

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Jahrgang 1998
Band 29 / Heft 1/2
November 1998

Der Deutschunterricht im Südlichen Afrika wird herausgegeben im Auftrag des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Mitglieder des Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R25.00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R12.50 erhältlich.

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte (auf Diskette plus eine Kopie des Ausdrucks) sind zu richten an die Herausgeberin: Renate du Toit, Department of Modern Foreign Languages, University of Stellenbosch, Private Bag X1, Matieland 7602 (Tel. 021-8082133 / Email: lpdutoit@lando.co.za).

Bestellungen des Deutschunterricht im Südlichen Afrika sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Department of Modern Foreign Languages, University of Stellenbosch, Private Bag X1, Matieland 7602 (Tel. 021-8082034 / Fax 021-8082035 / Email: wghk@maties.sun.ac.za).

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

Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der/die Herausgeber/in kann auf Antrag seine/ihre Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 30. März 1999.

DIE REDAKTION

Herausgeberin:

Renate du Toit
(University of the Western Cape)

Mitherausgeber:

Eckhard Bodenstein
(University of Zululand)

Dr. Klaus Menck
(University of the Western Cape)

Dr. Janina Wozniak
(University of Port Elizabeth)

Wissenschaftlicher Beirat:

Margit Dutschke
(entsandte Fachberaterin (DaF), Gauteng)

Kees van Eunen
(Hogeschool Gelderland, Niederlande)

Dr. Rolf Ehnert
(Universität Bielefeld, Bundesrepublik Deutschland)

SAGV-VORSTAND

Präsident:

Prof. Dr. R. Kussler (US)

Vize-Präsident:

Prof. Dr. K. von Delft (UOFS)

Sekretär:

Dr. W. Köppe (US)

Vize-Sekretär:

Dr. U. Klingmann (UCT)

Schatzmeister:

Dr. R. Annas (US)

Beisitzer:

Dr. A. Blumer (US)
Prof. Dr. P. Buchholz (UNISA)
Prof. Dr. E. de Kadt (UN, Durban)
Frau M. Zappen-Thomson (University of Namibia)

Lehrervertreter:

Herr R. Rode (Fachberater (DaF), Western Cape Education Department)
Herr E. Bodenstein (UZ)

Herausgeber ACTA GERMANICA:

Prof. Dr. J. Noyes (UCT)

Mitherausgeber ACTA GERMANICA:

Dr. W. Köppe (US)
Prof. Dr. G. Pakendorf (UCT)
Dr. C. von Maltzan (WITS)

Herausgeberin DUSA:

Frau R. du Toit (UWC)

DEUTSCHUNTERRICHT IM SÜDLICHEN AFRIKA

Band 29

Jahrgang 1998

Heft 1/2

INHALT

	Vorwort zu diesem Heft	1
J. Wozniak/ C. Lohrenscheit	Bericht über die Konferenz: "Innovative Contributions to Learning in Secondary and Higher Education in the Eastern Cape Province, RSA" an der University of Port Elizabeth, Eastern Cape Province, am 14./15. April 1998	3
K. Menck	Bericht über eine regionale Lehrerfortbildung (DaF) in der Western Cape (Parow Teachers' Centre, 7.-8. August 1998)	15
E. Bodenstein	Bericht des 1. Vorsitzenden der Deutschen Pädagogischen Vereinigung (DPV) (Parow Teachers' Centre, 8. August 1998)	21
R. Ehnert	Mediendidaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts	24
E. Bodenstein	"Mit Liedern lernen"	38
J. Harnischfeger	Der stumme Aufstand Siegfried Lenz' Erzählung über die Mau-Mau-Rebellen in Kenia	50
	Adressen der Autorinnen und Autoren	76

Vorwort zu diesem Heft

Die Umstrukturierungen im südafrikanischen Erziehungsbereich in den letzten Jahren sind wahrscheinlich an keiner/keinem Lehrenden, ob an Universität, Kollege, Technikon oder Schule tätig, ungesehen vorbeigegangen. Auch bzw. gerade das Fach Deutsch (als Fremdsprache), das größtenteils eher als ein Luxus, denn als eine zusätzliche Fähigkeit gesehen wird, blieb nicht unbetroffen. Schon 1996 schrieb der vorige Herausgeber vom "Aussterben" des Deutschunterrichts an Regierungsschulen. Obwohl ich diese Meinung nicht ganz teile, habe ich in den letzten zwei Jahren an südafrikanischen Universitäten ein "Schrumpfen" der Deutschabteilungen bzw. ein Zusammenwachsen mit anderen Fremdsprachen gesehen und miterlebt. Das letztere hat sich oft als eine positive Neuerung erwiesen, während das erstere zu einer Art "Überlebenskampf" der Abteilungen führt.

