigur des Romans agiert und die Leser*innen ausschließlich durch dessen subjektive Perspektive gefilterte Informationen erhalten (vgl. Schaeffler 2015:4). Sowohl der Erzählton des Protagonisten, als auch dessen Verhalten ist „durchgängig von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Ambivalenz bestimmt“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit dieser ambivalenten Figur sei der Schlüssel für einen sinnträchtigen Lektüre des Romans (vgl. ebd.), bietet allerdings auch Konflikt- und Irritationspotential. Das ambige Bild, welches vom Protagonisten gezeichnet wird, erfordert eine hohes Maß an Toleranz gegenüber diesem, um den Roman nicht sofort nach dem ersten Kapitel zur Seite zu legen. Diese Ambiguitätstoleranz, als eine Hauptkomponente der symbolischen Kompetenz, kann durch die Beschäftigung mit *Faserland* besonders gefördert werden.

Zudem interessant ist Schaefflers Argument der Mehrfachcodierung des Romans, welche ein vielschichtiges Arbeiten, einerseits auf der Darstellungs-, zum anderen auf der Bedeutungsebene ermöglicht (vgl. ebd.). Dies bezieht sich auf die unterliegende sozialkritische Dimension, welche durch ein rein wörtliches Lesen des Romans verborgen bleiben könnte (vgl. ebd.:5). Die Auseinandersetzung mit der Bedeutungsebene des Romans kommt somit (zumindest teilweise) der Förderung der Teilkomponente *Form as Meaning* oder (nach Dobstadt, Riedner 2011) der Literarizität der Sprache gleich. Es kann angenommen werden, dass es auch dabei zu Irritationen und mehrdeutigen Auslegungen der Lerner*innen kommt, wodurch die Beschäftigung damit zu einer erweiterten Ambiguitätstoleranz führen kann. Es gilt hinzuzufügen, dass die Voraussetzung der Deutungshypothese, dass *Faserland* „eine sozialkritische Problemstudie ist [...], die mit den gesellschaftlichen Bedeutungskategorien des Lesers spielt und deren Tiefendimensionen es zu deuten gilt“ (Schaeffler 2015:9), durch die Ambivalenz des Protagonisten unterstrichen wird.

Wie auch schon die Begründung für die Auswahl des Romans, schlagen auch die von Schaeffler benannten Lernziele keinen offensichtlichen Bogen zur symbolischen Kompetenz bzw. zur Förderung der Komponente der Ambiguitätstoleranz. Dies erklärt sich

dadurch, dass sich die Festlegung der Ziele an der Modulübersicht des 278er-Kurses der Universität Stellenbosch orientieren (Schaeffler 2015:22). Daher liegen der Didaktisierung des Romans die folgenden vier Lernziele zugrunde: „(LZ1) Leseverstehen, (LZ2) die Fähigkeit, das Gelesene zu interpretieren und die Kompetenzstärkung der (LZ3) mündlichen und (LZ4) schriftlichen Kommunikation“ (ebd.:5). Diese Ziele sollen durch die bereits erwähnte Verknüpfung von Darstellungs- und Bedeutungsebene erreicht werden (vgl. ebd.). Die für das Arbeitsheft konstruierten Fragen und die Vorlesungen (durch die Vermittlung wichtiger Hintergrundinformationen und Anregungen) dienen somit einerseits dazu, die Handlung und den Ablauf des Romans offenzulegen (vgl. ebd.:5f.). Auf diese Weise wird die Darstellungsebene bearbeitet, das *Was*, *Wie* und *Wo* der Textoberfläche soll den Lernern*innen verständlich gemacht werden und die damit einhergehende Arbeit mit dem Text das Leseverstehen (LZ1) fördern (vgl. ebd.). Daran schließen Fragen an, die darauf abzielen, das Gelesene zu bewerten und nach dem *Warum* zu fragen, was nach Schaeffler „zur Offenlegung der sozialkritischen Tiefendimension des Romans“ führt (vgl. ebd.) und eine Verknüpfung beider Ebenen bedeutet. Somit soll das LZ2 erreicht werden. Zur Erfüllung der beiden anderen Lernziele sind die Tutorien angedacht, in welchen in kleinen Gruppen gearbeitet werden soll (vgl. ebd.). Gespräche im Plenum (LZ3) und die schriftliche Erarbeitung der Fragen aus dem Arbeitsheft (LZ4) dienen auch hierbei wieder dazu, die Bedeutungsebene des Romans zu erschließen (vgl. ebd.:6).

Wie bereits erwähnt, sollen die Vorlesungen vor allem der Vermittlung von (landeskundlichen und historischen) Hintergrundinformationen und Denkanstößen dienen, während sich die Tutorien mit ausgewählten Themen auseinandersetzen und hierfür den Fokus auf die Arbeit mit dem Text legen (vgl. ebd.). Für beide Veranstaltungen formuliert Schaeffler klar definierte, thematische Schwerpunkte, die als Leitfaden fungieren und den Lernenden beim Herausfiltern wichtiger Informationen helfen sollen (vgl. ebd.). Die Vorgabe dieser Punkte wird damit begründet, „da *Faserland* in seiner Komplexität (z.B. durchschnittliche Satzlänge, Anzahl langer Wörter etc.) über dem angenommenen A2-Niveau [der Studierenden] liegt“ (ebd.). Um diese Komplexität zu durchschauen, findet sich im Arbeitsheft eine Kapitelübersicht, die während des Lesens jedes Kapitels von den Studierenden ergänzt werden soll (AH:1f.)².

Das erste Kapitel des Arbeitshefts steht unter dem Motto „Charakterisierung des Protagonisten“ (HF:8f.), wobei die Textgrundlage das erste Romankapitel bildet. Wie bereits mehrfach erwähnt, stellt der Protagonist den Schlüssel zum Text dar, sodass es erforderlich ist, seine ambivalente Persönlichkeit zu thematisieren und diese den Lernern*innen zugänglich zu machen. Die Vorlesung, die unter dem Thema „Aufbau und Struktur *Faserlands*“ (Schaeffler 2015:6) steht, befasst sich damit, indem der erste Paragraf des Romans gelesen wird, um die Erzählsituation der personalen Ich-

Erzählung herauszustellen (vgl. ebd.:10). Den Studierenden sollen daran erkennen, dass das Erzählte monoperspektivisch und somit rein subjektiv ist, womit die Frage nach der Verlässlichkeit des Erzählers einhergeht (vgl. ebd.). Die autodiegetische Erzählsituation führt dazu, die Wirklichkeitswahrnehmung des Protagonisten zu hinterfragen. Des Weiteren soll durch das Lesen von Textstellen dessen Sprachstil betrachtet werden, um die Unsicherheit und Uneindeutigkeit herauszuarbeiten (vgl. ebd.), welche zur ambivalenten Darstellung der Figur beiträgt. Der Fokus der Vorlesung liegt darauf, über die Herausstellung der Subjektivität der Erzählhaltung und deren Hinterfragung auf die sozialkritische Dimension des Romans zu schließen (vgl. ebd.:10f.). Auf diese Erkenntnis bauen die Fragen im Arbeitsheft auf, die in den Tutorien bearbeitet werden sollen (AH:8f.). Anhand der ersten vier Fragen und deren Antworten lässt sich die Ambivalenz des Protagonisten erkennen, wie zum Beispiel bei Nummer 1:

Frage: Wo ist der Protagonist und was macht er? Wie fühlt er sich? Was denkt er von Karin? Wie reagiert er auf sie? (AH:8).

Antwort: Der Protagonist sagt, dass er Karin ganz gerne mag (vgl. F:9)³ und sie attraktiv findet (vgl. F:13), hört ihr andererseits aber nicht zu (vgl. F:14) und drückt somit sein Desinteresse aus.

Nach Schaeffler sollen die Studierenden bei der Beantwortung der Fragen über das *Warum* nachdenken (Schaeffler 2015:11) und daraus schlussfolgern, dass der Protagonist ein Problem mit Kommunikation und zwischenmenschlichen Beziehungen hat (vgl. ebd.). Die vierte Frage bietet zudem die Möglichkeit, auf die widersprüchliche Einstellung des Protagonisten gegenüber Materialismus einzugehen, im Zuge dessen wiederum auf die sozialkritische Dimension hingewiesen werden könnte:

Frage: Warum zahlt der Protagonist beide Flaschen Roederer (Champagner)?

Antwort: Der Protagonist bezahlt beide Flaschen, um vor seinen Freunden mit seinem Wohlstand zu prahlen, einen Moment später ist ihm dies allerdings wieder peinlich (vgl. F:21).

Im Anschluss an die Besprechung der Fragen im Plenum sollen die Charaktereigenschaften des Protagonisten gemeinsam in Steckbriefform festgehalten werden (Schaeffler 2015:11f.).

Das darauffolgende Thema im Arbeitsheft ist „Die Beziehung zu Nigel und Party-Lifestyle“ (AH:11f.) und stützt sich auf das zweite Kapitel des Romans. Nach Schaeffler haben die Fragen der ersten Gruppe die Aufgabe, den Blick des Protagonisten einzunehmen und die Lernenden mit der subkulturellen Lebenswelt Nigels bekanntzumachen:

Was denkt der Protagonist über Nigels Kleidungsstil? Was denkt der Protagonist über Nigels Wohnung? (ebd.:13)

Die Aussagen des Protagonisten hierüber, zum größten Teil nicht sehr positiv, lassen sich nutzen, um auf dessen Widersprüchlichkeit einzugehen: einerseits bezeichnet der Protagonist Nigel als seinen Freund, andererseits zieht er über diesen her (vgl. bspw. F:32) und offenbart im Zuge dessen auch eine ambivalente Einstellung gegenüber Materialismus. Des Weiteren ist das Verhalten gegenüber den anderen Partybesuchern (Gruppe 2) geeignet, um herauszuarbeiten, wie unsicher und empfindlich der Protagonist trotz seines großspurigen Verhaltens eigentlich ist. So ist er beispielsweise gekränkt, als eines der Mädchen die Augen verdreht, obwohl er im selben Satz beteuert, dass ihm so etwas eigentlich nichts ausmache (vgl. F:40).

Gruppe 3 soll mithilfe der Beantwortung der Fragen den Drogenkonsum interpretieren:

Wie reagiert der Protagonist auf die Drogen, die Nigel im anbietet? Nimmt er die Drogen? Wie fühlt er sich? Was passiert?(AH:12)

Als eine mögliche Deutung wird das Konsumieren von Drogen „als Verbindungsglied zwischen dem Protagonisten und der Spaßgesellschaft“ (Schaeffler 2015:14) benannt. Das widersprüchliche Verhalten des Protagonisten, der ja eigentlich gar keine Drogen mag (vgl. F:43), kann genutzt werden, um auf die sozialkritische Dimension des Romans hinzuweisen.

Die Vorlesung zu Kapitel 5 greift das Thema der Marken und der intertextuellen Referenz zu Musik auf; mittels eines deutschen, sozialkritischen Popsongs sollen die Lernenden dazu angeregt werden, die Stellung von Markenartikeln im Roman gesellschaftskritisch auszulegen (Schaeffler 2015:16).

Das Tutorium befasst sich mit den Kindheitserinnerungen des Protagonisten (vgl. AH:18f.), wodurch sich wiederholt ambivalente Züge erkennen lassen:

- 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 Rückblenden (flashbacks) in die Kindheit des Protagonisten ein? Was meinen Sie ist der Grund dafür?

So beziehen sich die ersten zehn Fragen auf den Inhalt und vermitteln zwischen den Zeilen ein negatives Bild der Kindheit des Protagonisten (Schaeffler 2015:16f.). Die widersprüchliche Darstellung als Erwachsener soll Frage 11 verdeutlichen: „Der Protagonist verkennt die Einsamkeit seiner Kindheit und nutzt idealisierte Erinnerungen als gedanklichen »Ort« der Zuflucht, der die Wirklichkeit der Gegenwart erträglicher macht.“ (ebd.:16). Hierdurch lässt sich gut die fragwürdige Glaubwürdigkeit des Erzählers aufzeigen, die in Zusammenhang mit dessen Ambiguität steht.

Der Fokus des sechsten und siebten Romankapitels (und somit auch des Tutoriums) liegt auf der Freundschaft des Protagonisten mit Rollo (vgl. AH:20ff.). Durch eine Gegenüberstellung der Ereignisse aus Kapitel 6 und 7, wie Schaeffler sie vorschlägt, soll das widersprüchliche Verhältnis gezeigt werden (vgl. Schaeffler 2015:18). Besonders die Fragen 4 und 5 können genutzt werden, um das gegensätzliche (und deswegen irritierende) Verhalten zu thematisieren:

4. In Kapitel 6 erfahren wir, dass Rollo dem Protagonisten das Leben gerettet hat. Warum denken Sie rettet der Protagonist im Kapitel 7 Rollos Leben nicht? Warum lässt der Protagonist Rolle einfach dort am See stehen, obwohl er zittert und weint?

5. Wie beurteilen Sie das Verhalten des Protagonisten? (AH:23)

In ihren Erläuterungen zum Didaktisierungskonzept weist Christiane Schaeffler darauf hin, dass die Kontrastierung der Konzeption von Freundschaft des Protagonisten (vgl. F:144f.) mit seinem tatsächlichen Handeln nicht kongruent ist, was in der Diskussion mit den Studierenden herausgearbeitet werden soll (vgl. Schaeffler 2015:18). Die unterschwellige Anklage des sozialen Umfelds Rollos, welche den Protagonisten mit einschließt, verdeutlicht die sozialkritische Dimension des Romans.

Die Vorlesung zum achten und somit letzten Kapitel des Romans steht unter dem landeskundlichen Aspekt „Die Rolle Deutschlands und der Schweiz“ (Schaeffler 2015:18). Sie soll die Aussagen des Protagonisten zu den beiden Ländern einander gegenüberstellen und auf die (scheinbare) Funktion der Schweiz als „»eine Lösung für alles«“, als einen Rettungsanker des Protagonisten hinweisen (vgl. ebd.:19). In Kontrast hierzu steht jedoch das Romanende, welches dieses positive Bild und die damit (scheinbar) einhergehende Wende des Protagonisten nicht aufrechterhält. Die Verknüpfung beider Aspekte, wie Schaeffler sie vorschlägt (vgl. ebd.), untermauert den ambivalenten Charakter der Figur.

Erneut aufgegriffen wird dies im Tutorium, wenn die Studierenden versuchen sollen, das Romanende zu interpretieren (vgl. AH:25). Christiane Schaeffler legt als eine Möglichkeit, die im Plenum diskutiert werden soll, den Selbstmord des Protagonisten, angedeutet durch die symbolische Seefahrt, in der Hoffnung auf ein besseres Leben dar (Schaeffler 2015:19). Im Hinblick auf die sozialkritische Dimension des Romans, welche als Deutungshypothese vorausgesetzt wurde, kann der Selbstmord „als Flucht vor dem sozialen Umfeld und dem unerträglichen Dasein“ (ebd.) gedeutet werden.

Ein Didaktisierungsvorschlag zur Verhandlung der Ambivalenz des Protagonisten

Zunächst sollen die Rahmenbedingungen erläutert werden, welche sich an den Vorgaben Christiane Schaefflers orientieren. So handelt es sich um ein 50-minütiges Tutorium, dessen Lernziele zum einen die Förderung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit sind, bei Schaeffler LZ3 und LZ4 (2015:5). Wie auch bei ihr wird daher auf die Arbeit in Kleingruppen gesetzt, was sich daher auch in der Gestaltung der Aufgaben für das Arbeitsheft widerspiegelt. Des Weiteren soll der Fokus darauf liegen, durch die Arbeit mit dem Text die Ambiguitätstoleranz und somit auch die symbolische Kompetenz nach Claire Kramsch zu fördern, wofür, um mit den Worten Schaefflers zu sprechen, die Verknüpfung der Darstellungs- und Bedeutungsebene erforderlich ist.

Bezüglich der Auswahl der Textstellen wurde darauf geachtet, solche auszuwählen, die entweder noch ausführlicher bearbeitet werden können oder noch gar nicht thematisiert worden sind. Es ist angedacht, die Einheit an das Ende des Literaturmoduls anzufügen; dies lässt sich zum einen damit begründen, dass die Studierenden sich zu diesem Zeitpunkt bereits teilweise mit der Ambivalenz des Protagonisten auseinandergesetzt haben und sich der Bedeutung, die dieser Aspekt für den Roman hat, bereits bewusst geworden sind. Da es sich hierbei allerdings auch um einen Punkt handelt, der mit die größten Irritationen und Unverständlichkeiten hervorruft, ist eine abschließende Verhandlung dieser Thematik auch im Hinblick auf die Prüfungsleistungen relevant.

Des Weiteren eröffnet sich die Möglichkeit, auf verschiedenste Textstellen einzugehen und nicht Kapitelweise arbeiten zu müssen. Die Lerner*innen können die Ausschnitte inhaltlich einordnen, sodass nicht zuerst die Frage des Kontexts geklärt werden muss, bevor die Aufgaben bearbeitet werden können. Abschließend wird mit der „Charakterisierung des Protagonisten 2.0“ ein Bogen zur ersten Stunde geschlagen, sodass sich ein runder Abschluss der Literatureinheit ergibt. So bezieht sich auch der Einstieg in das Tutorium hierauf, indem sich die Studierenden die Spalte zum Charakter des Protagonisten in der Kapitelübersicht anschauen sollen, im Hinblick auf die Frage, welche Eigenschaft(en) den Protagonisten ihrer Meinung nach am stärksten bestimmen. Zudem sollen sie zunächst in Einzelarbeit darüber nachdenken, wie sie diesem Charakterzug

gegenüberstehen und welche Emotionen hierzu hervorgerufen werden. Im Plenum werden dann verschiedene Aussagen vorgetragen, wodurch zum einen das LZ3 abgedeckt wird, andererseits allerdings auch bereits Besprochenes reaktiviert wird. Weiterhin wird durch diese Art der Fragen das Augenmerk nicht nur auf die Fakten gelegt, sondern die Emotionen der Lerner*innen miteinbezogen werden, ein Aspekt, der nach Kramsch bei der Arbeit an der symbolischen Kompetenz miteinbezogen werden soll (2011:364). Durch die „Vorarbeit“ der Fragen von Schaeffler kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Zerrissenheit bzw. Ambivalenz des Protagonisten nennen; zudem verursacht dieser Aspekt zahlreiche Irritationen, was wiederum auch Emotionen sind, die durch die Fragestellung angesprochen werden. Die Irritation der Studierenden wird als Lernanlass und -motivation genutzt, um sich detaillierter mit dem ambivalenten Charakter des Protagonisten auseinanderzusetzen. Im Folgenden soll nun auf die einzelnen Aufgaben eingegangen und die jeweiligen Lernziele erläutert werden.