Auch der DUSA spürte die Folgen dieser Änderungen. Da in dem Jahr 1998 weniger Beiträge als zuvor von - weniger werdenden - Lehrenden eingingen, konnten in diesem Jahr nicht zwei volle Hefte zustande kommen. Die hohen Druck- und Versandkosten rechtfertigten nicht die Publikation von zwei viel kleineren Heften, und ich hoffe, daß Sie als Leser dafür Verständnis haben werden, daß nur ein Heft erscheint. Ebenso wie der Deutschunterricht im südlichen Afrika neue Wege gehen muß, glaube ich jedoch, muß auch der DUSA kreativer werden, um neue Autoren aber auch Leser zu finden und zu halten. An den neuen Initiativen wird noch gearbeitet, darum hier erst einmal der bekannte, aber dringlichere Aufruf um Beiträge, besonders auch von Lehrer/innen. Zugleich möchte ich auch allen regelmäßigen Beiträger/inne/n danken, vor allem denen aus dem Ausland. Ich möchte auch an dieser Stelle auf den ab nun späteren Redaktionsschluß der Hefte hinweisen. Für das erste Heft des Jahres wird es der 30. März sein und für das zweite Heft der 30. September.

In diesem Heft berichten Wozniak/Lohrenscheit über eine interessante Zusammenarbeit zwischen der Universität Port Elizabeth und der Universität Oldenburg in Deutschland. Die Frage stellt sich: gibt es ähnliche Übereinkommen an anderen Institutionen in Südafrika und welche Vorteile bringen sie dem Fach Deutsch? Eine Organisation, die

sich auf verschiedenen Gebieten für den Deutschunterricht einsetzt, ist die Deutsche Pädagogische Vereinigung. Im Sinne der Zusammenarbeit zwischen der DPV und dem DUSA wird der Jahresbericht des 1. Vorsitzenden der DPV, Herrn E. Bodenstein, abgedruckt. Heutzutage sind das *world wide web*, Email usw. in aller Munde, und Ehnert in seinem Artikel: *Mediendidaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* plädiert für die Integration einer Medienvielfalt in Unterricht und Lehrerbildung. An südafrikanischen Schulen wird schon einiges getan und wir hoffen, zu einem späteren Zeitpunkt darüber berichten zu können.

Im Namen der Redaktion

Renate du Toit

**BERICHT ÜBER DIE KONFERENZ: "INNOVATIVE
CONTRIBUTIONS TO LEARNING IN SECONDARY AND
HIGHER EDUCATION IN THE EASTERN CAPE PROVINCE,
RSA" AN DER UNIVERSITY OF PORT ELIZABETH, EASTERN
CAPE PROVINCE, AM 14./15. APRIL 1998**

Janina WOZNIAK/Claudia LOHRENSCHEIT

University of Port Elizabeth/Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Teilnehmer:

University of Port Elizabeth: Dr. Janina Wozniak, Dr. Susan van Rensburg, Prof. Bill Holderness, Prof. Piet Naudé, Frau Di Ayliff, Dr. M.A.J. Olivier, Frau Julia Probst (Austauschstudentin und Deutschlehrerin)

CvO University of Oldenburg: Prof. Dr. Gottfried Mergner, Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, Frau Claudia Lohrenscheit;

VISTA University, P.E. Campus: Frau Anne Knott;

Department of Education, Culture and Sport, Province of the Eastern Cape: Herr Frank Peters;

University of Namibia: Frau Marianne Zappen-Thomson,

University of Transkei: Frau Brigitte Reinhard (DED);

University of Washington: Dr. Betty Schmitz;

Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GtZ): Herr Gizler;

DAAD: Dr. Irene Jansen

sowie VertreterInnen/MitarbeiterInnen aus den Bereichen der Erwachsenen- und Jugendbildung, LehrerInnenfortbildung und Deutsch als Fremdsprache.

Die Konferenz beschäftigte sich zentral mit den Themen Multilingualismus, Deutsch als Fremdsprache, LehrerInnenfortbildung (v.a. in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften) und Gemeinwesenentwicklung (Community Development). Nach der Eröffnung durch den Dekan des Fachbereichs Kultur und Sprache/Dean of Arts, Prof. P.N. Naudé, hatten zu Beginn der Konferenz zunächst die "Oldenburger" Gelegenheit, ihre Vorschläge zur Kooperation bzw. die möglichen

Oldenburger Beiträge zu erläutern (Prof. Dr. G. Mergner/Prof. Dr. W. Nitsch) sowie allgemeine Informationen über die Universität und die Arbeit in Bereichen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Flüchtlingssozialarbeit und Berufliche Qualifizierung von Flüchtlingen, Z-Prüfung, LehrerInnenfortbildung) zu geben (Frau C. Lohrenscheit). Die Vorträge zielten auf eine Zusammenarbeit in Forschung und Ausbildung (v.a. Aktionsforschung/"Action Research"), in der LehrerInnenfortbildung (v.a. im Bereich der Methodik und Didaktik) sowie im Bereich des szenischen Spiels als Unterrichtsform und als interkulturelle Methode zur Konfliktlösung.

Nach Rücksprache mit Frau Dr. Wozniak war das Konferenzprogramm dahingehend geändert worden, daß der letzte Tag zur Ergebnissicherung und Konkretisierung der Zusammenarbeit genutzt werden konnte. Die ersten eineinhalb Tage der Konferenz dienten deshalb vornehmlich dem inhaltlichen "Input" mit kurzer Diskussion der jeweiligen Beiträge. Dr. Frank Peters, Department of Education, Culture and Sport der ECP, berichtete über Maßnahmen zur LehrerInnenfortbildung im Rahmen der Implementation des neuen Curriculums 2005. Projekte, die in diesem Rahmen seit 1995 initiiert wurden, beziehen sich auf die Verwaltung und Vermarktung des neuen Curriculums, den Aufbau von Modellschul-Pilot-Projekten, der LehrerInnenfortbildung und kontinuierlichen Unterstützung von LehrerInnen bei der Umsetzung des neuen Curriculums, der Materialentwicklung und des Monitoring. Achtzehn AusbilderInnen übernehmen zur Zeit in fünfjährigen Kursen die Fortbildung der LehrerInnen in der Eastern Cape Province, getrennt nach den jeweiligen Klassenstufen. Die Kurse unterrichten vor allem über die Grundlagen der "Outcomes Based Education" sowie über die Struktur und Terminologie des Curriculums 2005. Den TeilnehmerInnen werden konkrete Planungsinstrumente vermittelt, die sie am Ende des Kurses durch die Ausgestaltung und Präsentation einer "Lerneinheit" anwenden sollen.

Die Direktorin des Instituts für Akademische Entwicklung der VISTA University in Port Elizabeth, Frau A. Knott, erläuterte verschiedene, zusätzliche Unterstützungsprogramme für Studierende der VISTA University. Sogenannte "Writing Centres" wurden eingerichtet, in denen Studierende beim Verfassen wissenschaftlicher Texte unterstützt werden und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen bzw. üben können. Daneben berichtete sie über das akademische Unterstützungspro-

gramm für Studierende in sog. "Risikofächern" bzw. -Kursen/Seminaren (Supplementary Instruction), daß in Anlehnung an nordamerikanische Programme entwickelt wurde. Ihr Vortrag wurde im weiteren Verlauf durch die Vorstellung dieses Programms an der UPE ergänzt. "Supplementary Instruction" bzw. "Video Supplementary Instruction" (sinngemäß übersetzt: Zusätzliche Instruktion) besteht aus einem professionellen Tutorienprogramm zur Unterstützung benachteiligter Studierender in sog. "Risikofächern" v.a. in den Naturwissenschaften. Diese zusätzlichen und unentgeltlichen Kurse basieren auf freiwilliger Teilnahme und verbessern die Prüfungsleistungen der Studierenden bzw. das Bestehen der Prüfungen zum Teil um bis zu 90%. Studierende aus höheren Semestern werden dabei als "InstrukteurInnen" trainiert und arbeiten zusammen mit den SeminarteilnehmerInnen auf einem hohen Niveau besonders schwierige Veranstaltungen nach, wobei in einer speziellen Form dieses Modells auch Videoaufzeichnungen benutzt werden. Die Lehrenden bekommen durch die InstrukteurInnen ein "feedback" über Probleme der Studierenden in ihren Veranstaltungen. "Supplementary Instruction" findet seine Anwendung auch über den universitären Rahmen hinaus, und wird zur Zeit beispielsweise auch als Modell zur Unterstützung von SchülerInnen erprobt sowie für die LehrerInnenfortbildung genutzt.