Gruppe 1 befasst sich mit der übergeordneten Thematik der Einstellung des Protagonisten gegen über Sexualität; hierfür sollen die Teilaufgaben a) – c) nacheinander zusammen besprochen und die Ergebnisse schriftlich festgehalten werden:

a) Textausschnitte S.13 & S.17

„Obwohl, so wie sie lacht, wie sie das Haar
aus dem Nacken wirft und sich leicht nach
hinten lehnt, ist sie sicher gut im Bett.“ (S.13)

„Der Pullover ist wirklich hübsch.
Darunter trägt sie nur einen Body, und ich
sehe, daß sie ziemlich große, feste Brüste
hat, und ich merke, daß sie weiß, daß ich
das sehe.“ (S.17)

Was für einen Eindruck haben Sie von dem Protagonisten, wenn Sie diese Textausschnitte lesen? Stellen Sie sich vor, Sie hören einen fremden Mann so etwas auf der Straße sagen – was würden Sie über ihn denken?

b) Textausschnitt S.51-52

„Ich reiße also ohne anzuklopfen die Schlafzimmertür auf und sehe, wie Nigel nackt auf dem Bett liegt, und auf seinem Gesicht sitzt dieses schwarze Model....Auf dem Weg aus der Stadt, kurz vor dem Flughafen, fange ich an zu heulen.“

In der vierten Woche haben Sie im Tutorium darüber gesprochen, warum der Protagonist Nigels Wohnung einfach verlässt und dabei anfängt, zu weinen. Was denken Sie, warum könnte der Protagonist von Nigel enttäuscht und verletzt sein?

c) Vergleichen Sie die Textausschnitte von a) und b). Was denken Sie über die Aussagen des Protagonisten?

Im Anschluss werden diese im Plenum vorgestellt und diskutiert (diese Vorgehensweise gilt auch für die anderen Gruppen). Hierdurch sind LZ3 und LZ4 abgedeckt.

Die Lerner*innen sollen für die Beantwortung von Frage a) versuchen, nur auf Basis der vorgegebenen Textstellen zu argumentieren und die restliche Romanhandlung, welche den Kontext darstellt, auszublenden. Dies dient später dazu, den Kontrast zur Teilfrage b) noch deutlicher hervorzuheben. Durch die Anregung der eigenen Imagination werden die Emotionen der Studierenden miteinbezogen und das Ausblenden des Hintergrundwissens über den Protagonisten erleichtert. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Reaktion auf solche Äußerungen wohl die Gedanken wären, dass es sich hierbei um einen Aufreißer handelt, der Frauen auf rein sexuelle Aspekte reduziert und sehr an sexuellen Handlungen interessiert ist.

Die im Anschluss daran zu bearbeitende Aufgabe 1b) greift eine Frage aus der vierten Einheit des Arbeitshefts auf (vgl. AH:14), deren „korrekte“ Antwort Christiane Schaeffler in ihrem Didaktisierungskonzept darlegt (Schaeffler 2015:15). Die Lerner*innen sollen diese weiterdenken und einen möglichen Grund für die Reaktion des Protagonisten herausarbeiten. Wahrscheinlich wäre, dass dessen Verklemmtheit und Prüderie, welche dahinterstecken, erkannt und genannt werden. Bei der Besprechung im Plenum soll die Lehrperson die Studierenden dazu anregen, beide Textauszüge gegenüberzustellen, sodass in der Diskussion die Ambivalenz zwischen den Aussagen des Protagonisten in a) und der tatsächlichen Handlung in b) heraustritt. Auf diese Weise wird ein Aspekt Kramsts *Tolerance of Ambiguity* thematisiert und gefördert (Kramst 2006:251). Um den Widerspruch zu betonen, könnte die Lehrperson im Plenum fragen, wie die Studenten*innen in so einer Situation reagieren würden, bzw. ob sie aus diesem Grund eine Freundschaft abbrechen würden. Hierbei gilt es allerdings zu bedenken, dass es sich um eine persönliche Frage handelt und es deshalb der Einschätzung der Lehrenden bedarf, ob diese gestellt werden kann.

Die zweite Gruppe hat die Aufgabe, sich mit der Ambivalenz in Bezug auf den Nationalsozialismus auseinanderzusetzen:

a) Textausschnitt S.72

„Ich weiß, daß es mit Deutschland zu tun hat und auch mit diesem grauenhaften Nazi-Leben hier und damit, daß die Menschen, die ich kenne und gern habe, so eine bestimmte Kampfhaltung entwickelt haben und daß es für sie nicht mehr anders möglich ist, als aus dieser Haltung heraus zu handeln und zu denken.“

Wie beschreibt der Protagonist seine deutschen Freunde? Denken Sie, er sieht sich selbst so wie sie? Begründen Sie ihre Antwort. Achten Sie hierfür auch auf die Pronomen.

b) Textausschnitt S.39

„Der Fahrer ist natürlich ein ziemlicher Faschist, aber irgendwie ist das ganz lässig, so durch die Nacht zu fahren und eklige Zigaretten zu rauchen und vorne fährt so ein armes dummes Nazischwein in einem Trainingsanzug.“

Was denken Sie über den Protagonisten, wenn Sie diesen Textausschnitt lesen? Vergleichen Sie hierfür auch Textausschnitt a).

c) Textausschnitt S. 159

„Von den Deutschen würde ich erzählen, von den Nationalsozialisten mit ihren sauber ausrasierten Nacken und von den Autonomen, mit ihren Volkküchen und ihrer Abneigung gegen Trinkgeld.“

Denken Sie, dass der Nationalsozialismus Einfluss auf die Gegenwart des Protagonisten hat? Warum? Achten Sie auch auf die Zeitformen, die der Protagonist benutzt.

Ausschnitt a) stellt die Aussagen des Protagonisten über seine Freunde dar, wobei die Schlüsselbegriffe, die herausgearbeitet werden sollen, „Nazi-Leben“ und „Kampfhaltung“ sind. Bei der Besprechung im Plenum sollen die Gruppenmitglieder ihren Kommilitonen*innen erklären, was sie damit assoziieren, um dadurch die Bedeutung der Begriffe zu thematisieren. Dass sich der Protagonist nicht zu dieser Gruppe von Menschen zählt, soll den Studierenden durch den Fokus auf die Form der Pronomen deutlich werden. So stehen sich „ich“ (der Erzähler/ Protagonist) und „sie“ (die Freunde) gegenüber und implizieren die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen. Über Kramschs Aspekt von *Form as Meaning* (Kramsch 2006:251) oder die von Dobstadt/ Riedner angesprochene Literarizität (Dobstadt, Riedner 2011:8) wird die Bedeutungsebene des Romans, angelehnt an Schaeffler, erschlossen und die Relevanz der Form für die Arbeit mit Literatur im FSU gezeigt.

Durch den Vergleich von Textausschnitt b) lässt sich des Weiteren mit dem Aspekt der Ambiguitätstoleranz arbeiten, steht die Handlung des Protagonisten (er bezeichnet den Taxifahrer unbegründet als Nazi und nimmt somit selbst eine Art „Kampfhaltung“ ein) im Widerspruch zu der scheinbar klaren Analyse seiner Umwelt, „words and deeds“ (Kramsch 2006:251) stimmen an dieser Stelle nicht überein. Die Ambivalenz des Protagonisten tritt wiederholt deutlich hervor.

Ausschnitt c) setzt wie auch schon a) auf die Aussagekraft der Form. Die Aufzählung des Protagonisten findet im (Konjunktiv) Präsens statt, die NS-Vergangenheit steht in einer Reihe mit Themen, die zu dessen Lebenszeit aktuell sind. Hierüber lässt sich schlussfolgern, dass der Nationalsozialismus in der Gegenwart des Erzählers durchwegs präsent ist. In der Besprechung im Plenum kann die Lehrperson zur Diskussion stellen, ob dies ein möglicher Grund dafür ist, dass der Protagonist aus seiner „Kampfhaltung“ nicht herauskommt, auch wenn er diese in Bezug auf seine Freunde scheinbar klar analysieren kann. Zudem kann besprochen werden, wieso die Thematik so präsent zu sein scheint. Ein Deutungsvorschlag wäre, dass es sich hierbei um Kritik an der Gesellschaft im Allgemeinen handelt, was sich auf Christiane Schaefflers Vorannahme der sozialkritischen Dimension des Romans stützt.

Die Aufgaben der Gruppe 3 greifen das Konzept des Protagonisten von Freundschaft auf und stellen es in Kontrast zu dessen Verhalten gegenüber Rollo:

a) Textausschnitt S.144-145

Aber das sind doch nicht seine Freunde. Seine Freunde würden ihm doch sagen, daß er aussieht wie ein Alkoholiker und tablettensüchtig ist. ... Aber diese Menschen hier auf der Party, diese gutangezogenen, schönen Menschen, das sind ganz und gar nicht seine Freunde.“

Sie haben schon in Woche 5 über das Konzept des Protagonisten von Freundschaft gesprochen. Handelt es sich um ein realistisches Konzept? Begründen Sie Ihre Antwort. Achten Sie hierfür auch auf die Verbform.

In welchem Verhältnis sieht sich der Protagonist zu den anderen Menschen auf der Party? Begründen Sie Ihre Antwort. Achten Sie dabei auch auf die Artikel im Textausschnitt.

b) Textausschnitt S. 151

Als er den Druck meiner Hand spürt, fängt er an, unkontrolliert zu zittern, und dann heult er richtig. ... Ich weiß genau, daß ich mir kein Getränk holen werde und noch viel genauer weiß ich, daß ich Rollo nicht wiedersehen werde.“

Was denken Sie über den Protagonisten? Wie finden Sie sein Verhalten, können Sie es verstehen? Vergleichen Sie hierfür auch den Textausschnitt mit dem aus Aufgabe a).

Durch die Betrachtung der Verbformen in Textausschnitt a), die im Konjunktiv stehen und somit lediglich eine Möglichkeit des Handelns ausdrücken, jedoch nicht eine wirkliche Aktion. Die Studierenden können somit schlussfolgern, dass es sich um ein hypothetisches Konzept handelt, das keinen Anspruch auf eine wirkliche Umsetzung

hat. Durch die Betrachtung der Literarizität ist es möglich, „to discuss openly the contradictions between myths and realities“ (Kramsch 2006:251), um die Ambiguitätstoleranz (und damit verbunden die symbolische Kompetenz) zu fördern. Die Bedeutung von Form liegt ebenfalls die anschließende Frage zugrunde; die Artikel „das“ und „diese“ implizieren, dass sich der Protagonist hiervon abgrenzt.

Textausschnitt b) soll die emotionale, persönliche Ebene der Studierenden ansprechen; die Frage ob Sie den Protagonisten verstehen können, eröffnet ihnen die Möglichkeit, sich selbst in so eine Lage zu versetzen. Die Diskussion in den Kleingruppen und im Plenum schafft ein Bewusstsein für mögliche andere Meinungen und fordert deren Akzeptanz (→ kulturbezogenes Lernen). Im Vergleich mit dem Auszug in a) wird die Ambivalenz des Protagonisten zwischen Worten und Taten sichtbar; bei der Besprechung im Plenum kann die Lehrperson zudem darauf hinweisen, dass in b) der Indikativ gebraucht wird, welcher im Gegensatz zum Konjunktiv in a) die Endgültigkeit und „Wahrhaftigkeit“ des Zitats bekräftigt.

Die Gruppe 4 befasst sich mit dem übergeordneten Thema eines möglichen Zusammenhangs zwischen Rollos Tod und dem Tod des Protagonisten:

a) Textausschnitt S.156

Ich denke an Rollos Wagen, der am Flughafen steht, und daran, wie lang der ja jetzt wohl stehen wird. Das ist das erste, woran ich denke.“

Welche Gefühle ruft die Aussage des Protagonisten bei Ihnen hervor? Würden Sie so auf den Tod eines Freundes reagieren?

b) Textausschnitt S.162-163

„Es ist schwierig, auf dem Friedhof ein ganz bestimmtes Grab zu suchen, wenn man nicht weiß, wo man suchen soll. ... Das kann doch einfach nicht wahr sein. Ich finde das blöde Grab von Thomas Mann nicht.“

Was denken Sie, warum fährt der Protagonist abends im Dunklen auf einen Friedhof? Würden Sie so etwas machen, um das Grab eines berühmten Menschen zu suchen?

c) Textausschnitt S.164-165

„Ich steige ins Boot und setze mich auf die Holzplanke, und der Mann schiebt die Ruder durch diese Metallringer und rudert los. Bald sind wir in der Mitte des Sees. Schon bald.“

Ruft diese Szene Assoziationen bei Ihnen hervor oder erinnert sie Sie an etwas, über was Sie im Roman gelesen haben? Wenn ja, an welche Situation und warum?

Die Fragen zu Textstelle a) sprechen bewusst die emotionale Ebene der Studierenden an, wodurch die augenscheinliche Kältherzigkeit und das gestörte zwischenmenschliche Verhältnis, welche durch die Äußerung des Protagonisten vermittelt werden, in aller Deutlichkeit hervortritt. Es ist davon auszugehen, dass der erste Gedanke der Studierenden zum Tod eines Freundes nicht materiellen Dingen wie einem Auto gilt.

Im Kontrast hierzu steht das Handeln des Erzählers in Ausschnitt b); Voraussetzung für diese Erkenntnis ist allerdings die Deutung, dass der Protagonist im Grunde nicht wegen des Grabes Thomas Manns am Abend auf den Friedhof fährt, sondern, um den Toten und somit Rollo nahe zu sein. Die Kirche, die er am Nachmittag wegen diesem aufsuchen wollte, war ja verschlossen (vgl. F:159). Eventuell lässt sich hierdurch auch schon eine gewisse Todessehnsucht der Figur erkennen, im Besonderen vor dem Hintergrund des möglichen Selbstmords am Romanende. Falls die Studierenden die Frage, ob sie selbst in der Abenddämmerung auf einen Friedhof fahren würden, nur um das Grab eines Schriftstellers zu besuchen (was auch am nächsten Tag noch dort wäre), auf eine andere Weise interpretieren, kann im Plenum durch die Lehrperson auf die oben erläuterte Deutungsmöglichkeit und die sich dadurch deutlich abzeichnende Ambivalenz des Protagonisten verwiesen werden.

Textausschnitt c) soll die Studierenden dazu anregen, über ähnliche Stellen im Roman nachzudenken – in Verbindung mit See bzw. Wasser und einem möglichem Selbstmord könnte eine Assoziation mit dem Tod Rollos hergestellt werden. Dies stünde in Kontrast zu der Reaktion des Erzählers in a), welche Schuldgefühle, Rollo zum Sterben zurückgelassen zu haben, vermissen lässt. Indem er sich in eine ähnliche Situation für begibt, um (möglicherweise) Selbstmord zu verüben, zeigt sich die Ambivalenz des Protagonisten zum Abschluss des Texts noch einmal in aller Deutlichkeit. Im offenen Gespräch gilt es jedoch, darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei lediglich um eine Option handelt, die keineswegs bindend von den Studierenden akzeptiert werden muss. Das ambivalente Verhalten des Erzählers produziert eine Komplexität, deren Erkennen die symbolische Kompetenz fördert (vgl. Kramsch 2006:251: *Production of Complexity*).

Zum Abschluss der Einheit sollen die Studenten*innen die Ambivalenz des Protagonisten aufarbeiten, indem sie versuchen, sich in diesen einzufühlen und einen inneren Monolog/ einen Tagebucheintrag/ ein Gedicht aus seiner Perspektive zu verfassen. Auf diese Weise kann geübt werden, die Emotionen, die mit dem erarbeiteten Material und mit dem Thema der Ambivalenz im Allgemeinen verknüpft sind, in Worte

zu fassen. Dies kann dahingehend von Bedeutung sein, als dass sich auf diese zu einem späteren Zeitpunkt zurückberufen werden kann, „in the multiple occasions of life when a college education comes to fruition and is translated into action“ (Kramsch 2006:252). Auf der anderen Seite wird durch diese Aufgabenstellung auch die schriftliche Kommunikationsfähigkeit (LZ4) geübt.

Abschluss und Ausblick

Im Hinblick auf die vorgegebenen Lernziele, sowohl die eigenen (Förderung der Ambiguitätstoleranz, symbolische Kompetenz), als auch die der in der Modulübersicht vorgegebenen (LZ1, LZ2, LZ3, LZ4 (vgl. Schaeffler 2015:22)) ist festzuhalten, dass das in diesem Beitrag entwickelte Didaktisierungskonzept alle Vorgaben abdeckt. Anhand der Arbeit mit Textstellen wird das Leseverstehen der Lernenden gefördert (LZ1); zudem zielen die Fragestellungen darauf ab, das Gelesene zu interpretieren (LZ2). Durch das schriftliche Ausformulieren der Antworten, sowie die Diskussion der Fragen in Gruppen und/ oder im Plenum, werden außerdem LZ3 und LZ4 abgedeckt.

Die spezifisch vor dem Hintergrund der Förderung der Ambiguitätstoleranz ausgewählten Textstellen lassen mithilfe der Fragen die Ambivalenz des Protagonisten deutlich hervortreten. Mit Blick auf die Arbeit an der symbolischen Kompetenz sind diese unter dem Aspekt der Literarizität bzw. *Form as Meaning* formuliert; des Weiteren beziehen sie die emotionale Ebene der Studierenden mit ein.

Der vorgestellte Didaktisierungsvorschlag fand bislang noch keine Umsetzung in die Praxis, weshalb sich abschließend zunächst theoretisch die Frage stellt, ob die erarbeitete Lerneinheit Umsetzung in der Realität des universitären Alltags, bzw. im Zuge des Literaturmoduls des Deutsch 278 Kurses finden könnte. Auch wenn versucht wurde, den zeitlichen Rahmen des Tutoriums von 50 Minuten einzuhalten, kann aufgrund praktischer Unterrichtserfahrung die Vermutung angestellt werden, dass nicht alle vier Aufgaben zu genüge bearbeitet und im Plenum besprochen werden können. Dies hängt zum einen mit der Tatsache zusammen, dass, wie Christiane Schaeffler bereits festgestellt hat, „*Faserland* in seiner Komplexität [...] über dem angenommenen A2-Niveau liegt“ (Schaeffler 2015:6). Obwohl bereits der gesamte Roman besprochen wurde, könnte es zu Verständnisschwierigkeiten kommen, welche die Arbeit an den Aufgaben verzögern würden. Andererseits findet das Literaturmodul nur im dritten Quartal statt, sodass sich die Frage stellt, ob zum Ende dessen noch eine Woche „übrig“ bliebe, in welcher im Tutorium mit der entwickelten Einheit gearbeitet werden könnte. Eine realistischere Annahme wäre deswegen vielleicht, einzelne Aufgaben im Verlauf des Quartals herauszugreifen und als Zusatzmaterial in den jeweiligen Wochen zu bearbeiten.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. hierzu Altmayer, Claus 2006: 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLUL). 35: 44-59.
- ² Das Sigle AH und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: DEUTSCH 278 2018 : Christian Kracht: 'Faserland'. Arbeitsheft für die Vorlesungen und Tutorien. Universität Stellenbosch.
- ³ Das Sigle F und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Kracht, Christian 1995: Faserland. 8. Auflage. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.

Literatur

- AGIBA, SARA 2016: '»Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen'. *Info DaF*. 4: 401-416.
- ALTMAYER, CLAUS 2006: 'Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm'. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 32: 181-197.
- BAUER, THOMAS 2011: *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag der Weltreligionen im Insel Verlag.
- DOBSTADT, MICHAEL/RIEDNER, RENATE 2014: 'Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach'. In: Altmayer, Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate, Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg: 153-168.
- DOBSTADT, MICHAEL/RIEDNER, RENATE 2011: 'Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht'. *Fremdsprache Deutsch*. 44: 22-27.
- KRACHT, CHRISTIAN 1995: *Faserland*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- KRAMSCH, CLAIRE 2011: 'The symbolic dimensions of the intercultural'. *Language Teaching*. 44.03: 354-367.
- KRAMSCH, CLAIRE 2006: 'From Communicative Competence to Symbolic Competence'. *Modern Language Journal*. 90.2: 249-252.
- KRAMSCH, CLAIRE 1995: 'Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht'. In: Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer: 51-66.
- SCHAEFFLER, CHRISTIANE et al. 2018. *DEUTSCH 278 Christian Kracht: 'Faserland'. Arbeitsheft für die Vorlesungen und Tutorien*. Universität Stellenbosch.
- SCHAEFFLER, CHRISTIANE 2015: 'Christian Krachts *Faserland*. Vorschläge zur Didaktisierung für den Literaturunterricht mit Fremdsprachenlernenden'. *eDUSA*. 10.1, 2-23.
- SCHÄFFTER, ORTFRIED 1997: 'Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren'. In: Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): *Bildung zwischen Markt und Staat*. Opladen: Leske und Budrich, 691-708. Online: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/III_34_Irritation_als_Lernanlass_Endv.pdf [10.09.2018]
- SCHUMACHER, ECKHARD 2018: 'Die Ironie der Ambivalenz. Ästhetik und Politik bei Christian Kracht'. In: Lorenz, Matthias N., Riniker, Christine (Hrsg.) (2018): *Christian Kracht revisited: Irritation und Rezeption*. Berlin: Frank und Timme: 17-34.

Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht

Deutscholympiade 2018

Jedes Jahr finden in der ganzen Welt Deutscholympiaden für fünfzehn- bis sechzehn-jährige Schüler statt, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Und einmal im Jahr treffen



Nadias Gruppe. Sie kniet vorne rechts.

sich die besten Kandidaten aus aller Welt in Deutschland zu einem Kulturprogramm, das vom Auswärtigen Amt organisiert wird. Einer Kandidatin aus Pretoria, Nadia Kleyn, haben wir ein paar Fragen gestellt über ihre Erfahrungen als Preisträgerin aus Südafrika:

Welche Erwartungen hattest du an diese Reise?

Nadia: Was ich von dieser Reise erwartet hatte, war nur um mein Deutsch zu verbessern und einige schöne Ecken von Deutschland zu sehen. Aber ich habe nicht nur das bekommen, sondern so viel mehr! Ich

habe Freunde aus der ganzen Welt gefunden und ich spreche immer noch fast jeden Tag mit einigen von ihnen.

... aus der ganzen Welt?

Nadia: Ich war in der Gruppe mit anderen Preisträgern und Preisträgerinnen aus Irland, Ungarn, Norwegen und Brasilien. Und in anderen Gruppen habe ich auch viele tolle Leute aus verschiedenen Ländern getroffen.

Erzähl uns ein bisschen von der Reise.

Nadia: Als erstes verbrachten wir fünf Tage in Bonn, der ehemaligen Hauptstadt Deutschlands. Danach wohnten wir zwei Wochen bei Gastfamilien in Mühlheim an der Ruhr. Und dann haben wir sechs Tage lang Berlin erkundet und weitere fünf Tage in München verbracht. Während der Tour haben wir auch viele Museen, Galerien und Denkmäler besucht. An der Universität in Bonn wurde uns ein bisschen darüber erzählt, wie es ist, als Ausländer in Deutschland zu studieren.



Nadia (rechts) mit Celeste aus Kapstadt in Köln.

Das hat mich definitiv zum Nachdenken gebracht und ich überlege jetzt tatsächlich, in Deutschland zu studieren.



Gruppenfoto auf der Zugspitze

Was hat die Reise für dich bedeutet?

Nadia: Ja, mein Deutsch hat sich sehr verbessert. Am Anfang hatte ich große Angst, mich nur vorzustellen, aber nach den ersten Tagen konnte ich mich geläufig auf Deutsch unterhalten. Ich habe so viel gesehen und gelernt – es war die beste Erfahrung, von der ich je hätte träumen können. Ich werde es niemals vergessen!

Jutta Zietsman (DLV)

Wie nehmen wir unsere Stadt wahr? - Deutschstudierende der UNAM erkunden die Stadt Essen

Die Deutschabteilung der University of Namibia und das Institut für Germanistik an der Universität Duisburg-Essen (UDE) organisierten im Rahmen der DAAD geförderten Partnerschaft mit ihren Studierenden das Projekt „Stadtwahrnehmung in Bild und Text“. 2018 besuchten Studierende aus Essen für den ersten Teil des Projektes Windhoek. In gemischten Gruppen waren folgende Themen erarbeitet und in der Stadt erkundet worden: Imbiss, Schulen, Friedhöfe, Weite und Ferne sowie eine große Straßenkreuzung in Windhoek. Die verschiedenen Orte in der Stadt wurden fotografiert und dazu wurden auch kleine literarische Texte geschrieben. Die zusammengestellten Texte und Bilder wurden von den Gruppen danach präsentiert und erklärt.



Stadt Wahrnehmung in Bild und Text – die TeilnehmerInnen an der Universität Duisburg-Essen (Foto: P. Vosskamp)

Im Juni 2019 reisten fünf Deutschstudentinnen der UNAM für den nächsten Teil des Projektes nach Essen. Die Studierenden aus Essen und Windhoek hatten vier Tage, um die Stadt Essen wahrzunehmen. Die Themen waren diesmal Oasen in der Stadt, Schilderwald und Wasser in der Stadt. An verschiedenen Orten und aus verschiedenen Perspektiven wurde Essen wahrgenommen und in Fotos festgehalten. Das Projekt wurde von den Studierenden bei einer Konferenz an der Universität Duisburg-Essen am 1. Juli vorgestellt.

Die Teilnehmer haben vieles über ihre eigene Heimat sowie über die jeweils besuchte Stadt gelernt. Es war eine besondere Erfahrung, ein neues Land zu sehen und auch neue Kontakte und Freundschaften zu knüpfen. Die Studierenden hoffen, dass dieses Projekt weitergeführt wird und dass es sich weiter entwickeln kann. Als nächsten Schritt möchten die beiden Projektleiter, Prof Julia Augart von der UNAM und Prof Rolf Parr von der UDE, die Bilder und Texte in einem Bildband zusammenstellen und veröffentlichen.

Anitta Voland (Studentin in der Deutschabteilung University of Namibia)

Gelebte Inklusion und gelebter Umweltschutz: Studierende der Deutschabteilung unterstützen die Môreson Special School und sammeln Müll auf dem UNAM-Campus

Studierende der University of Namibia (UNAM) Deutschabteilung besuchten im Rahmen der wöchentlichen extracurricularen Aktivitäten die Môreson Special School in Khomasdal, Namibia und beteiligten sich am nationalen „Clean Up Day“.

Während des jährlichen Sportfests der Môreson Special School halfen die Studierenden der UNAM Schülern und Lehrern bei den verschiedenen sportlichen und organisatorischen Aktivitäten. Die Exkursion ermöglichte den Studierenden, mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten und sie bei den sportlichen Herausforderungen, wie etwa Hoch- und Weitsprung, Ballweitwurf oder Staffellauf zu unterstützen und gemeinsam Spaß zu haben.

An der Môreson Special School werden Lernende mit geistigen und körperlichen Behinderungen unterrichtet und gefördert. Die Môreson School ist eine von zwei Schulen in ganz Namibia, die sich der wichtigen Aufgabe von gelebter Inklusion widmen, weshalb ihr eine besonders bedeutende Rolle im Land zukommt. Die Môreson School bietet Unterricht für Kinder und Jugendliche, aber auch geschützte Werkstätten für Jugendliche ab 18 Jahren an, in denen sie beispielsweise Kompost herstellen oder Aluminium recyceln. Dadurch erlangen die jungen Menschen Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen zu arbeiten und selbstbestimmt zu leben.

Vor Beginn des Sportfests gab die passionierte Schulleiterin Anita Kreft den Studierenden zunächst einen Überblick über die verschiedenen Aktivitäten der Schule und die geplanten Projekte und ermutigte die Studierenden, sich für Menschen mit Behinderung einzusetzen.

Nachdem der international bekannte namibische Kwaito-Sänger Ees die Namibier aufgerufen hatte, den Unabhängigkeitstag, 21. März 2018, dazu zu nutzen, das Land zu säubern, und der Präsident Namibias von der Idee – wenn auch nicht von dem Zeitpunkt – überzeugt war, fand im Mai 2018 die erste Säuberungskampagne unter dem Motto #ItsUp2Us statt. Für 2019 wurde schon früh im Jahr der 21. September zum „National Clean Up Day“ festgelegt und somit auch von der Deutschabteilung in den Kalender der wöchentlich stattfindenden Kulturpunkte aufgenommen.

Der UNAM Deutsch-Club rief alle Studierenden auf, sich an dieser Aktion zu beteiligen. Mit Müllsäcken, Handschuhen, Hut und Wasserflaschen ausgestattet, trafen sich Studierende und Dozentinnen am Samstagmorgen auf dem Campus und machten sich an die Arbeit. Während sich ein paar Gruppen eher um relativ großen und schweren Müll an den Campuszäunen und abgelegeneren Ecken kümmerten, waren die anderen bemüht, die unzähligen kleinen Bonbonverpackungen und Lutscherstöcken vor den Vorlesungsräumen aufzusammeln. Dafür stand man stundenlang gebückt und kam fast

nicht von der Stelle. Nach zwei Stunden in der sengenden Sonne und vielen prall gefüllten Müllsäcken später versammelten sich alle fleißigen Helfer dann bei eiskalter Cola, und tauschten sich über die Erfahrung aus. Man war sich einig, dass kleinen und großen Plastikverpackungen an UNAM der Kampf angesagt werden müsse.



Durch die Teilnahme an diesen beiden Events hatten die Studierenden einerseits die Gelegenheit, ein Bewusstsein und Interesse für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung zu entwickeln, andererseits umweltbewusster ihren Alltag zu gestalten.

Barbara Liebel (DAAD-Lektorin University of Namibia) / Marianne Zappen-Thomson (UNAM Deutschabteilung)

Fortbildung „Literatur und literarische Spracharbeit auf A2-Niveau“

Am 11. und 12. Oktober 2019 hat der Workshop „Literatur und literarische Spracharbeit auf A2-Niveau“ an der University of the Witwatersrand in Johannesburg stattgefunden. Der Workshop wurde von Dr. Renate Riedner (DAAD-Lektorin an der Stellenbosch University) und Dr. Anja Hallacker (DAAD-Lektorin an der University of the Witwatersrand und Leiterin des DAAD Informationszentrum Johannesburg) geleitet.

Der Workshop richtete sich vor allem an südafrikanische DaF-Lehrkräfte, aber auch an Lehrkräfte aus Deutschland, die in Südafrika Deutsch und/ oder Daf/DaZ unterrichten. Beweggründe für den Workshop waren vor allem das Fehlen von Unterrichtsmaterialien für den Literaturunterricht auf niedrigen Sprachniveaus. Dr. Renate Riedner

wurde als Workshopleiterin eingeladen, da sie auf dem Gebiet der Literatur im Fremdsprachenunterricht sehr bewandert ist und bereits mit Dr. Michael Dobstadt die Lehrerhandreichung „Literatur Lesen Lernen – Lesewerkstatt Deutsch 2“ in 2017 (Klett) herausgegeben hat. Diese Lehrerhandreichung zielt jedoch auf das Niveau B2 + ab. Demnach war das Ziel des Workshops, ähnliche Aufgabenformate auf A2-Niveau mit unterschiedlichen literarischen Textsorten gemeinsam zu erstellen.

Der Workshop begann mit einer Präsentation von Dr. Riedner zu Thesen und Konzepten zur Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Unterricht. Anschließend wurden didaktische Fragen zu Lernzielen und Textauswahl, sowie zu möglichen Arbeits- und Übungsformen im Plenum diskutiert. Nach diesem theoretischen Input ging es in eine Praxisphase über.

In Kleingruppen wurden zunächst die von Dr. Riedner bereitgestellten Texte gesichtet und ausgewählt. Nachdem erste Ideen zur Materialentwicklung im Plenum gesammelt wurden, ging es konkret an das gemeinsame Erarbeiten innovativer Unterrichtsmaterialien zu den ausgewählten Texten. Ein Genre, das die Teilnehmer*innen besonders interessiert hat, war der Comic / die Graphic Novel (z.B. *Lutz & Lea: Max & Moritz reloaded*, *Madgermanes*, *The Spirit*).



Zu diesen Texten wurden dann Aufgabenstellungen zu möglichen Didaktisierungen erarbeitet, die auf andere Texte übertragbar sind. Während der Erstellung stand Dr. Riedner den Kleingruppen mit Denkanstößen beratend zur Seite. Abgerundet wurde der Workshop mit einer Abschlussdiskussion über die angestrebten Lernziele.

Die Arbeitsatmosphäre war sehr positiv und die Teilnehmer*innen haben die zweitägige Fortbildung als sehr gewinnbringend empfunden. Es bleiben der Wunsch und die Hoffnung auf weitere Veranstaltungen dieser Art.

Ann-Christin Kiehl & Mikhaila Crous (Wits)

Deutsch Lehren Lernen 2019; Dll3 – Dll5

2019 wurde das Fortbildungsprogramm “Deutsch Lehren Lernen” mit den Modulen dll3 (Deutsch als fremde Sprache) und dll5 (Lernmaterialien und Medien) am Goethe-Institut Südafrika in Johannesburg fortgeführt.

Diese innovative “Blended-Learning”-Weiterbildungsreihe richtet sich an DaF-Lehrende und umfasst 13wöchige Online-Phasen, welche von Präsenztagen zu Beginn

und am Ende der jeweiligen Einheit gewissermaßen eingerahmt werden. Die mittlerweile 10 Module beschäftigen sich mit den Lehrenden als Hauptakteuren von Unterricht und den grundlegenden Elementen desselben.

Ziel der Einheit dll3 war es, die formalen Eigenheiten, die Funktionen und Bedeutungen der sprachlichen Mittel als Bausteine der Kommunikation zu kennen und erklären zu können. Im Zentrum stand somit die Förderung der Sprachbewusstheit der Lehrenden, die Darstellung des Deutschen als Medium sprachlicher Verständigung.

Der Ausgangspunkt von Modul dll5 war hingegen die Erkenntnis, dass Lernmaterialien und Medien den Lernprozess des Fremdspracherwerbs von Anfang an und permanent begleiten. Die Verzahnung der Komponenten Lehrwerk, Lernmaterialien und (speziell: digitalen) Medien bildete hierbei einen Schwerpunkt dieser Einheit.

Interessantes, handlungsrelevantes Wissen, aktuelle Forschungsergebnisse und neue, vielversprechende Lehransätze werden in den Bänden des dll-Curriculums äußerst anschaulich dargestellt. Zur Vertiefung und zum Ausbau der individuellen Lehrkompetenz trägt aber auch unzweifelhaft und in hohem Maße der gegenseitige, jederzeit anregende persönliche Austausch der SeminarteilnehmerInnen bei.



Unter der sachkundigen wie charmanten Leitung von Gerda Wittmann (Bildmitte, 7. von rechts) und Henk van der Westhuizen (hinten, 4. von links) hat sich in verhältnismäßig kurzer Zeit ein ausgesprochen kollegiales, nahezu familiäres Miteinander etabliert, welches die individuelle Reflexion auf das Angenehmste ergänzt und der persönlichen Kompetenzentwicklung einen vortrefflichen sozialen Rahmen verleiht.

Wilhelm Baron Bonarjee (Goethe-Zentrum Harare)

Lehrerhandreichung zu *Die Maßnahmen* von Erich Fried

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg

Abkürzungen:

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

Niveau: je nach Anlage A2, B1 oder B2

[Für L auf A2-Niveau können alle Einstiege mit Hilfen sowie das Arbeitsblatt zum grundsätzlichen Textverständnis umgesetzt werden. Ein umfangreicheres UG wird wohl für L auf diesem Sprachniveau eher schwierig sein.]

Zeit: ca. 100 Minuten [bei Umsetzung aller drei Einstiege und ohne Vertiefung]

Materialien:

- Antonym-Memory (Spielkarten zum Ausschneiden)
- Was ist eine Maßnahme? (Arbeitsblatt)
- *(ab)schlachten* (Bildmaterial und Wortfeldvorschläge)
- *Die Maßnahmen* (Textblatt)
- *Die Maßnahmen* (Arbeitsblatt zum Textverständnis)
- *Die Maßnahmen* (Arbeitsblatt zum kreativen Schreiben)

Lernziele:

Die L können ...

- Adjektive und ihre Antonyme sicher verwenden
- den Begriff „Maßnahme“ definieren und an Hand von Beispielen erläutern
- Wörter im Wortfeld „(ab)schlachten“ voneinander abgrenzen
- sich das Textverständnis des Gedichts erarbeiten
- hinsichtlich des Inhalts und/oder der Sprache Stellung zu Erich Frieds Text nehmen
- einen Paralleltext oder kontrastierenden Text verfassen oder Erich Frieds Gedicht erweitern

Vorbemerkungen

Erich Frieds Gedicht *Die Maßnahmen* provoziert. Seine wohl als nüchtern und kalt zu charakterisierende Sprache steht vermeintlich in Kontrast zum Inhalt, der von L wahrscheinlich als brutal und unmenschlich wahrgenommen wird. Der Text tangiert nicht nur ästhetische, sondern auch in besonderem Maße philosophische und ethisch-moralische Fragen. Er ermöglicht dadurch ein offenes, ggf. von der Lehrkraft gelenktes oder zumindest strukturiertes Unterrichtsgespräch und verdeutlicht, welches Potential und welche Relevanz lyrische Texte für die Auseinandersetzung mit der Welt und Fragen menschlichen Zusammenlebens bergen.

In einer Erprobung von Elementen dieses Stundenentwurfs in Jahrgangstufe 12 der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg in einer Lerngruppe, deren L generell auf dem Niveau B2 einzustufen sind, zeigte sich, dass sich die SchülerInnen von dem Text in besonderem Maße und auf bestimmte Weise herausgefordert fühlten.

Im Anschluss an die Erstbegegnung mit dem Text waren kaum Impulse seitens der LK nötig; stattdessen entspann sich wie von selbst ein Unterrichtsgespräch über den Text, in dem die SchülerInnen aufeinander Bezug nahmen und sich in ihren Reflexionen gegenseitig anspornten. Das Gedicht wurde von den L als extrem und radikal beschrieben und trotz aller Implikationen, die der Text andeutet, wurde es von den L gerade wegen seines provokativen Gehalts als diskussionswürdig eingestuft.