Durch die Teilnahme der Programmkoordinatorin für Südafrika des DAAD, Frau Dr. Irene Jansen, konnten zum Teil schon während der Konferenz Finanzierungsmöglichkeiten für den Austausch zwischen den beiden Partneruniversitäten eruiert werden. Ihr Vortrag zeigte die Förderungsschwerpunkte der DAAD Programme, die in Südafrika einen deutlichen Focus im Bereich des "Staff Development" (MitarbeiterInnen-Entwicklung bzw. Weiterbildung) haben. Der DAAD bietet weiterhin Austauschprogramme für ProfessorInnen und Stipendienprogramme vor allem im Bereich der postgraduierten Studien mit einem Schwerpunkt im Bereich Wissenschaft und Technologie. Frau Dr. Jansen erklärte sich bereit, Ansprechpartnerin und Beraterin für Förderungsanträge der Partneruniversitäten aus Port Elizabeth und Oldenburg zu sein.

Mit Frau Dr. Janina Wozniak war es schon im Vorfeld der Konferenz zu einem intensiven Gedankenaustausch über den Bereich Deutsch als Fremdsprache gekommen. Frau Dr. Wozniak gehört an der UPE dem Institut für Deutsch und Französisch (Department of French, German and Classics) an.

Sie ist u.a. verantwortlich für die Koordinierung von 3-4 monatigen DaF-Intensivkursen und Abendkursen. Neben ihren universitären Aufgaben hat sie außerdem DaF-Kurse für unterprivilegierte Bevölkerungsschichten entwickelt. In ihrem Vortrag berichtete sie von dem "Community German Projekt". In Schulen in den Townships in und um Port Elizabeth unterrichten sie und Lehrerinnen/AbsolventInnen der Kurse mit hohem Engagement Deutsch als Fremdsprache. Diese Kurse stoßen innerhalb der Schulen auf ein wachsendes Interesse. Für eine Kooperation mit der Oldenburger Universität sind gute Voraussetzungen vorhanden, besonders durch die beiden neuen Kolleginnen in dem Oldenburger Institut IBKM (Inst. für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen), Prof. Dr. Luchtenberg und Dr. Maria Egbert, die in diesem Bereich langjährige Erfahrungen vorzuweisen haben.

Nach einer kurzen, allgemeinen Einführung in die Entwicklungszusammenarbeit des BMZ und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit, berichtete Herr Gizler, der Vertreter der GtZ in der Eastern Cape Province, über die Aufgaben und Aktivitäten der GtZ in Südafrika, die mit dem Besuch Präsident Mandelas in der BRD Anfang des Jahres 1990 eingeleitet wurden. Seit dem Beginn der Zusammenarbeit 1994 wurden bis heute 35 Projekte initiiert bzw. unterstützt u.a. in den Bereichen des "Human Resource Development", der Unterstützung für den privaten Sektor, dem Erhalt der natürlichen Ressourcen und der Unterstützung für Politik und Verwaltung. Auf einer Konferenz im Mai 1998 wird ein fünfjähriger Rahmenplan für die Kooperation zwischen Niedersachsen und der Eastern Cape Province, die seit August 1995 besteht, abgesteckt. Auch die Reise der Oldenburger Delegation wurde im Rahmen dieser Zusammenarbeit finanziell unterstützt.