Vor allem folgende Aspekte wurden in der Erprobung von den L, jeweils mit sprachlichen Registern ihres Sprachniveaus, angesprochen:

- Wie beurteilt man, wer als „faul“, „hässlich“, „alt“ usw. einzustufen ist?
- Wer beurteilt dies? Wer definiert, wer wann in welche Kategorie einzuordnen ist?
- Ist nicht jeder Mensch zu bestimmten Zeitpunkten oder ab einem bestimmten Zeitpunkt „faul“, „alt“, „krank“?
- Kann das überhaupt das Ziel der Menschheit sein, dass „die Welt“ (immer? auf Dauer?) „gesund“, „lustig“, „gut“ ist?
- Was genau ist mit „gut“ gemeint?
- Ist auf Grund des Abschlachtens nicht die jeweils mordende Menschheit per se böse? Müssten dann nicht alle sterben?
- Kommt durch solche „Maßnahmen“ ein unendlicher Kreislauf, ein Teufelskreis in Gang? Wann würde das Schlachten enden?
- Kann es das Gute, das Schöne usw. nicht nur geben, wenn auch jeweils ihr Gegenteil existiert?

Insbesondere für Lerngruppen auf dem Niveau A2 kann es schwierig sein, über den Text zu sprechen, weil ihnen Wortschatz fehlt, um die tieferen Textebenen adäquat zu beschreiben und sich zu ihnen äußern. Daher empfehlen sich folgende Leitfragen, auch

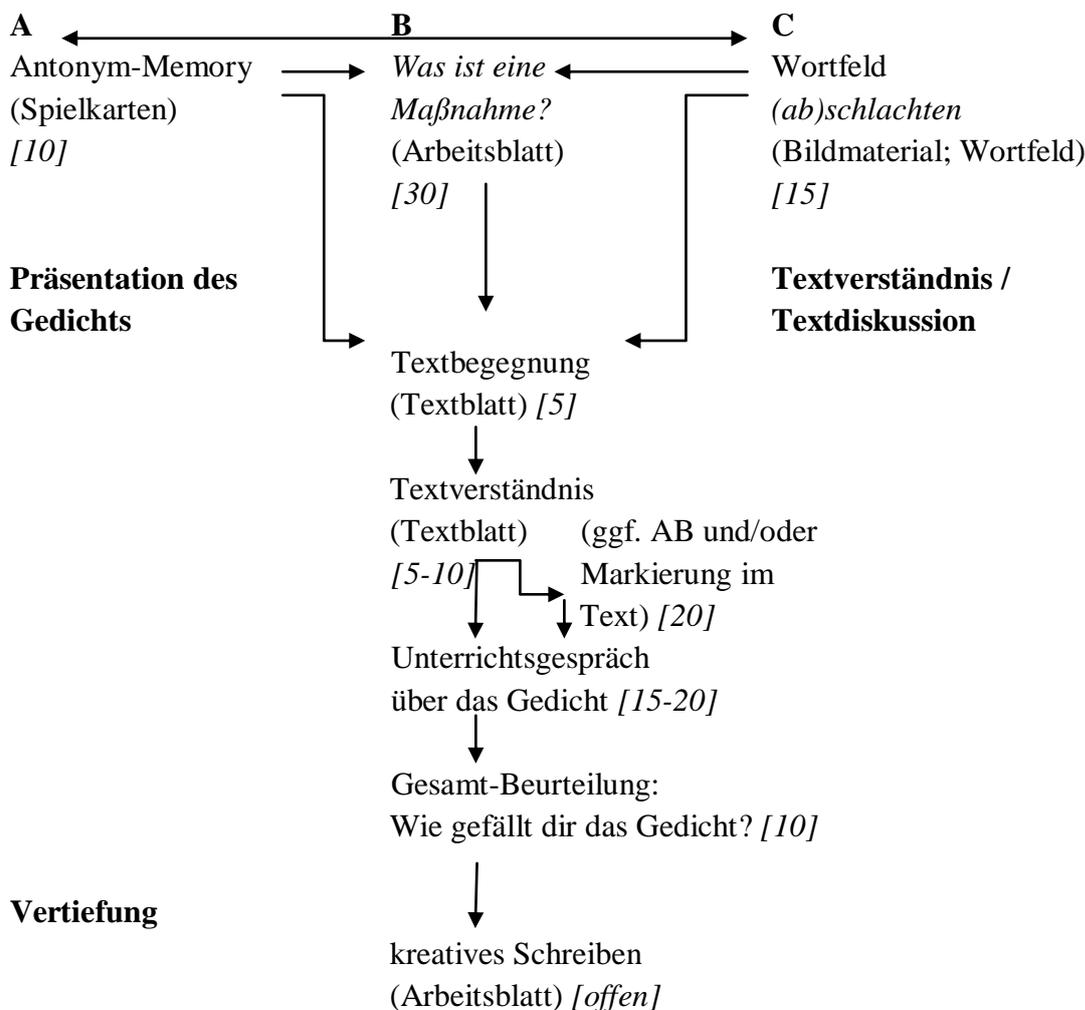
für den Einstieg in das Unterrichtsgespräch mit Lerngruppen auf B1 und B2, wenn es nach der Textbegegnung der Impulsgebung bedarf:

- Warum provoziert der Text?
 - einzuführender Wortschatz, wenn nicht bekannt: *provozieren, die Provokation; Der Text provoziert, weil ...*
- Ist der Text optimistisch oder pessimistisch gemeint?
- Wer entscheidet darüber, wer faul, schön, ... ist? Kann man das neutral / objektiv entscheiden?

Übersicht über die möglichen Unterrichtsphasen:

[die Minutenangaben in eckigen Klammern sind Richtwerte]

Einstieg in das Thema (Interesse, Vorwissen, Vorentlastung)



Einstieg ins Thema (je nach Zugang: Abrufung von Vorwissen und Wortschatz; Wecken von Interesse; gleichzeitig auch schon inhaltliche und sprachliche Vorentlastung)

Für den Einstieg werden drei Möglichkeiten angeboten, die miteinander kombiniert werden können, ggf. sogar sollten. Dies soll sowohl den Sprachstand als auch die weiteren Besonderheiten der Lerngruppe (Interessen, Vorwissen, Lerntypen [z.B. Variante C über den Bildeinstieg]) berücksichtigen:

Das Memory (Variante A)

Hier spielen die L mit Hilfe der ausgeschnittenen und gemischten Spielkarten am besten in PA oder GA Memory. Der spielerische Charakter dieses Einstiegs motiviert, weckt ggf. Interesse und eignet sich zudem besonders für Lerngruppen auf dem Niveau A2.

Das Wortfeld (ab)schlachten (Variante C)

Die L beschreiben die beiden Bilder mit den Wörtern, die den L zur Verfügung stehen, vermutlich *Krieg, Soldaten, auf dem Pferd, töten, sterben* (Bild 1) und *Schwein, Tier, Blut, Fleisch, töten, sterben* (Bild 2).

Die LK kann dann die beiden Wortfeldseiten aufdecken und die L versuchen lassen, jede Seite einem Bild zuzuordnen. Die LK erklärt ggf. die Bedeutungsnuancen, stellt aber heraus, dass es jeweils um Tötung geht und beim Abschlachten um eine besonders brutale Form, Menschen zu töten.

Was ist eine Maßnahme? (Variante B)

Es empfiehlt sich, diese Option unabhängig davon zu machen, ob Variante A und/oder C auch gewählt wurde(n), da hier der Titelbegriff des Gedichts eingeführt bzw. klargestellt werden soll.

Die LK versucht mit den L im UG, den Begriff „Maßnahme“ zu definieren, und kann dazu auf die DUDEN-Definition und die Beispiele auf dem AB zurückgreifen.

Die L bearbeiten das AB in EA oder PA und formulieren weitere Beispiele. Zum Vergleich der Arbeitsergebnisse können folgende Verfahren gewählt werden:

- Alle L lesen ein Beispiel im PL vor. Die gesamte Lerngruppe beurteilt, ob das Beispiel (Problem – Aktion – Wirkung) verständlich formuliert wurde und inhaltlich sinnvoll ist.
- Die L finden sich in neuen Partner-Kombinationen zusammen und stellen sich ihre Beispiele gegenseitig vor. Ein Beispiel wird dann im PL besprochen.
- Die L laufen mit ihren AB durch den Unterrichtsraum und stellen sich jeweils in wechselnden Partner-Kombinationen immer ein Beispiel gegenseitig vor, laufen weiter, sprechen über je ein Beispiel usw. Ein Beispiel wird am Ende im PL besprochen.

Präsentation des Gedichts, anschließend Textverständnis und Textdiskussion

Die LK liest das Gedicht laut vor, während die L auf dem Textblatt mitlesen.

Je nach Lerngruppe müssen an dieser Stelle noch einzelne Wörter geklärt werden, z.B. „der Narr, -en“, oder es könnte sich hier schon ein Wirkungsgespräch anschließen, aus dem sich ein UG im Sinne der in den „Vorbemerkungen“ genannten Aspekte entwickelt. Die entsprechenden Fragen können der LK als Impulse dienen. Dieses UG sollte den Inhalt genauer herausarbeiten und idealerweise in eine Diskussion über den Text münden.

Alternativ (bzw. für A2-Lerngruppen) könnte zunächst in Anlehnung an das Arbeitsblatt „Was ist eine Maßnahme?“ das Arbeitsblatt zum Gedicht gefüllt werden: Was benennt jede Strophe (die hier ja nur aus je zwei Versen besteht) als Problem, welche Aktion wird durchgeführt, was ist die Wirkung dieser Maßnahme? Diese Aspekte können im PL auch ohne AB per Projektion an die Tafel/Wand mit verschiedenen Farben im Text markiert werden, zum Beispiel folgendermaßen:

Problem ROT / Aktion BLAU / Wirkung GRÜN

Die Faulen werden geschlachtet,
die Welt wird fleißig

Diese Unterrichtssequenz endet mit einem UG, in dem die L ihre Eindrücke, Gedanken, Meinungen zu dem Gedicht formulieren.

Als Leitfragen für ein Abschlussgespräch eignen sich:

- Wie gefällt dir das Gedicht inhaltlich? Warum?
- Wie gefällt dir das Gedicht sprachlich? Warum?
- Wie gefällt dir das Gedicht in seiner Form? Warum?
- War es einfach zu verstehen? Warum?

Die Fragen könnten auch mit einer Meinungslinie eingeleitet werden. Bei dieser Methode positionieren sich die L auf einer imaginären Linie auf dem Unterrichtsraumboden (die auch mit Klebeband, einer Schnur, einem Seil sichtbar gemacht werden kann), deren Endpunkte jeweils „gefällt mir sehr gut“ und „gefällt mir überhaupt nicht“ markieren. Die L positionieren sich an den Endpunkten oder dazwischen auf der Linie und müssen dann begründen, weshalb sie sich dort hingestellt haben, wo sie stehen. Im besten Fall entsteht ein Gespräch zwischen den L, in dem sie auf ihre Äußerungen gegenseitig Bezug nehmen.

Mögliche Vertiefung: Kreatives Schreiben [Zeitansatz in eigenem Ermessen]

Es empfiehlt, die L in EA oder PA einen Paralleltext oder eine Fortsetzung schreiben zu lassen. Einer Phase der Ideensammlung sollte sich eine erste Schreibphase anschließen, dann eine Zwischenevaluation im PL oder in PA (Texte vorstellen, Feedback geben), bevor eine Überarbeitungsphase folgt, die dann in diese finale Präsentation mündet, die wiederum per Gedichtvortrag vor dem PL oder per Ausstellung der geschriebenen Texte und Museumsrundgang/Gallery Walk erfolgen kann.

In der Erprobung dieses Elements haben sich alle L auf die kreative Aufgabe eingelassen und sehr spannende Texte produziert. Auch mit einfachen sprachlichen Mitteln lassen sich interessante Fortsetzungen oder Paralleltexte verfassen. Besonders wichtig ist die Arbeit (oder das Spiel) mit Adjektivantonymen.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die kopierfertigen Materialien und Arbeitsblätter:

Antonym-Memory

Für entsprechende Anzahl an SpielerInnen oder Gruppen kopieren und ausschneiden!

faul	jung	gesund	hässlich
feindlich	krank	gut	fleißig
alt	schön	traurig	böse
unvernünftig	lustig	weise	freundlich

Was ist eine Maßnahme?

Handlung, Regelung o. Ä., die etwas Bestimmtes bewirken soll
(DUDEN)

Aufgabe 1: Sammeln Sie Beispiele für Maßnahmen aus Ihrem Alltag oder dem Alltag Ihrer Familie. Benennen Sie das Problem, das die Handlung motiviert, und beschreiben Sie die Wirkung der Handlung.

<i>Problem</i>	<i>Handlung/Aktion = Maßnahme</i>	<i>Wirkung</i>
Mein Smartphone funktioniert nicht mehr korrekt.	Ich lasse das Smartphone reparieren.	Das Smartphone funktioniert wieder.

Aufgabe 2: Sammeln Sie Beispiele für Maßnahmen aus Politik, Gesellschaft, Geschichte. Benennen Sie das Problem, das die Handlung motiviert, und beschreiben Sie die Wirkung der Handlung.

<i>Problem</i>	<i>Handlung/Aktion = Maßnahme</i>	<i>Wirkung</i>
Es gibt zu viel Plastikmüll im Meer, der auch von Meerestieren und Seevögeln gefressen wird.	Bestimmte Länder verbieten Plastiktüten, z.B. Tansania im Jahr 2019.	Es gelangen weniger Plastiktüten in die Natur und in die Meere.

Wortbild „Schlacht/(ab)schlachten“



Do ich nun auff die zeit Otto des kaysers p̄men
men so wil ich von den dingen sagen die zu sei
nen zeitzen zu auffspring gestrechen sind Do sieh d
kaysere otto beraytet wider berengarium den k̄nig vo
lomparden als wider om roietrich vnd geitigen v̄n
der alle gerechtigkeit v̄mb gelt gab Doch so forcht
im der selb roietrich von er die machtheit des k̄nig
sees wol wisset vnd durch rath des herzogen vo l̄th
k̄ringen kam er zu dem kaysere vnd begeret frid Do



oben: https://de.wikipedia.org/wiki/Schlacht_auf_dem_Lechfeld#/media/Datei:Lechfeld1457.jpg

unten: <https://de.wikipedia.org/wiki/Schlachtung#/media/Datei:Foodprepmiddleages.jpg> (letzter Abruf beider Bildquellen: 30.06.2019)

Wortfeld

(ab)schlachten

die Schlacht, -en

Nomen

die Schlachtung, -en

das Schlachtvieh

Verb:

abschlachten

Infinitiv

schlachten

schlachtete ab

Präteritum

schlachtete

abgeschlachtet

Partizip Perfekt

geschlachtet

abgeschlachtet sein/werden

Passiv

geschlachtet sein/werden

Erich Fried

Die Maßnahmen

Die Faulen werden geschlachtet,
die Welt wird fleißig.

Die Häßlichen werden geschlachtet,
die Welt wird schön.

Die Narren werden geschlachtet.
die Welt wird weise.

Die Kranken werden geschlachtet,
die Welt wird gesund.

Die Alten werden geschlachtet,
die Welt wird jung.

Die Traurigen werden geschlachtet,
die Welt wird lustig.

Die Feinde werden geschlachtet,
die Welt wird freundlich.

Die Bösen werden geschlachtet,
die Welt wird gut.

*aus: Erich Fried: gesammelte Werke. Bd. 1.
Wagenbach Verlag. München 1993, S. 565. © Claassen.*

zitiert nach: <https://textkette.com/2017/02/07/die-massnahmen/> (letzter Abruf am 30. Juni 2019)

Erich Fried: *Die Maßnahmen*

Aufgabe: Tragen Sie für jede Strophe das genannte Problem, die Handlung/Aktion und die Wirkung ein. Das Beispiel für die erste Strophe hilft Ihnen.

<i>Problem</i>	<i>Handlung/Aktion = die Maßnahme</i>	<i>Wirkung</i>
Es gibt zu viele faule Menschen.	Man tötet die faulen Menschen.	Es gibt nur noch fleißige Menschen.

Lehrerhandreichung zu *Rote Dächer* von Arno Holz

ANDY SUDERMANN

Deutsche Internationale Schule Johannesburg

Abkürzungen:

LK: Lehrkraft

L: Lernende

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

UG: Unterrichtsgespräch

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: mindestens B1

Zeit: ca. 100 Minuten [ohne mögliche Vertiefungen]

Materialien:

- Sinneseindrücke in Alltag und Kindheit (Arbeitsblatt; 2 Seiten)
- *Hof im Scheunenviertel* (Zeichnung Heinrich Zilles; 1 Seite)
- *Rote Dächer!* (Textblatt mit Worterklärungen; 2 Seiten)
- *Rote Dächer!* Sinneseindrücke (Arbeitsblatt; 1 Seite)
- Beispiellösung für die Markierung im Text (1 Seite)
- *Rote Dächer!* Situation/Thematik (Arbeitsblatt; 1 Seite)

Lernziele:

Die L können ...

- über verschiedene Sinneseindrücke sprechen
- Kindheitserinnerungen verbalisieren und miteinander vergleichen
- ein Bild (hier: eine Zeichnung Heinrich Zilles) beschreiben
- sich das Verständnis eines sprachlich anspruchsvollen Gedichtes erarbeiten
- die Sinneseindrücke im Gedichttext identifizieren
- das Thema benennen (Kindheitserinnerung eines Mannes) und die Situation beschreiben (ein Junge beobachtet vom Dachboden aus das Geschehen im Hinterhof; beschreibt, was er sieht, hört und riecht)
- einen Paralleltext zu einer eigenen Kindheitserinnerung verfassen oder den Holz-Text ins Präteritum setzen [mögliche Vertiefungen]

Gestufter Einstieg ins Thema, gleichzeitig Semantisierung und Vorentlastung auf der inhaltlichen und Wortschatz-Ebene [ca. 40 Min.]

Der erste Einstieg fokussiert auf Sinneseindrücke im gegenwärtigen Alltag und in der Vergangenheit und erfolgt über zwei Arbeitsblätter.

Zunächst sammeln die L auf dem AB in EA in Form von Assoziogrammen/Wortigeln ihre Assoziationen zu Sehen, Hören und Riechen: Welche Sinneseindrücke sind für sie im Alltag besonders prägnant? Alternativ können die Assoziogramme/Wortigel auch gemeinsam an der Tafel entwickelt werden.

Im zweiten Schritt sollen sich die L an ihre Kindheit erinnern und besondere Momente abrufen, die jeweils mit einem Sinn besonders verbunden sind. Die L notieren in EA ihre Erinnerungen in jeweils wenigen Sätzen auf dem AB.

Zum Abruf der Ergebnisse beider AB können verschiedene Verfahren gewählt werden: In kleinen Lerngruppen können die L jeweils Beispiele im PL vorlesen. Eventuell kommt die Lerngruppe darüber mit der LK ins Gespräch. Es können auffällige Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder besonders interessante Punkte besprochen werden.

In großen Lerngruppen empfiehlt es sich, die L ihre Ergebnisse in PA oder GA sich gegenseitig vorstellen zu lassen oder einen Museumsrundgang/Gallery Walk durchzuführen, bei dem die Arbeitsblätter ausgelegt werden, die L wie in einem Museum von Platz zu Platz gehen und sich die „Ausstellungsstücke“ anschauen, bevor im PL eine kurze Feedbackrunde erfolgt, zum Beispiel an Hand folgender Leitfragen: Welches Arbeitsblatt hat bei euch am meisten Interesse geweckt? Was hat euch besonders überrascht? Womit habt ihr euch am ehesten identifiziert?

Unabhängig von der Größe der Lerngruppe kann gefragt werden, für welchen der drei Sinne es am leichtesten und/oder am schwersten war, Assoziationen bzw. Erinnerungen zu benennen. (In Erprobungen von Elementen zu diesem Unterrichtsentwurf hat sich herausgestellt, dass es für den Geruchsinn am schwersten war.)

Der zweite Einstieg soll die L in die Lage versetzen, sich die Bilder, Geräusche und Gerüche des Gedichts besser vorzustellen. Arno Holz' Text ist in einem Berliner Hinterhof-Setting angesiedelt. Eine Zeichnung, die dem nahekommt, ist Heinrich Zilles *Hof im Scheunenviertel*. [Für südafrikanische L kann von der LK erwähnt werden, dass Heinrich Zille der Großonkel von Helen Zille, der Premierministerin der Provinz Western Cape (Stand: August 2019), ist.] Seitens der LK sollte betont werden, dass der auf der Zeichnung zu sehende Hinterhof dem Setting des folgenden Gedichtes nicht genau entspricht.

Die L beschreiben das Bild so genau wie möglich. [Bezüge zum Kunstunterricht sind denkbar.] Wichtig für die weitere Arbeit ist die Einführung des Wortes *Hof* und von Vokabular des Wortfeldes *Haus*, insbesondere *Dach*, *Fenster*, *Schornstein*.

Präsentation des Gedichts und Textverständnis [ca. 20 Minuten]

Die LK liest das Gedicht laut vor, während die L auf dem Textblatt mitlesen.

Die Lernenden lesen das Gedicht still in EA nochmals durch, markieren am Rand die Verse, die sie verstehen, mit einem Häkchen und diejenigen, die sie (noch) nicht verstehen, mit einem Fragezeichen.

Die L erarbeiten sich in PA alle unbekanntes Wörter des Gedichts an Hand der Wortklärungen und Abbildungen, ggf. auch mit Hilfe von Wörterbüchern. Eventuell sind weitere Bilder (z.B. zu den Vögeln und/oder Blumen) abzurufen, um das Textverständnis zu gewährleisten.

Im PL werden Wörter oder Verse geklärt, die weiterhin unklar sind, oder die Verse in eigenen Worten zusammengefasst.

Gedichtanalyse und -interpretation [ca. 40 Min.]

Die LK oder ein/e L liest den Gedichtstext nochmals vor.

Zunächst können im UG allgemein bestimmte W-Fragen geklärt werden:

- Wer? – ein achtjähriger Junge
- Wo? – Junge am Dachbodenfenster, beobachtet Hof
- Wann? – Nachmittag, wohl im Frühling oder Sommer (Sonnenschein, Blumen)
- Was? – beobachtet, hört, riecht die Umgebung ...

Die L markieren dann im Text in verschiedenen Farben die Sinneseindrücke des Jungen: Was sieht, hört, riecht er? Die L übertragen diese Aspekte am besten nochmals auf das AB.

Im UG wird die Situation – eventuell mit Hilfe des Zille-Bildes – in eigenen Worten nochmals wiedergegeben. Anschließend wird über Vers 29 versucht, die Thematik genauer zu beschreiben: Eventuell kann die LK als Impuls für die L auch einzelne Verse bewusst ins Präteritum setzen und dann Vers 29 weiterhin im Präsens vorlesen. Dies führt hoffentlich zu einer Präzisierung der W-Fragen-Antwort zu „Wann?“ und zu der Einsicht, dass es sich bei den Versen 1 bis 28 um eine Erinnerung an die Kindheit handelt, die in Vers 29 angedeutet wird. Die L fassen am Ende die Ergebnisse auf dem weiteren AB zusammen.

Im PL kann abgefragt werden, was am Verständnis des Textes besonders schwer oder auch nicht so schwer war, wie den L das Gedicht gefällt und wie das nun erwachsene lyrische Ich zu seiner Kindheit steht (hier: positive Erinnerung). Dies kann überleiten zu der ersten von zwei vorgeschlagenen Vertiefungen, nämlich der inhaltlichen Vertiefung.

Mögliche Vertiefung / Festigung [Zeitansatz in eigenem Ermessen]

A: Inhaltliche Vertiefung – Kreatives Schreiben

Zur inhaltlichen, kreativen Vertiefung bietet es sich an, die L einen Paralleltext zu einer Kindheitserinnerung schreiben zu lassen, und zwar entweder als Prosa-Fassung oder im Stil der Vorlage als Lyrik-Fassung. (An dieser Stelle könnten Arno Holz' *Sekundenstil* und die zentrale Achse seiner Lyrik per Lehrervortrag erklärt werden.)

Einer Phase der Ideensammlung sollte sich eine erste Schreibphase anschließen, dann eine Zwischenevaluation im PL oder in PA (Texte vorstellen, Feedback geben), bevor eine Überarbeitungsphase folgt, die dann in die finale Präsentation mündet, die wiederum per Gedichtvortrag vor dem PL oder per Ausstellung der geschriebenen Texte und Museumsrundgang/Gallery Walk erfolgen kann.

B: Sprachliche Festigung – Tempuswechsel

Es besteht auch die Möglichkeit, Holz' Text als Ausgangspunkt für eine (wiederholende) Grammatikeinheit zu den Tempora zu nutzen. Hier kann die Aufgabe lauten, die Verse 1 bis 28, die eine Erinnerung eines Erwachsenen an seine Kindheit darstellen, ins Präteritum umschreiben lassen.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter

Auf den nächsten Seiten folgen die kopierfertigen Materialien und Arbeitsblätter:

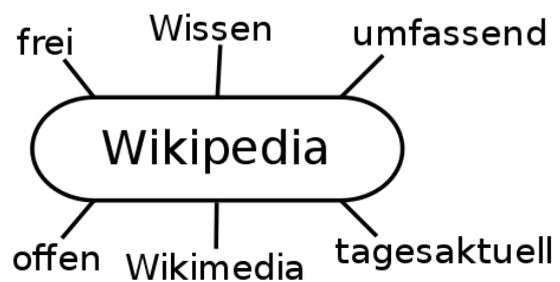
Sinneseindrücke

Erstellen Sie jeweils einen Wortigel / ein Assoziogramm zu folgenden Themen/ Fragen:

Sehen (Was sehen Sie im Alltag?)

Hören (Was hören Sie im Alltag?)

Riechen (Was riechen Sie im Alltag?)



https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Wortigel_Wikipedia.svg (Abruf am 11.06.2019)

Woran aus Ihrer Kindheit erinnern Sie sich?

Sehen

Notieren Sie ein typisches „Bild“ aus Ihrer Kindheit, also etwas, was Sie gesehen haben.

Beispiel: *Ich erinnere mich an die Sicht aus dem Fenster meines Kinderzimmers auf die Berge, vor allem abends bei Sonnenuntergang. Leider blockieren jetzt andere, neuere Häuser die Sicht.*

Hören

Notieren Sie ein typisches / wichtiges Geräusch aus Ihrer Kindheit.

Beispiel: *Ich erinnere mich an das Klängeln des Eismann-Autos, das im Sommer immer regelmäßig durch das Dorf fuhr.*

Riechen

Notieren Sie einen typischen Geruch aus Ihrer Kindheit.

Beispiel: *Ich erinnere mich an den Geruch des Puddings, den meine Mutter für einen besonderen Kuchen zubereitete.*



Heinrich Zille, *Hof im Scheunenviertel*.

Lithographie 28,2 x 18,3 cm (Darstellung); 1919 28. Blatt des Zyklus "Zwanglose Geschichten und Bilder".

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Heinrich_Zille_Hof_im_Scheunenviertel.jpg

(gemeinfrei, Abruf am 8. Juni 2019)

<i>Arno Holz</i>	
Rote Dächer!	
	<i>Vers</i>
Aus den Schornsteinen, hier und da, Rauch,	1
oben, hoch in sonniger Luft, ab und zu, Tauben.	2
Es ist Nachmittag.	3
Aus Mohdrickers Garten her gackert eine Henne,	4
die ganze Stadt riecht nach Kaffee.	5
Ich bin ein kleiner, achtjähriger Junge	6
und liege, das Kinn in beide Fäuste,	7
platt auf dem Bauch	8
und kucke durch die Bodenluke.	9
Unter mir, steil, der Hof,	10
hinter mir, weggeworfen, ein Buch.	11
Franz Hoffmann. Die Sklavenjäger.	12
Wie still das ist!	13
Nur drüben in Knorrs Regenrinne	14
zwei Spatzen, die sich um einen Strohhalm zanken,	15
ein Mann, der sägt,	16
und dazwischen, deutlich von der Kirche her,	17
in kurzen Pausen, regelmässig, hämmernd,	18
der Kupferschmied Thiel.	19
Wenn ich unten runtersehe,	20
sehe ich grade auf Mutters Blumenbrett:	21
ein Topf Goldlack, zwei Töpfe Levkoyen, eine Geranie	22
und mittendrin, zierlich in einem Cigarrenkistchen,	23
ein Hümpelchen Reseda.	24
Wie das riecht? Bis zu mir rauf!	25
Und die Farben!	26
Jetzt! Wie der Wind drüber weht!	27
Die wunder-, wunderschönen Farben!	28
Ich schliesse die Augen. Ich sehe sie noch immer.	29

Text in originaler Rechtschreibung.

Text zitiert nach: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/phantasus-1092/17>

(Abruf am 10.06.2019)

Worterklärungen:

Mohdricker, Knorr und Thiel sind Nachnamen, hier von Menschen aus der Nachbarschaft des Ich-Erzählers. Franz Hoffmann ist ein Schriftsteller, der das Buch „Die Sklavenjäger“ (Sklavenjäger) geschrieben hat.

der Schornstein, -e = hier zieht der Rauch eines Ofens oder eines Kamins aus dem Hausdach ab und zu = manchmal

die Taube, -n = eine Vogelart, die sehr oft in Städten lebt

gackern = typisches Geräusch, das Hühner machen

die Henne, -n = ein weibliches Huhn

platt = flach

Bodenluke, - = ein kleines Fenster in der obersten Etage unterm Dach (dem Dachboden)

steil = hier: es geht weit nach unten

der Hof, Höfe = eine von verschiedenen Häusern umgebene Fläche

die Regenrinne, -n = sie fängt am Dach das Regenwasser auf und leitet das Wasser nach unten

der Spatz, -en = ein kleiner Singvogel

der Strohalm, -e = hier: ein langes Stück trockenes Getreide **BILD 1** kann aber auch bedeuten: ein kleines Rohr, mit dem man aus einem Glas oder einer Flasche trinken kann

zanken = streiten

sägen = mit einer Säge Holz schneiden oder zerkleinern **BILD 4**

der Kupferschmied, -e = ein Handwerker, der mit Metallen arbeitet

hämmern = mit einem Hammer ein Geräusch machen **BILD 2**

das Blumenbrett = ein Fensterbrett, auf dem Blumen stehen **BILD 3**

Goldlack = eine Blumensorte

Levkoyen = Levkojen: eine Blumensorte

Geranie: eine Blumensorte

Cigarren = Zigarren, das sind große, dicke Zigaretten

das Kistchen = eine kleine Kiste, hier: eine Blumenbox am Fenster

Cigarrenkistchen = eine kleine Box, in der man die Zigarren gekauft hat

das Hümpelchen = der Hümpel: ein Haufen, eine große Menge von etwas

Reseda = eine Blumensorte



Bild 1



Bild 2



Bild 3



Bild 4

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reifer_Reis.jpg (Abruf am 11.06.2019)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2013_09_18_002_Fenster_mit_Blumenkasten.jpg (Abruf am 11.06.2019)

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Moker.JPG> (Abruf am 11.06.2019)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Crosscut_saw.JPG (Abruf am 11.06.2019)

Arno Holz: *Rote Dächer*

Markieren Sie die Sinneseindrücke mit drei verschiedenen Farben im Text und schreiben Sie sie dann auf:

Was sieht der Junge?

Was hört der Junge?

Was riecht der Junge?

Beispiellösung für die Markierung im Text:Sehen **GELB** / Hören **BLAU** / Riechen **GRÜN**

<i>Arno Holz</i>	
Rote Dächer!	
	Vers
Aus den Schornsteinen, hier und da, Rauch,	1
oben, hoch in sonniger Luft, ab und zu, Tauben.	2
Es ist Nachmittag.	3
Aus Mohdrickers Garten her gackert eine Henne,	4
die ganze Stadt riecht nach Kaffee.	5
Ich bin ein kleiner, achtjähriger Junge	6
und liege, das Kinn in beide Fäuste,	7
platt auf dem Bauch	8
und kucke durch die Bodenluke.	9
Unter mir, steil, der Hof,	10
hinter mir, weggeworfen, ein Buch.	11
Franz Hoffmann. Die Slavenjäger.	12
Wie still das ist!	13
Nur drüben in Knorrs Regenrinne	14
zwei Spatzen, die sich um einen Strohhalm zanken,	15
ein Mann, der sägt,	16
und dazwischen, deutlich von der Kirche her,	17
in kurzen Pausen, regelmässig, hämmernd,	18
der Kupferschmied Thiel.	19
Wenn ich unten runtersehe,	20
sehe ich grade auf Mutters Blumenbrett:	21
ein Topf Goldlack, zwei Töpfe Levkoyen, eine Geranie	22
und mittendrin, zierlich in einem Cigarrenkistchen,	23
ein Hümpelchen Reseda.	24
Wie das riecht? Bis zu mir rauf!	25
Und die Farben!	26
Jetzt! Wie der Wind drüber weht!	27
Die wunder, wunderschönen Farben!	28
Ich schliesse die Augen. Ich sehe sie noch immer.	29

Arno Holz: *Rote Dächer*

Welche Bedeutung hat der Vers 29?

Schreiben Sie auf: Was ist die Situation? Was ist das Thema des Gedichts?
(Die Textbausteine unten in der Box helfen Ihnen.)

ein Mann		sich erinnern	
	als Junge		beobachten
	von oben	Hinterhof	Dachboden
sehen		hören	riechen

Lehrerhandreichung zu *Die Nachricht* von Leonhard Thoma

HENK VAN DER WESTHUIZEN

University of Pretoria

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

PL: Plenum

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 / B1

Zeit: 165 Minuten

Lernziele: Die L

- können den literarischen Text lesen und verstehen
- können neue Vokabeln aus dem Text erarbeiten
- können Fragen zum Text bearbeiten
- können den Text schriftlich weiter erzählen
- können das Ende des Textes in der Form eines Theaterstücks weiter erzählen

Textvorbereitende Aufgaben [20 Min]

Als vorbereitende Aufgabe auf den Text sollen L in GA Assoziationen zu folgenden Begriffen sammeln:

eine Nachricht

eine positive/gute Nachricht

eine negative/schlechte Nachricht

eine schriftliche Nachricht

eine telefonische Nachricht

Die gesammelten Assoziationen werden anschließend in der Form eines Mindmaps festgehalten und einer anderen Gruppe präsentiert.

Verständnisunterstützende Aufgaben [75 Min]

1)¹ Die L werden darum gebeten, den Text selber zu Hause zu lesen und ihnen unbekannte Wörter und Phrasen zu markieren, diese im Wörterbuch nachzuschlagen und sich dazu Synonyme oder Umschreibungen zu notieren. In der ersten Unterrichtsstunde nach dem Lesen werden die gesammelten Assoziationen zu *Die Nachricht* nochmal aufgegriffen und es wird danach gefragt, welche Bezeichnung den Textinhalt am besten beschreibt und warum. Anschließend vergleichen die L die neuen Vokabeln, erklären sie sich gegenseitig oder bitten die LK dabei um Hilfe.

2) In der nächsten dem Textverständnis dienenden Aufgabe teilt die LK die Klasse in Gruppen ein und bittet sie, W-Fragen² an den Text zu stellen. Die LK kann L darauf hinweisen, dass der Text aus zwei Abschnitten besteht und dass sie zu jedem eine Liste von W-Fragen formulieren sollen. Dies verlangt von den L, den Text nochmal sorgfältig durchzulesen und die wichtigsten Informationen mithilfe der W-Fragen zu erschließen. Nachdem die L die W-Fragen formuliert haben, werden diese an eine andere Gruppe zur Bearbeitung weitergeben.

3.1) Im Text erfahren Sie ständig die Gedanken des Mannes. Was, glauben Sie, denkt die Frau während des Gespräches? Diskutieren Sie in der Gruppe und schreiben Sie gemeinsam einen inneren Monolog aus der Perspektive der Frau. Behalten Sie Ihren Text und verwenden Sie ihn in Aufgabe 4.

3.2) Beschreiben Sie die Atmosphäre zwischen dem Mann und der Frau. Gibt es Schlüsselwörter, die auf die Atmosphäre hinweisen? Diskutieren Sie im Plenum.

4) Die letzte Aufgabe in diesem Teil umfasst eine Visualisierung der Ergebnisse von Fragen 1 bis 3.2. Die Lernenden sollen demnach in GA den Ablauf der Geschichte und die wichtigsten Informationen auf einem Plakat visualisieren und dabei verschiedene Darstellungsmöglichkeiten ausschöpfen. Ihnen stehen Text, Bilder, Bild-Text-Kombinationen, Grafiken und Symbole zur Verfügung. Jede Gruppe präsentiert anschließend kurz ihre Visualisierung. Die Visualisierung dient somit der Festigung des Textverständnisses und erlaubt Lernenden, ihre Ergebnisse kreativ und interaktiv zu gestalten.

Weiterführende Aufgaben [60 Minuten]

Zum Zwecke der Binnendifferenzierung haben L in PA die Möglichkeit, eine der folgenden drei Aufgaben auszuwählen.

¹ Die Nummern verweisen auf die einzelnen Aufgaben, die chronologisch bearbeitet werden sollen.

² Folgende Fragepronomen können an der Tafel festgehalten werden: *wer, was, wo, wann, warum*.

Aufgabe 1: Wie geht die Geschichte weiter? Schreiben Sie einen Dialog zwischen dem Mann und der Frau. Was passiert als nächstes? Lesen Sie Ihren Dialog anschließend in der Klasse vor.

Aufgabe 2: Wie geht die Geschichte weiter? Schreiben Sie einen Dialog zwischen dem Mann und der Frau. Was passiert als nächstes? Spielen Sie diesen Dialog und nehmen Sie ihn mit der Videofunktion Ihres Handys oder Ipads auf.³ Schicken Sie das Video an die anderen Lernenden weiter, damit sie es am Gruppentisch anschauen können.

Aufgabe 3: Wie geht die Geschichte weiter? Was passiert als nächstes? Schreiben Sie ein kurzes Theaterstück und führen Sie es vor der Klasse auf.