Der Vortrag von Prof. Bill Holderness, der künftig aktiv an der Kooperation der beiden Partneruniversitäten teilnehmen wird, befaßte sich mit dem Management und der dauerhaften Implementierung von Innovationen in Schulen, besonders in den benachteiligten Regionen Südafrikas. In diesem Rahmen wurden in den letzten Jahren verschiedene Programme mit zum Teil sehr guten Erfolgsquoten initiiert: Das "Primary Education Upgrading Programme" (Programm zur Verbesserung der Grundschulbildung) zielt auf die partizipative Entwicklung von Schulen als attraktive und praxisnahe Lernumgebungen sowie auf eine dauerhafte Unterstützung und praxisorientierte Fortbildung von Lehrerinnen. Ausgehend von sieben

Schulen, in denen dieses Programm gestartet wurde, nehmen landesweit mittlerweile über 900 Schulen daran teil. Es wird durch Forschung begleitet und unterstützt und hat u.a. auch zur Publikation von Handbüchern für Lehrerinnen geführt. Weitere Maßnahmen in diesem Rahmen sind u.a. ein Programm zur Förderung von Gemeinden ("Community Uplifting through Education") mit einem Schwerpunkt auf Umweltbildung, das "Writing to Read"-Projekt, das sich mit der Einführung von Computern im Grundschulbereich befaßt, das "Thousand-Schools"-Projekt, das die gezielte Förderung der Schulentwicklung in allen neun Provinzen Südafrikas beinhaltet sowie verschiedene umweltbezogene Bildungsprojekte.

Im Rahmen der Vorbereitung für das nationale Curriculum 2005 referierte Dr. Susan van Rensburg über Einführungskurse für Lehramtsstudierende (Outcomes Based Education). Das neue Curriculum 2005 wurde zu Beginn dieses Jahres in der Klassenstufe 1 eingeführt. Der von Dr. van Rensburg vorgestellte Ausbildungskurs zeichnet sich vor allem durch den hohen Grad an Praxisnähe und kooperativer Arbeit aus. Die Studierenden führen in Teams mit wechselnder Leitung Beobachtungen in Schulen durch. Ihre Erkenntnisse sowie ihre Zusammenarbeit im Team und die Anwendung des gelernten "Handwerkszeugs" reflektieren sie in verschiedenen Gruppenprozessen und Berichten. Die Benotung der Prüfungsleistungen setzt sich, gerade wegen des hohen Anteils an Gruppenarbeit, aus der Kombination individueller mit Gruppennoten zusammen.

Es würde den Umfang dieses Berichts sprengen, alle interessanten und wichtigen Konferenzbeiträge so genau wiederzugeben. Neben dem hier vorgestellten wurde außerdem über Jugend- bzw. Stadtteilprojekte (Pastor Klaus-Peter Dinger/Alan Brodkorb), Probleme und Lösungsstrategien in interkulturellen, kooperativen Projekten (Dr. Betty Schmitz, University of Washington), Sprachprojekte bzw. Kurse vor allem DaF, (Dr. Janina Wozniak, UPE; Frau M. Zappen-Thomson, University of Namibia; Frau B. Reinhard, University of Transkei/Deutscher Entwicklungsdienst (DED)) und Erwachsenenbildungsprogramme (Dr. M.A.J. Olivier) an den Universitäten und in den Gemeinden berichtet und diskutiert. Anschließend an das intensive Arbeitsprogramm während der Konferenz fanden sich alle künftig an der Kooperation beteiligten und interessierten TeilnehmerInnen in zwei Arbeitsgruppen zusammen. In der ersten Arbeitsgruppe wurde die Zusammenarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache erörtert. Es wurde über die Situation des DaF-Unterrichts in Südafrika und

Namibia berichtet, und die zum Teil sehr unterschiedlichen Kontexte und Voraussetzungen erörtert. Interessant ist hier, daß sich vor allem in der Theorie zur Interkulturellen Kommunikation und DaF Überschneidungen zum Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) zeigen. So wird beispielsweise an der University of Namibia nach denselben Theorien zur Interkulturellen Bildung gearbeitet wie an der Oldenburger Universität. Dies wurde auch schon während des Vortrags von Frau M. Zappen-Thomson (Deutsch-Institut der University of Namibia) über "Innovative Beiträge der Sprachvermittlung in einem "multikulturellen" Land" deutlich.