Zur Auswertung dieser Aufgaben gibt es eine Feedbackrunde. Die L werden vor der Aufgabenbearbeitung darüber informiert, dass sie nach den Präsentationen jeder Gruppe eine Rückmeldung zu ihrer Präsentation geben sollen. Sie können sich beispielsweise dazu äußern, was ihnen an dem Text oder der Umsetzung als Video oder Theaterstück gefallen hat.

Reflexion der weiterführenden Aufgaben [10 Minuten]

Als Reflexion des Arbeitsprozesses sollen L folgende Fragen im Plenum diskutieren.

1. Wie haben Sie die Aufgabe gefunden?
2. Hatten Sie besondere Herausforderungen? Wenn ja, wie sind Sie damit umgegangen?
3. Haben die textunterstützenden Aufgaben Ihnen geholfen, den Text besser zu verstehen? Erklären Sie.

³ Falls der Klassenraum mit einem Beamer ausgestattet ist, kann das Video an die LK geschickt und vorgespielt werden.

Lehrerhandreichung zu *Die Stadt* von Theodor Storm

HENK VAN DER WESTHUIZEN

University of Pretoria

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 / B1

Zeit: 145 Minuten

Materialien: Bilder von Städten

Lernziele: Die L

- können den literarischen Text lesen und verstehen
- können neue Vokabeln aus dem Text erarbeiten
- können Fragen zum Text bearbeiten
- können ein Gedicht zu ihrer Heimatstadt schreiben

Textvorbereitende Aufgaben [20 Min]

Den L werden am Gruppentisch Bilder von verschiedenen Städten¹ gezeigt und sie beantworten folgende Fragen dazu:

1. Kennen Sie diese Städte?
2. Welche Stadt würden Sie gern besuchen? Warum?
3. Was, glauben Sie, könnte man in diesen Städten unternehmen?
4. Welche ist Ihre Lieblingsstadt? Begründen Sie, warum.

Textpräsentation [10 Minuten]

Als nächstes wird das Gedicht als Hörtext² vorgespielt und nach dem ersten Hören gefragt, welche Stimmung im Gedicht herrscht. Die L erhalten als nächstes das Gedicht, das nochmal vorgespielt und von den L verfolgt wird.

¹ Die Namen der jeweiligen Städte befinden sich in der Quellenangabe.

² Der YouTube-Link zum Text: <https://www.youtube.com/watch?v=uZvRYBszWmo>

Textunterstützende Aufgaben [40 Min]

Die L bearbeiten folgende Fragen immer stropfenweise in Gruppen und besprechen ihre Ergebnisse anschließend im Plenum. Die Fragen dienen dem Textverständnis und führen die L dazu, den Kontrast zwischen den ersten zwei Strophen und der dritten Strophe zu entdecken. Nach jeder Strophe gibt es die Möglichkeit, Wortschatzfragen zu klären. Ein Wörterbuch soll auch jeder Gruppe bereitgestellt werden.

Zu Strophe 1

1. Wie beschreibt das lyrische Ich die Stadt? Welche Substantive, Verben und Adjektive gebraucht es dazu?
2. Warum wird „grau“ wiederholt?

Zu Strophe 2

1. Wie beschreibt das lyrische Ich die Stadt? Welche Substantive, Verben und Adjektive gebraucht es dazu?
2. Was passiert in der Stadt? Was passiert *nicht* in der Stadt?

Zu Strophe 3

1. „Doch hängt mein ganzes Herz an dir, Du graue Stadt am Meer“. Was bedeuten diese zwei Zeilen?
2. Was assoziieren Sie mit „Jugend“? Notieren Sie.
3. Findet das lyrische Ich die Stadt nun positiv oder negativ? Sagen Sie, warum.

Weiterführende Aufgaben [70 Minuten]

Denken Sie nun an Ihre Heimatstadt und ergänzen Sie die Tabelle.

Meine Heimatstadt:	
Positiv	negativ

Als nächstes bittet die LK die L, zu zweit oder zu dritt Gruppen zu bilden und ein Gedicht über ihre Stadt zu schreiben. Dabei werden die positiven und negativen Aspekte der Tabelle herangezogen und zusammengetragen. Leistungsstärkere L können das Gedicht auch in EA schreiben. Die LK unterstützt den Schreibprozess und weist darauf hin, dass die L die Struktur des ursprünglichen Gedichts übernehmen können. So würden sie dann ein Parallelgedicht schreiben, obwohl dies nicht erforderlich ist. Als Alternative zum Parallelgedicht können L auch die Möglichkeit bekommen, ein Akrostichon zu ihrer Heimatstadt zu schreiben. Die entstandenen Gedichte kommen danach auf Plakate und werden in der Klasse aufgehängt, damit sich alle die Gedichte nachher anschauen können. Hier können sich die L neue Vokabeln aneignen und sich am Ende dazu äußern, welches Gedicht ihnen am meisten gefallen hat.

Reflektion der Lesestrategien [5 Min]

Abschließend sollen die L kurz reflektieren, inwiefern die verständnisunterstützenden Aufgaben zum Leseverständnis beigetragen haben und wie sie diese zukünftig als Lesestrategien einsetzen können.

Anhang: Materialien



https://en.wikipedia.org/wiki/London#/media/File:Palace_of_Westminster_from_the_dome_on_Methodist_Central_Hall.jpg [User: Colin; gesehen am 29.8.2019]



https://en.wikipedia.org/wiki/Lucerne#/media/File:Lucerne_city,_lake_and_mountains.jpg [User: Dan Cojocari; gesehen am 29.8.2019]



https://en.wikipedia.org/wiki/Rio_de_Janeiro#/media/File:Cidade_Maravilhosa.jpg [User: Rafael Rabello de Barros; gesehen am 29.2019]



https://en.wikipedia.org/wiki/File:Modern_Beijing_Traffic.jpg [gesehen am: 29.8.2019]



https://en.wikipedia.org/wiki/New_York_City#/media/File:26_-_New_York_-_Octobre_2008.jpg [User: Martin St. Amant; gesehen am 29.8.2019]



<https://en.wikipedia.org/wiki/Brisbane#/media/File:Bne2017.png> [User: Tobytoblerone; gesehen am 29.8.2019]

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen

Tagung Zugehörigkeiten: Forschungsperspektiven für die internationale Germanistik, Leipzig 2018

Der 3. Internationale Workshop zum Thema „Zugehörigkeiten. Forschungsperspektiven für die internationale Germanistik“ fand vom 28.11- 01.12.2018 in Leipzig statt. Gegenstand der ersten beiden Tagungen (Leipzig 2016, Stellenbosch 2017) waren die vielfältigen Fragen nach dem Zusammenhang von Sprache(n), kulturellen Orientierungen und der diskursiven Aushandlung von Zugehörigkeiten in medialen und literarischen Kontexten, in Kontexten des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ebenso wie in Alltagsdiskursen. Es hat sich gezeigt, dass das Rahmenthema „Zugehörigkeit(en)“ und die sich daraus ergebenden Fragen- und Problemstellungen ein hohes Potenzial an innovativen Möglichkeiten für die internationale Germanistik bietet. Ziel der dritten Tagung, die dieses Mal einen Workshop-Charakter hatten, war es, die Ergebnisse und offen gebliebenen Fragen der ersten beiden Tagungen zu einem gemeinsamen Forschungsprojekt weiterzuentwickeln und dieses bei einer der einschlägigen Institutionen der Forschungsförderung als Antrag einzureichen.

Nach Eröffnung der Tagung durch Prof. Claus Altmayer, Prof. Carlotta von Maltzan und Prof. Beat Siebenhaar, den Dekan der Philologischen Fakultät, wurden verschiedene Forschungsformate und nationale und internationale Fördermöglichkeiten präsentiert. Der erste Tag wurde mit einem gemeinsamen Abendessen im Restaurant *Barcelona* abgeschlossen. Auf dem Programm für den Donnerstag war die Vorstellung verschiedener Projektskizzen, die zu einem gemeinsamen Forschungsprojekt gebündelt werden sollten. Die Projektskizzen waren besonders divers und gehen das Thema „Zugehörigkeit“ aus literaturwissenschaftlicher und linguistischer Perspektive sowie aus der Perspektive des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache heran. Jede Projektgruppe hatte 5-10 Minuten, ihr Projekt kurz zu präsentieren, wonach offene Fragen geklärt und zentrale Aspekte an einer Arbeitswand notiert wurden. Die Moderation dieser Diskussionen wurden vom kompetenten Organisationsteam, Christine Magosch und Julia Wolbergs, übernommen. Die spannenden Projektskizzen fragten beispielsweise nach dem Potenzial von Zugehörigkeit und *Linguistic Landscapes*, der Rolle von Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur sowie der Bedeutung von Zugehörigkeiten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Zugehörigkeiten in der Literatur und postkoloniale Perspektiven auf Diskurse der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Südafrika waren Themen anderer Projektskizzen.

Nach der Vorstellung der einzelnen Projektskizzen wurde am Freitag in einer Gruppenphase überlegt, inwiefern einzelne Projekte zusammengedacht werden können, welche Leitfrage ein Mantelprojekt tragen kann und wie sich die einzelnen Projekte darunter verorten lassen. Am Samstag wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeit synthetisiert und zusammengebracht, wonach die Gruppe sich auf *(Un)ausgesprochene Zugehörigkeiten in DaF/DaZ-Kontexten* als Titel des Mantelprojekts entschied und sich auf die dazugehörige Forschungsfrage *Wie werden Zugehörigkeiten diskursiv konstituiert und in aufs Deutsche bezogene Lehr- und Lernprozesse (re)konstruiert und herausgefordert?* einigte. Zum Abschluss traf die Gruppe die Entscheidung, aus der gemeinsamen Arbeit der vergangenen Jahre ein Netzwerk (*Netzwerk Zugehörigkeiten*) zu gründen, das sich zweijährlich trifft, während die Weiterarbeit am Forschungsprojekt individuell in den Gruppen geschieht. Geplant sind auch Workshops zu unterschiedlichen Themen an unterschiedlichen Orten in unterschiedlichen Konstellationen. Das Netzwerk soll zudem von einem Koordinationsteam (Camilla Badstübner-Kizik, Thomas Grub, Andrea Leskovec, Sara Hägi-Mead, Gerda Wittmann) verwaltet werden. Weitere Ziele sind die curriculare Einbindung der einzelnen Projekte an verschiedenen Orten sowie die Veröffentlichung der einzelnen und gemeinsamen Forschungsergebnisse in einer Publikation. Die nächste Tagung soll 2022 stattfinden.

Henk van der Westhuizen (University of Pretoria)



Leipzig im November 2018 (Foto: IdS privat)

Deutsche Wochen 2019 in Namibia - Der Buddy Bär findet ein Zuhause am UNAM Campus

Während der Deutschen Wochen im Februar und März 2019 fanden neben der Auftaktveranstaltung noch weitere Vorträge zum Thema Deutsch und Deutschland am Campus der University of Namibia statt, an denen sowohl Studenten wie auch Dozenten und interessierte Besucher von außerhalb teilnahmen.

Die Deutschen Wochen 2019 wurden am 22. Februar am UNAM Campus mit der feierlichen Enthüllung des Buddy Bären offiziell eröffnet. Lange hatte die Deutsche Botschaft Windhoek nach einem geeigneten Platz für den Buddy Bären gesucht und wurde an der UNAM fündig. Die lebensgroße Bärenskulptur, welche vom namibischen Künstler Trianus Nakale bemalt wurde, steht seither am UNAM Hauptcampus und dient als bunte Fotokulisse sowie Treffpunkt für Studierende.

Der Buddy Bär geht zurück auf eine Aktion der Stadt Berlin, die seit 2001 die lebensgroßen Bärenskulpturen als Zeichen der Freundschaft von Berlin in die Welt schickt, um für ein freies, tolantes und freundliches Deutschland zu werben. Die Skulpturen stehen u.a. in Metropolen auf der ganzen Welt, wie Paris, Istanbul, Kairo, Buenos Aires, Tokio – und nun auch in Windhoek, Namibia.



Enthüllung des Buddy Bär

Die Eröffnungsfeier der Deutschen Wochen 2019 begann mit Reden des Vizepräsidenten der UNAM Prof. Frednard Gideon, des deutschen Botschafters Christian Schlaga sowie des Künstlers Trianus Nakale und wurde musikalisch vom UNAM Chor begleitet.

Diese Feier war auch für die UNAM Deutschabteilung der Startschuss für weitere Veranstaltungen, welche im Rahmen der Deutschen Wochen am Campus stattfinden sollten. Unter anderem sprachen die Deutsch-Studierenden aus dem vierten Studienjahr im Vortrag „My time in Germany“ über ihre Zeit an verschiedenen deutschen Hochschulen. Drei Germanistikstudentinnen verbrachten im Rahmen der vom DAAD geförderten germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) knapp zwei Monate an der Universität Duisburg-Essen (UDE) und hatten dabei die Gelegenheit, den deutschen

Uni-Alltag kennenzulernen und winterliche Eindrücke von Deutschland zu sammeln. Sie besuchten unter anderem germanistische Lehrveranstaltungen sowie Seminare zu DaF und DaZ.

Vier weitere Studierende hatten ein DAAD-Stipendium für den sechswöchigen DAAD-Hochschulwinterkurs erhalten. Sie waren dabei auf die drei Kursstandorte, Leipzig, Düsseldorf und Köln verteilt und berichteten vom intensiven Sprachunterricht sowie unvergesslichen Erlebnissen. Alle Stipendiaten kamen mit positiven Eindrücken aus Deutschland zurück, die sie in ihren Präsentationen an die nachfolgende Generation von Studierenden weitergeben wollten, um diese zur Teilnahme an solchen Programmen zu motivieren.



Neben oben genanntem Vortrag fanden noch zwei DAAD-Informationsveranstaltungen im Rahmen der Deutschen Wochen statt. Die Präsentation „Study in Germany“ an der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) informierte interessierte Schüler und Eltern über die Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland sowie die verschiedenen Möglichkeiten und Bewerbungsschritte. Darüber hinaus fand noch eine Informationsveranstaltung zu DAAD-Stipendienprogrammen an der UNAM statt.

Die seit 2015 zweijährlich stattfindenden Deutschen Wochen bieten jedes Mal eine gute Gelegenheit die namibische Öffentlichkeit sowie Studierende und Studieninteressierte, über das Fach Deutsch, die Arbeit der UNAM Deutschabteilung sowie die DAAD-Programme zu informieren.

Barbara Liebel (DAAD-Lektorin University of Namibia)

Die IV. gemeinsame Tagung des SAGV und des GAS: Warteräume – Afrikanische Germanistik und Prekariat

Die 4. gemeinsame Tagung des SAGV und des GAS (Germanistik in Afrika Subsahara) fand vom 15. bis zum 18. April 2019 an der University of the Free State in Bloemfontein, Südafrika, statt. Die Konferenz widmete sich Warteräumen und dabei auch dem Zusammenhang zwischen afrikanischer Germanistik und Prekariat. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer reisten aus verschiedenen afrikanischen Staaten, aus Deutschland und weiteren Ländern an. Sie wurden am 15. April von Prof. Francis Petersen, dem Rektor der UFS, sowie von Prof. Heidi Hudson als Dekanin der Fakultät für Geisteswissenschaften begrüßt, bevor Prof. Marianne Zappen-Thomson seitens des SAGV und Prof. Akila Ahouli seitens des GAS sowie die Vertreterinnen und der Vertreter der drei Botschaften ihre Grußworte sprachen.



Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 4. gemeinsamen Tagung des SAGV und des GAS

Die folgenden 32 Vorträge in den verschiedenen Sektionen lassen sich zwei Themenfeldern zuordnen:

Zum einen befassten sich literaturwissenschaftliche Referate u.a. mit Warteräumen, Ortlosigkeit und Fragen von Zugehörigkeit. Das Spektrum der behandelten Texte reichte von Franz Kafka und Joseph Roth über Elfriede Jelinek hin zu aktuellen Werken, die sich mit Migration und Flucht auseinandersetzen.

Zum anderen nahmen Vorträge die Situation des Deutschen in Afrika und des Deutschstudiums an Universitäten des Kontinents in den Blick, fragten nach den Motivationen von Studierenden, das Fach Deutsch zu belegen, diskutierten Möglichkeiten und Grenzen der Zukunft von Deutschabteilungen an afrikanischen Hochschulen, beleuchteten unterrichtspraktische Möglichkeiten und curriculare Fragen. Für den südafrikanischen Kontext ist hier beispielhaft die Debatte um die Dekolonialisierung universitärer Strukturen und des Curriculums zu nennen.

Der frühe Mittwochabend stand im Zeichen einer von Prof. Stephan Mühr moderierten Podiumsdiskussion, an der Prof. Akila Ahouli für den GAS-Verband, Prof. Marianne Zappen-Thomson für den SAGV, Dr. Anja Hallacker (DAAD), Dr. Ulrike Lewark (Goethe-Institut Südafrika) sowie Gerda Wittmann für den südafrikanischen Deutschlehrerverband (DLV) teilnahmen. Die Impulsreferate der Diskutantinnen und des Diskutanten gaben einen Einblick in die Entwicklungen der vergangenen Jahre und analysierten Stärken, Schwächen, Möglichkeiten und Bedrohungen innerhalb der jeweiligen Bereiche. In den sich anschließenden Diskussions- und Fragephasen wurden einzelne Aspekte vertieft, bevor die genannten Diskutierenden ihre Schlussworte formulierten.

Die Vorträge und die Podiumsdiskussion warfen u.a. die Frage nach der Lage und der Verortung der Germanistik in Afrika auf, z.B. dahingehend, welche Rolle die Wissenschaft spielen sollte: Sind die germanistischen Abteilungen als Dienstleister angesehen, berufspraktische Qualifizierung zu leisten? Ist es geboten, Studiengänge angesichts veränderter Rahmenbedingungen neu zu konzipieren?



DAAD-Lektorinnen und -Lektoren aus Afrika südlich der Sahara

Warten, so ein Fazit der Tagung, ist nicht nur ein äußerlicher Zustand, sondern die mentale Verfassung, die man dazu einnimmt. Eröffnet ein Warteraum nicht auch Handlungs- und Spielräume? Können prekäre Situationen nicht auch Chancen zu Veränderung bieten? In den Vorträgen wurden diese und weitere Fragen angestoßen, die immer auch auf Begriffspräzisierungen und Begriffsdistinktionen (z.B. *precariousness* versus *precarity* [Judith Butler]) hinausliefen. Die Tagung legte so erfolgreich den Grundstein zu vertiefter Reflexion und produktiver Auseinandersetzung in der Zukunft.



Autorin Didi Drobna (Mitte)



Beim Abendempfang

An den drei Abenden lasen eine Autorin und zwei Autoren aus ihren aktuellsten Publikationen: Didi Drobna wählte melancholische und unterhaltsame Passagen aus ihrem Roman „Als die Kirche den Fluss überquerte“ (2018). Christoph Keller führte in seinen Roman „Hotel Galaxy“ (2018) ein und verriet dem Publikum die realen Inspirationen zu einigen Handlungselementen. Hans-Ulrich Treichel gab bewegende Einblicke in seine Familiengeschichte, die einen Teil seines Werkes maßgeblich beeinflusste, und las aus seiner 2016 erschienenen Erzählung „Tagesanbruch“. Im Anschluss an jede Lesung bestand Gelegenheit, mit den Gästen ins Gespräch zu kommen. Die drei Lesungen wurden durch die Botschaften der jeweiligen Länder ermöglicht, ebenso die Empfänge, zu der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung am Sonntag-, Montag- und Dienstagabend geladen waren.

Dank gebührt den Organisatoren an der University of the Free State, Dr. Cilliers van den Berg und Trudie Strauss, den Organisatoren seitens des SAGV, vor allem Stephan Mühr und Gerda Wittmann, sowie dem DAAD, dem Goethe-Institut Südafrika, der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, der Botschaft der Republik Österreich und der Botschaft der Schweizerischen Eidgenossenschaft für die freundliche Unterstützung sowie den drei Botschaften für die Ausrichtung der Lesungen und der Empfänge.



Austausch zwischen Vorträgen

Am ersten Konferenztag fand außerdem die Mitgliederversammlung des SAGV statt, bei der Carlotta von Maltzan die Herausgeber-schaft der *Acta Germanica* an Cilliers van den Berg übergab und wiederum in den Vorstand kooptiert wurde. Im Namen aller Mitglieder des SAGV bedankte sich Marianne Zappen-Thomson bei Carlotta von Maltzan und würdigte ihre Verdienste bei der Herausgabe der *Acta Germanica*. Auf die vakanten Posten als

Mitherausgeber der *Deutschunterricht im südlichen Afrika* wurden Henk van der Westhuizen und Andy Sudermann berufen, während Isabel dos Santos die Herausgabe der Zeitschrift von Gerda Wittmann übernahm, die Mitherausgeberin bleibt.

Die nächste Tagung des SAGV soll 2021 an der University of the Western Cape, die nächste gemeinsame Tagung des SAGV und des GAS 2022 in Abidjan stattfinden.

Andy Sudermann (Deutsche Internationale Schule Johannesburg)

DAAD Alumni-Treffen in Namibia – Gründung von ANGA

Unter dem Motto „Joining hands for sustainable progress“ trafen sich vom 6. bis 8. Juni 2019 circa 90 Teilnehmende, darunter DAAD-Alumni und Deutschland-Alumni aus den verschiedenen Regionen Namibias sowie Freunde und Unterstützer des DAAD zu einem Gründungstreffen an der University of Namibia. Bei diesem Treffen wurde der Verband ANGA, Association of Namibian-German Alumni gegründet, welcher alle in Namibia lebenden DAAD- sowie Deutschland-Alumni herzlich einlädt, Mitglied bei ANGA zu werden. Eine Mitgliedschaft können alle beantragen, die entweder in Deutschland studiert oder von einer deutschen Organisation ein Stipendium erhalten haben. ANGA will fortan eine Plattform sein, die sowohl den akademischen und professionellen Austausch fördert, als auch gesellschaftliches Engagement seitens der Alumni unterstützt und die Zusammenarbeit mit Institutionen in Deutschland fördert.



Der neu gegründete Verband ANGA (Association of Namibian-German Alumni)

Offiziell wurde das Alumni-Treffen am 6. Juni durch den Präsidenten der University of Namibia Prof. Kenneth Matengu eröffnet. Darüber hinaus richteten sowohl der deutsche Botschafter Christian Schlaga als auch Vize-Präsident der University of Namibia und

DAAD-Alumni Prof. Frednard Gideon Grußworte an die Teilnehmenden. Der Ökonom und Hochschullehrer Mally Likukela hielt im zweiten Teil des Nachmittags einen Vortrag zur schwierigen wirtschaftlichen Situation Namibias: „The State of the Economy: Is the glass half full or half empty?“ Zum Abschluss des Nachmittags präsentierte die DAAD-Lektorin Barbara Liebel gemeinsam mit Jenilee Kohima (DAAD-Alumna) den Status Quo der DAAD Alumni-Arbeit in Namibia, wobei sie einen kurzen Überblick über das vergangene Alumni-Treffen im November 2018 an der Namibia University of Science and Technology und die Pläne und Visionen für einen namibischen Alumni-Verband gaben. Den Abend ließen die Teilnehmer dann auf Einladung von Ellen Gölz, der ständigen Vertreterin der Bundesrepublik Deutschland, gemeinsam bei einem Stehempfang ausklingen.

Am zweiten Tag stand die Erarbeitung einer Verfassung für den zukünftigen Verband im Mittelpunkt. Zunächst präsentierte jedoch Dr. Sumita Ramgareeb, die Präsidentin des südafrikanischen DAAD-Alumni-Verbandes, in ihrem Vortrag „The who, what and why: A message from DAAD alumni in RSA“ einige Aktivitäten aus Südafrika und stellte mögliche Punkte der Zusammenarbeit vor. Im zweiten Teil des Vormittags informierte Kennedy Kariseb (UNAM) in seinem Workshop „Constitution Making: Reflections on Concepts and Principles“ über die zu beachtenden Aspekte bei der Erstellung einer Verfassung für einen Verband. Nach einem langen Tag kamen die Alumni sowie weitere geladene Gäste zu einem Gala-Dinner im Restaurant „Roof of Africa“ zusammen.



Teilnehmer an dem DAAD-Treffen in Windhoek

Am letzten Tag fanden zunächst fünf parallel stattfindende Workshops zur individuellen Weiterbildung statt. Hierbei konnte man zwischen Themen wie „Professional writing in English“, „Collaborative leadership“, „The art of public speaking“, „Using digital tools at the workplace“ oder „Employability for better career prospects“ wählen.

Zum Abschluss des dritten Tages wurde schließlich über die Verfassung von ANGA abgestimmt und die Vorstandschaft mit Rodney Seibeb als ersten Vorsitzenden und Barbara Kahatjipara als zweiter Vorsitzenden gewählt. Abschließend fand noch eine Podiumsdiskussion zum Thema „The way forward: visions and challenges for an active and sustainable alumni association“ statt, bei der u.a. Dr. Anja Hallacker (Direktorin

DAAD Informationszentrum Johannesburg) und Dr. Sumita Ramgareeb (Präsidentin DAAD Alumni-Verband Südafrika) als Expertinnen sprachen.

Die Gründung von ANGA gibt Hoffnung für eine aktive Alumni-Arbeit in Namibia, welche sowohl den Austausch untereinander, als auch mit Verbänden und Einrichtungen in der Region sowie in Deutschland aktivieren und fördern wird.

Barbara Liebel (DAAD-Lektorin University of Namibia)

Deutsch auf wackligen Füßen - Prekärer Status der Germanistik und des Faches Deutsch im südlichen Afrika

In Namibia gibt es noch 1266 SchülerInnen, die das Fach Deutsch Muttersprache (DaM) belegen. 1990, zur Unabhängigkeit des Landes, waren es 2400. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird von 8000 Schülern belegt. Diese Zahl ist seit 1990 gestiegen.

Prof. Marianne Zappen-Thomson von der Deutschabteilung der University of Namibia (UNAM) hat bei der Dieter-Esslinger-Lehrertagung, die vom 19. bis 21. Juli 2019 in Otjiwarongo stattfand, die rund 85 TeilnehmerInnen über den „prekären Status der Germanistik und des Faches Deutsch im südlichen Afrika“ informiert. Die gut organisierte Dieter-Esslinger-Fortbildungstagung war von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulvereine (AGDS), dem Goethe-Institut Windhoek sowie von der Deutschabteilung der UNAM gestaltet.

Prof Zappen-Thomson erwähnte neun Grundschulen und fünf Oberschulen in Namibia, die Deutsch als Muttersprache lehren. Deutsch als Fremdsprache können Schüler an 52 Schulen des Landes belegen. Nach Schulabschluss können StudentInnen das Fach Deutsch als Haupt- oder Nebenfach an der UNAM, studienbegleitend an der International University of Management (IUM) sowie Sprachkurse am Goethe-Institut Windhoek wählen.

In Südafrika, so Zappen-Thomson, bieten acht der 25 Universitäten das Fach Deutsch an: University of Cape Town (UCT), Stellenbosch University (SU), University of the Western Cape (UWC), University of Pretoria (UP), University of the Witwatersrand (Wits), University of the Free State (UFS), Rhodes University (RU) und North-West University (NWU). Die Referentin hat jeweils die Zahl der Deutsch- bzw. Germanistik-StudentInnen an den genannten Universitäten aufgeführt. Im Allgemeinen steigen im ersten Studienjahr viele Anfänger ein, während die Zahl ab dem zweiten Studienjahr rapide abnimmt. Stellenbosch verzeichnet mit 300 Deutsch-StudentInnen das größte Interesse, unter denen sich drei für den Honneurs-Grad, vier für den Master

of Arts und zwei zur Promotion eingetragen haben. An der University of Namibia zählt man ca. 90 StudentInnen. Die Deutschabteilungen werden von höchstens drei DozentInnen betreut und an einigen Universitäten noch von einer entsandten LektorIn und oder Sprachassistenten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) unterstützt.

Prof. Zappen-Thomson hat schließlich eine „Hochrechnung“ der Schwächen und Stärken der deutschen Sprach- und Bildungsarbeit hergezählt, nach dem englischen „SWOT“-Schema (Strengths, weaknesses, opportunities, threats). Unter den Stärken nennt sie die gute Zusammenarbeit der Hochschulen im südlichen Afrika sowie mit deutschen Universitäten. Auch die wachsende Zahl der Studierenden im postgraduierten an einigen Unis zählt zu den Stärken, auch für das Fach insgesamt. Germanistik-StudentInnen profitieren allerdings von kleinen Gruppen.

Die Belastung der DozentInnen durch viele Lehrstunden beschreibt Zappen-Thomson als hoch, und es erscheint schwierig qualifiziertes Personal anzuwerben. Die Beurteilung deutscher Sprachfertigkeit unterscheidet sich zwischen Namibia und Südafrika darin, dass die Frage „Wozu Deutsch?“ in Namibia gern mit praktischer Anwendung beantwortet wird, während in Südafrika zuweilen nur der Wert der „Bildungssprache“ hervorgehoben wird. Es gibt aber auch Stimmen, die Deutsch als Kolonialsprache abtun.

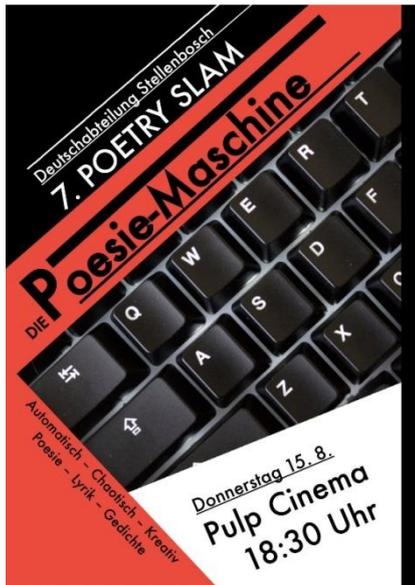
Zu den bedrohlichen Faktoren zählt die Referentin im südlichen Afrika die Auswirkung des Konfuzius-Zentrums, bzw. der neuen Fremdsprachenkonkurrenz von chinesischer Seite. Dazu ist infolge der Sprachenpolitik an den Hochschulen das Interesse an Fremdsprachen generell zurückgegangen. Deutsch als Studienfach gilt mitunter als „zu teuer, zu weiß“ und ist zuweilen zu sehr vom Einsatz von Teilzeitkräften abhängig.

Als verheißungsvollen Ausblick zählt die Referentin neue Lehrpläne an Schulen und Universitäten auf. Deutsch-namibische Geschichte soll dabei mehr Beachtung finden. Auch neue Magisterprogramme stehen in Aussicht.

Die Fortbildungskurse der Lehrertagung befassten sich unter Anderem mit dem Schreiben von Liedertexten, kreativem Schreiben im Unterricht, Musik im Fremdsprachenunterricht und Rechtschreibstrategien. Neben Lehrkräften, die die Kurse anboten, hat die deutsche Künstlergruppe „Wortspiel“ – bestehend aus von Jan Mattenheimer, Jürgen Boese, Fabian von Wegen und Mitch Miller – für viel Abwechslung gesorgt.
Eberhard Hofmann (Allgemeine Zeitung) / Marianne Zappen-Thomson (UNAM)

Poetry Slam an der Stellenbosch University

Der alljährliche Poetry Slam der Deutschabteilung Stellenbosch ging dieses Jahr in seine 7. Runde und war auch im siebten Jahr ein großer Erfolg. Unter dem Motto *Die Poesie-Maschine* war das Pulp Cinema, unser langjähriger Veranstaltungsort auf dem Universitätscampus, wieder einmal mit Freunden und Bekannten unserer Teilnehmer voll besetzt.



Das Poster entworfen von Christian Condin



Generalkonsul, Matthias Hansen

Eröffnet wurde der diesjährige Poetry Slam mit Grußworten unseres Ehrengastes Generalkonsul Matthias Hansen, über dessen Kommen wir uns sehr gefreut haben.

Unter den 12 Teilnehmern, die in diesem Jahr vortrugen, gab es nicht wenige, die auch schon in den Vorjahren am Slam der Deutschabteilung teilgenommen hatten. Gleichzeitig gab es mit 6 Studenten aus dem ersten Jahr auch genug frisches Blut, so dass wir uns um die Zukunft unseres Slams keine Sorgen machen brauchen. Besonders erfreulich war dabei die Tatsache, dass es sich bei den Studenten aus dem ersten Jahr um 4 Studenten unserer Sprachanfängergruppe handelte, die allesamt Gedichte von erstaunlicher Qualität vorgetragen haben.



Teilnehmer am Poetry Slam der Deutschabteilung Stellenbosch

Wie in jedem Jahr, so boten auch die Beiträge in diesem Jahr ein großes thematisches Spektrum, vom Liebesgedicht bis zu politischen Texten. Es gab Beiträge über die Liebe, über den Verlust und über die Lust am Schreiben und Beiträge, die sich mit durchaus aktuellen und ernsten Themen auseinandersetzten: Alltagsrassismus, dem man sich als schwarzer Mann ausgesetzt sieht, Lebensumstände und -härten, mit denen die Bewohner der Townships konfrontiert sind, sowie ein erschütternder Beitrag, der sich mit dem schwierigen Thema Kindesmissbrauch auseinandersetzte.

Eine Veranstaltung wie diese ist natürlich ohne ein großes Engagement nicht zu bewältigen und so gilt der besondere Dank unserem DAAD Assistenten Christian Condin (links im Foto), der sich um Organisation, Entwurf des Posters und den reibungslosen Verlauf des Abends kümmerte, sowohl unseren Studierenden mit Workshops, Rat und viel Sympathie zur Seite stand. Auch gilt der Dank Dr. Doret Jordaan und Dr. Renate Riedner, ohne deren tatkräftige Mithilfe dieser Abend kein solcher Erfolg geworden wäre.



Preiverleihung durch Generalkonsul Hansen

Abschließend sollten noch unsere langjährigen Sponsoren erwähnt werden: *Buchhandlung Naumann*, die wie jedes Jahr Buchpreise zur Verfügung stellte, der *DAAD* und das *Goethe Institut* sowie unsere lokalen Sponsoren *Basic Bistro* und *Pulp Cinema*, ohne deren großzügige Unterstützung unser Poetry Slam nur halb so schön wäre.

Christian Condin / Isabel dos Santos (Stellenbosch University)

Meine Karriere mit Deutsch - Deutsch Studierende der University of Namibia organisieren German Career Day 2019

Am 20. August 2019 fand der inzwischen alljährlich von der UNAM Deutschabteilung ausgerichtete German Career Day an der University of Namibia statt. Bei dieser Veranstaltung haben die Studierenden der Deutschabteilung die Möglichkeit, Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu bekommen, und gleichzeitig erfahren sie auch, inwiefern Deutsch in diesen Berufen einen Vorteil darstellt. Den Studierenden werden dabei unterschiedliche Karrieremöglichkeiten aufgezeigt, die ihnen helfen sollen, verschiedene Berufschancen, die sich vor allem auch mit Deutsch ergeben, zu erkennen.

Das Besondere in diesem Jahr war, dass die Studierenden selbst die Organisation und Ausrichtung übernahmen. Der Kurs German for Business and Tourism organisierte mit Unterstützung der DAAD-Lektorin den German Career Day für alle Studierenden der Deutschabteilung. Ziel war es, dass die Studierenden lernen, eine solche Veranstaltung selbst zu planen und durchzuführen. Die notwendigen Schritte, wie beispielsweise die Einladung der Sprecher und Sprecherinnen oder die Erstellung eines Programms konnten auch gut in den Unterricht integriert werden.

Dieses Mal informierten Anita Kreft (Môreson Special School), Ronja Lyhs (vereidigte Übersetzerin), Manfred Janik (Psychologe und Dozent an UNAM), Rachel Shiweda (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) sowie Sacky Kadhikwa (Alumni der UNAM Deutschabteilung/ Tourismusbranche) über ihre verschiedenen Berufe und Karrieremöglichkeiten. Das Interesse der Studierenden war sehr groß und viele informierten sich anschließend gezielt über Praktika und weitere Gelegenheiten, praktische Erfahrungen, beispielsweise als Freiwillige an der Môreson School, zu sammeln.

Am Ende führte das Organisationsteam noch eine Reflexionsrunde mit allen anwesenden Studierenden durch, bei der Schwierigkeiten, Herausforderungen, aber auch der Lerneffekt sowie Tipps für den nächsten German Career Day im Plenum diskutiert wurden.

Vor allem im Kontext der sich verändernden Hochschule und Arbeitswelt ist es der UNAM Deutschabteilung wichtig, den Studierenden Kompetenzen wie etwa selbstständiges Arbeiten, Zeitmanagement, Teamwork und professionelle Kommunikation beizubringen, da diese heute mehr denn je in der Berufswelt gefragt sind.

Barbara Liebel (DAAD-Lektorin, University of Namibia)

Nationale Deutschlehrertagung

„Raus mit der Sprache! Lernen in Bewegung“

Nationale Deutschlehrertagung und Jahreshauptversammlung des DLV

Port Elizabeth, – 7. bis 10. November 2019

Unter dem Motto **„Raus mit der Sprache! Lernen in Bewegung“** fand die diesjährige Nationale Deutschlehrertagung (NDLT) vom 7. bis 10. November 2019 in Port Elizabeth statt. 85 Teilnehmende aus Südafrika, Malawi, Mauritius, Namibia und La Réunion sowie sechs Vorstandsmitglieder des Internationalen Deutschlehrerverbands fanden sich am Donnerstagabend zu einem visuellen Einstieg unter der Leitung von Leopold Kern und Herbert Wolfgang (*Die Schönen*) von dem Musiktheater im E-Werk in Freiburg ein.

Nach der Jahreshauptversammlung des südafrikanischen Deutschlehrerverbandes und einem Vortrag von Prof. Marianne Hepp (Präsidentin des IDVs) zum Thema „Das heutige Wirken der Fachverbände für Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit“ präsentierten Alet Conradie und Gerda Wittmann Didaktisierungen zu der vom IEB vorgeschriebenen Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“.

Hiernach ging es mit Leopold Kern und Herbert Wolfgang bewegt, manchmal laut, aber immer unterhaltsam in den Workshops zu „Lernen in Bewegung mit ausgesuchten IEB-Texten“ weiter. Lehrerinnen und Lehrer konnten interessante Anregungen für den eigenen Unterricht mit nach Hause nehmen – natürlich kam auch der kollegiale Austausch, auf den viele Lehrkräfte sich besonders freuten, nicht zu kurz. Ein Ausflug in den *Kragga Kamma Game Park* rundete das Programm erfolgreich ab.

Unumstrittener Höhepunkt der Tagung war jedoch der Abend bei *Masifunde Learner Development*, einer Nichtregierungsorganisation, die erfolgreich das Ziel verfolgt, mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche in Südafrika zu erreichen. Besonders der Chor und die Schauspielkünste der Kinder, die sie bei einer bewegenden Street Performance unter Beweis stellten, beeindruckten alle Teilnehmenden sehr!

Im Namen des DLV und aller Teilnehmenden gilt ein herzlicher Dank dem Goethe-Institut Johannesburg für die Finanzierung der NDLT. Insbesondere aber sei Matthias Witte, Christina Heffernan und Britta du Preez (Goethe-Institut Johannesburg) für die ausgezeichnete Organisation und die Leidenschaft, mit der sie die Tagung veranstaltet haben, gedankt.

(Goethe-Institut Johannesburg / GW)



Nationale Deutschlehrertagung 2019, Port Elizabeth

Fotos: Goethe-Institut Johannesburg, Alet Conradie, [Benjamin Hedzic](#) sowie [andere Mitglieder des IDV-Vorstands \(2017-2021\)](#)

Personalia

Brigitte Botha

Das deutsche Herz von Oranje geht in den Ruhestand



Frau Brigitte Botha wird Ende 2019 nach 20 Jahren die „Christliche und Nationale Mädchen-Sekundarschule Oranje“ (Bloemfontein) verlassen, um den wohl verdienten Ruhestand zu genießen. Eigentlich hätte Frau Botha schon im April die Schule verlassen können, hatte aber aufgrund ihrer Liebe zum Fach Deutsch zugesagt, bis zum Ende des Jahres als Deutsch- und Sozialkundelehrerin zu bleiben. 1999 hatte Frau Botha bei Oranje als Deutsch-, Englisch-, Geschichts- und Musiklehrerin angefangen. Von 1999 bis 2010 was sie die einzige Deutschlehrerin und bis 2012 die einzige Musiklehrerin.

Bis zu ihrem offiziellen Ruhestand im April 2019 begleitete sie 13 Jahre und 4 Monate lang drei Klassenstufen von Klasse 8 bis 12 durchs Abitur. Ihr allergrößter Beitrag in Oranje aber gebührte immer dem Fach Deutsch. Dank Frau Botha ist Oranje seit 2013 eine DSD-Schule und ermöglicht somit Schülerinnen ein internationales Sprachdiplom zu erwerben. Dieses internationale Sprachdiplom (DSD I) erlaubt es den Schülerinnen, sich in Deutschland zu bewerben um möglicherweise später an einer deutschen Universität zu studieren.

Desweiteren bot Frau Botha durch mehrere Deutschlandreisen zahlreichen Schülerinnen die Gelegenheit, die deutsche Kultur hautnah zu erleben. Hierbei, wie auch im Unterricht, zeigte sie ihr unerschöpfliches Wissen über und Interesse an Deutschland. Mit ihrer Leidenschaft für die Sprache Deutsch wie auch ihrem Beruf als Lehrerin hat Frau Botha das Fach „Deutsch als zweite Fremdsprache“ zu einer Institution bei Oranje gemacht und hoffentlich wird dieses Vermächtnis noch viele Jahre andauern.

Die Oranje Mädchenschule und der Deutschlehrerverband im südlichen Afrika werden Frau Botha sehr vermissen, aber wir wissen, dass wir durch die gemeinsame Leidenschaft für das Fach Deutsch immer miteinander verbunden bleiben werden.
(*Kristin Göbel*)

Dr James Meja Ikobwa

Ab 2020 Lektor an der University of Pretoria

1973 geboren, promovierte Dr Ikobwa 2013 an der University of Stellenbosch zum Thema *Gedächtnis und Genozid in dem zeitgenössischen Afrika-Roman*. Er studierte an



der Kenyatta University Nairobi im Fach Deutsch als Fremdsprache und absolvierte das Master-Studium in Germanistik an der University of Nairobi von 2003 bis 2005. Von 2007 bis 2019 arbeitete er als Lektor der Germanistik an der University of Nairobi und nebenbei an der Strathmore University. 2015 wurde Dr. Ikobwa mit dem Jacob- und Wilhelm-Grimm Förderpreis des DAAD ausgezeichnet. Von 2015 bis 2019 diente er als Gründungspräsident des Germanistenverband in Ost und Zentralafrika (GOZA).

Er ist Mitherausgeber der ersten Veröffentlichung des Verbands mit dem Titel 'Das Zentrum bewegt sich: Aufsätze zur (ost-) afrikanischen Germanistik' (2018). DAAD geförderte Forschungsaufenthalte: Humboldt Universität zu Berlin (2003), Eberhard Karls Universität Tübingen (2007/08), Universität Leipzig (2010 und 2017). (HvdW)

Dr Doret Jordaan

Dozentin an der Stellenbosch University

Seit Januar ist Dr Jordaan an der Universität Stellenbosch als Dozentin für deutsche Sprache und Literatur angestellt. Sie promovierte 2017 im Bereich der Komparistik an der Universität Stellenbosch zum Thema "The portrayal of Africa's Deserts in Afrikaans, English, German and French Fiction." Für sie bedeutet diese Anstellung eine Rückkehr an ihre Alma Mater, da sie auch ihren Bachelor, Honors und ihr Masterstudium in der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch absolvierte. Diese verließ sie nach erfolgreichem Abschluss ihres Masters 2009, um eine Stelle als Dozentin für Deutsch an der University of Zululand anzutreten. Diese Stelle hielt sie bis Dezember 2017 inne. Von Januar bis Dezember 2018 arbeitete sie als freischaffende *language practitioner* und hielt Vertretungsstellen an der North-West Universität (Potchefstroom Campus), der Stellenbosch Universität und dem *Cornerstone Institute* in Kapstadt inne.



Im Bereich der Forschung interessiert Dr Jordaan sich vordergründig für *Ecocriticism*, Geokritische Literatur, Komparistik, mit dem Schwerpunkt *Landschaften, Wüsten und Wissenschaft in der Literatur*. Außerdem hat sie eine Ausbildung als *life coach* absolviert und arbeitet momentan an ihrer ersten eigenen Gedichtsammlung. (GW und PvdM)

Dr Gesa Singer

Senior Lecturer und Section Head in SLL (School of Languages and Literature, German Section), University of Cape Town



Gesa Singer (*1971) studierte (1993-2000) Germanistik und Pädagogik (Magister) an der Georg-August-Universität Göttingen, promovierte 2005 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Seit 2001 unterrichtete sie DaF an der Georg-August-Universität Göttingen und anderen Instituten. Sie war 2007-2011 DAAD-Lektorin an der Aristoteles Universität Thessaloniki, 2015-2017 Akademische Rätin an der Abteilung für Germanistik der Europa Universität Flensburg. Darüber hinaus war sie mehrere Jahre als Dozentin am Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen sowie am Institut

für Interkulturelle Germanistik tätig. Ihre Forschungsthemen: Didaktik von Deutsch als Fremdsprache, Komparatistik, Interkulturelle Germanistik fließen auch in ihre Lehre ein, und neben der kontinuierlichen Verbesserung der Unterrichtsprogramme bildet sie an der Deutschabteilung von UCT einen Schwerpunkt in interkultureller Literaturdidaktik. Sie beteiligt sich an internationalen Konferenzen, Gastvorträgen und Fortbildungen und hat umfassende Publikationen vorzuweisen. (GS)

Matthias Witte

Experte für Unterricht am Goethe-Institut Johannesburg

Seit August 2018 betreut Matthias Witte die PASCH-Schulen in Südafrika, Malawi und Mauritius sowie auf La Réunion und ist Ansprechpartner für die KollegInnen an den entsprechenden Schulen. Er ist für das Deutsch Lehren Lernen-Weiterbildungsprogramm in Subsahara-Afrika zuständig, organisiert Lehrerfortbildungen und – in enger Zusammenarbeit mit dem Deutschlehrerverband im Südlichen Afrika – die nationale Deutschlehrertagung. Zudem koordiniert er Stipendien für SchülerInnen und Lehrkräfte.



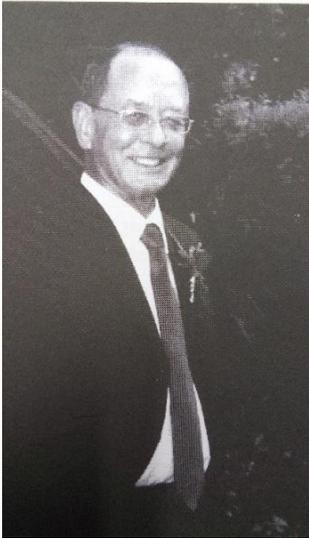
Geboren und aufgewachsen in Frankfurt/Oder, studierte Matthias Witte ab 2003 an der Universität Heidelberg, wo er 2010 das Erste Staatsexamen in Germanistik und Geografie ablegte. Zu diesem Zeitpunkt war er bereits eng mit Afrika verbunden. So hatten ihn ein Schulpraktikum 2006 nach Pretoria und ein Forschungsaufenthalt für seine Wissenschaftliche Abschlussarbeit 2008/2009 nach Togo geführt. 2011 war er schließlich als DAAD-Sprachassistent an der University of the Witwatersrand, Johannesburg,

bevor er in Berlin DaF an verschiedenen Sprachschulen unterrichtete und in Baden-Württemberg sein Referendariat absolvierte. Seit 2014 ist er Gymnasiallehrer für Deutsch und Erdkunde. Vor seiner Rückkehr nach Johannesburg im vergangenen Jahr sammelte er Unterrichtserfahrungen in Ägypten, Südafrika und Hamburg. Für Matthias Witte gilt tatsächlich, was oft gesagt wird: Einmal Afrika, immer Afrika. (AS)

Nachruf:

Werner Krueger 1943 - 2019

Wir trauern um Werner Krueger, der über 40 Jahre in der Deutschabteilung der Rhodes University tätig und von 1997 bis zu seiner Pensionierung im Dezember 2007 der Leiter von German Studies war. Er war für viele Dozenten und Studenten ein Mentor und widmete sich mit großem Einsatz der Verbreitung der deutschen Sprache, Kultur und Literatur, und gab auch gerne seine Expertise als diplomierter Übersetzer weiter.



Gustav Adolf Ludwig Werner Krueger wurde 1943 in Namibia geboren. Er hat an der Rhodes University in Südafrika studiert und promovierte 1981 mit der Arbeit „Verdrängung und Verleugnung der Wirklichkeit als Erzählproblem im Werk Hand Erich Nossacks“. Seine Lehr- und Interessensgebiete umfassten Deutsch als Fremdsprache, Übersetzung und ihre Theorie, sowie die deutschsprachige Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, insbesondere Franz Kafkas *Œuvre*. Von 1991 bis 1992 war er Mitherausgeber der Zeitschrift *Deutschunterricht im südlichen Afrika (DUSA)*. Im Laufe seiner Karriere wurde er mit mehreren DAAD- und Goethe-Institut-Stipendien ausgezeichnet.

Dass Werner Krueger nach Grahamstown, nun Makhanda, kam, hatte damit zu tun, dass André P. Brink dort lehrte. Dass er dort blieb, ist der Familiengründung und einer idealen Arbeitsumgebung zu verdanken, in der vor allem seine hervorragenden didaktischen Fähigkeiten erblühten. Nicht nur zahlreiche Studierende, mit denen er zum Teil auch nach Jahren noch Kontakt pflegte, sondern auch etliche Kollegen haben sich bei ihm mit Erfolg dem Studium der deutschen Sprache und Literatur gewidmet.

Als Gelehrter, der sich in der Akademie auf Themengebiete wie Verdrängung, Verleugnung und Negativität konzentrierte, verwendete Werner Krueger doch ausschließlich positive Energien auf die Erhaltung und Erweiterung einer kleinen Deutschabteilung. Vielen Studierenden ermöglichte er es, Deutschland aus erster Hand zu erleben, und auch der von ihm und Rupprecht Baur (Essen) initiierte Austausch zwischen der

Rhodes University und der Universität Duisburg-Essen führte zu einem verstärkten Interesse der südafrikanischen Studierenden an deutscher Kultur und Literatur. Als 1997 die verschiedenen eigenständigen Sprachabteilungen an der Rhodes University zu einer sog. School of Languages zusammengelegt wurden, trug Werner Krueger maßgeblich dazu bei, dass diese Umgestaltung in ein harmonisch funktionierendes Ganzes mündete.

Werner Krueger verschied am 3. Juni 2019. Er wurde von vielen sehr gemocht und war ein von vielen geachteter Kollege und ein wunderbarer Dozent. Wir werden ihn vermissen.

(Undine S. Weber, Rhodes University/Janina Wozniak, Nelson Mandela University)

Nachruf:

Angelika Flegg ✨13. Juli 1937 †6. September 2019



Mit großer Trauer haben wir am 6. September 2019 von Angelika Flegg Abschied genommen. Diese herzensgute, höchst unterstützende und kreative Lehrerin (DSK), Dozentin (Universität Western Cape), Examinatorin und Moderatorin (IEB), wie auch Übersetzerin (für die Universität Stellenbosch und Nachfragen aus anderen Ländern) mit ihrem feinen Humor bleibt für immer Symbol der Tugend und des Glücks in unserem Gedächtnis.

Angelika war dafür bekannt, dass sie immer helfen wollte und Rat dann sofort in Tat umsetzte. Grammatikübungen wurden viel interessanter und Kurzgeschichten und Gedichte bekamen einen neuen Glanz. Ihre Hilfsbereitschaft und Art eine Leichtigkeit des Lebens vorzuleben, zeigte uns wie wichtig es ist, an dem eigenen Beruf interessiert zu bleiben, denn sie war der Meinung, dass das wahre Freude am Leben bringt. Sie war eine Geschichtenerzählerin mit der besonderen Gabe, ihre beruflichen und privaten Erlebnisse so zu erzählen, dass man durch sie Dinge miterlebte und Orte bereiste, die einem sonst fremd geblieben wären.

Angelika war bekannt für ihren Tatendrang und ihre Energie – wenn auch die freudige SMS um 5 Uhr morgens: „Ich habe gut geschlafen und bin voller Tatendrang!“ andere Lehrer und Lehrerinnen in ein bisschen Panik versetzen konnten. Viele von ihnen haben ihre Huldigungen geschickt:

Sanette Greyvenstein: Sie war immer freundlich, mit einem Lächeln, und immer hilfsbereit. Sie hatte endlose Geduld. Für sie war das Leben eine Freude und man konnte immer erfahren, dass sie Frieden im Herzen hatte, wie ein Kind Gottes.

Ilse Bothma: Angelika war eine ganz besonders lieber Mensch, den ich nie vergessen werde...

Ilse van Eeden: ...immer ein Beispiel, sehr vermisst...

Regina Bailey: Ich behalte Angelika als eine besonders liebe und hilfsbereite Frau in Erinnerung, die sich für den Deutschunterricht geradezu aufgeopfert hat. Ein großer Verlust.

Liebe Angelika, Pflichten im Leben waren für dich reine Freude, ruhe jetzt in Frieden.
(*Sabine Koch , Renée Fourie, Pieter Nel und Renate du Toit*)

Ankündigungen

Internationale Deutschlehrertagung (IDT) 2021 Wien

Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband lädt herzlich zu der nächsten IDT in Wien ein:

Termin:

XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

2. - 7. August 2021

Wien, Österreich

Motto: mit.sprache.teil.haben

Weitere Information zur IDT 2021 Wien (z.B. Programm, Tagungsort, Anmeldung eines Beitrags, Anmeldetermin) auf der speziell eingerichteten Webseite der IDT 2021 – Wien/Österreich: <https://www.idt-2021.at/>.

Informationen zum Hintergrund der IDV, seiner Gründung und den Zielsetzungen, vorigen IDTs, der alle zwei Jahre stattfindenden Internationalen Deutscholympiade (IDO), Verbänden weltweit, und vieles mehr auffindbar auf der Webseite des IDV: <https://idvnetz.org/>.

Siehe IDV-Facebook-Seite mit aktuellen Bekanntmachungen, Fotos, Mitteilungen und Berichten unter: <https://www.facebook.com/IDV-Der-Internationale-Deutschlehrerinnen-und-Deutschlehrerverband-e-V-128861880480888/>.



Der IDV-Vorstand hielt seine diesjährige Herbstsitzung im Vorfeld der Nationalen Deutschlehrertagung (NDLT) Anfang November 2019 in Port Elizabeth/Südafrika ab. Es gab auch Zeit für ein paar Besuche, so wie auf den Tafelberg in Kapstadt, Südafrika. Dort zeigten Vorstandsmitglieder des IDV und des südafrikanischen DLV ein Werbeposter für die nächste IDT 2021 Wien.

ISSN 1991-6272

Deutschunterricht im südlichen Afrika

eDUSA

Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Isabel dos Santos in Zusammenarbeit mit / in association
with Gerda Wittmann, Henk van der Westhuizen, Andy Sudermann
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

*** Wir freuen uns auf Artikel und Beiträge für die nächste Ausgabe ***

Aufruf um Beiträge / Call for Contributions 2020

Die elektronische Zeitschrift *Deutschunterricht im südlichen Afrika* des SAGV versteht sich als Fachzeitschrift zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus. Alle wissenschaftlichen Beiträge werden einer zweifachen, anonymisierten Begutachtung unterzogen (*double blind peer review*).

Neben wissenschaftlichen Beiträgen erscheinen Berichte von Tagungen und Veranstaltungen sowie Personalien und Ankündigungen.

Der eDUSA bietet auch die Möglichkeit, aus dem Deutschunterricht zu berichten. Diese Berichte erscheinen unter der Rubrik *Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht*. Oft besteht der Deutschunterricht aus einer abwechslungsreichen und kreativen Vermittlung der Sprache und es gibt viele Projekte, über die leider viel zu wenig berichtet wird und so bleibt der Austausch oft auf einen nur kleinen Kreis beschränkt. *Aus dem und für den (Deutsch)Unterricht* ist deshalb eine Möglichkeit und Plattform, insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer, ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen. Es können Berichte von Projekten, Unterrichtseinheiten, Lehrerhandreichungen oder Veranstaltungen sein – gerne auch mit Fotos. Die Beiträge stammen aus der Praxis für die Praxis und werden keinem akademischen Begutachtungsprozess unterzogen.

Wissenschaftliche Artikel zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht (max. 7000 Zeichen; bitte beachten Sie das Style Sheet) bis 15. Juni 2020

Berichte / Didaktisierungsvorschläge aus der und für die Praxis bis 30. Juni 2020

**Beiträge zu Veranstaltungen oder Personen (gern mit Fotos) bis 31. Juli 2020
an Dr. Isabel dos Santos (icds@sun.ac.za)**