In der zweiten Arbeitsgruppe stellte zunächst der Kollege Nitsch das vorläufige Programm für einen Austausch zwischen Teams von FortbilderInnen für Lehrerinnen aus Niedersachsen und der Eastern Cape Province vor. Unter Einbindung der beiden Partneruniversitäten wurde dieses Programm zur Ausfüllung der Kooperation zwischen dem Department of Education der Eastern Cape Province und der Schulabteilung Weser-Ems konzipiert. An der Diskussion waren u.a. auch Beamte aus dem Department of Education der Eastern Cape Province und der Vertreter der GtZ-Außenstelle in Südafrika, Herr Gizler, beteiligt. Herr Gizler wird anregen, daß bei dem geplanten Besuch des Ministers für Wissenschaft, Bildung und Kultur der ECP in Niedersachsen ein Informationsbesuch in Oldenburg eingeplant wird, um Einblicke in die LehrerInnenaus- und -fortbildung im Weser-Ems-Gebiet insbesondere in den Bereichen Technik, Sachunterricht, Naturwissenschaft und Mathematik zu bekommen. Es bestand Übereinstimmung, daß das Kooperationsprogramm von den beiden in der LehrerInnenfortbildung engagierten Universitäten sowie lokalen "Teacher Training Colleges" und "Teacher Centres" in der Eastern Cape Province (ECP) mitgetragen werden muß, da - anders als in Niedersachsen - die wesentlichen Ressourcen für die LehrerInnenfortbildung (Personal, Ausstattung etc.) in diesen Institutionen vorhanden sind. Eine starke Beteiligung der jeweiligen Universitäten beziehungsweise Teacher Training Colleges ermöglicht auch eine laufende Evaluation und Begleitforschung unter Beteiligung von postgraduierten Studierenden und PraktikantInnen.

Weiterhin wurde in dieser Arbeitsgruppe der Oldenburger Katalog konkreter Kooperationsvorschläge zur Ausfüllung der Partnerschaft der beiden Universitäten (s. Anlage - Liste der Vorschläge) erörtert. Es wurde deut-

lich, daß die Relevanz der jeweiligen Studienschwerpunkte in den Studiengängen Diplompädagogik bzw. Master of Education und dem Higher Diploma in Education noch genauer geprüft werden muß. Es muß außerdem beachtet werden, daß die Ausrichtung der Studiengänge und Methoden des Studiums an der University of Port Elizabeth durch die Anforderungen des neuen, nationalen Curriculums 2005 und der daran orientierten Methodik der "Outcomes Based Education" und des "Academic Skills Training" bestimmt werden wird. Daher ist auch ein intensiver Erfahrungsaustausch im Bereich der StudienanfängerInnen- und Hochschuldidaktik sinnvoll. Hierzu gibt es an der UPE die oben bereits erwähnten professionalisierten Tutorienprogramme (Supplementary Instruction) in Risikofächern, die unter Umständen auch für die Oldenburger Universität sinnvolle Anknüpfungspunkte bieten können.

Das Interesse am gegenseitigen Austausch liegt auf beiden Seiten auch im Kennenlernen der jeweils anderen Gesellschaft. Der allgemeine und politische Stellenwert ergibt sich aus der Kommunikation zwischen verschiedenen sozialen, kulturellen und sprachlichen Gruppen in beiden Ländern. Auf dieser Grundlage ist es wichtig, auf beiden Seiten TeilnehmerInnen unterschiedlicher Gruppen miteinzubeziehen. Für Südafrika bedeutet dies die Einbeziehung von TeilnehmerInnen aus den sog. schwarzen, weißen und "coloured" Bevölkerungsgruppen. Auf deutscher Seite sollten z.B. auch EinwanderInnen der 2. und 3. Generation in das Austauschprogramm mit aufgenommen werden.

Abkommen zur Zusammenarbeit zwischen den beiden Universitäten/ Ergebnissicherung:

Mit dem Department of Education (Prof. Dr. Bill Holderness/Dr. Susan van Rensburg) wurden konkrete Schritte zum gegenseitigen Austausch und zur Zusammenarbeit besprochen. Die Kooperation soll den gemeinsamen Austausch und die Erfahrungsreflexion von lehrerinnen und LehrerfortbilderInnen, DiplomandInnen und Postgraduierten beinhalten, die im jeweils anderen Land an Seminaren, Praktika, Beobachtungen in Schulen, Jugend- und Erwachsenenbildungsprojekten teilnehmen oder zum Teil selber eigene kleinere Fortbildungseinheiten oder Kurse durchführen. Aus der Sicht der Partneruniversität erscheinen für südafrikanische TeilnehmerInnen besonders die Bereiche der LehrerInnenaus- und -fortbildung, der Aktionsforschung und anderer praxisbezogener Forschungs-

methoden, des szenischen Spiels sowie die Interkulturelle Bildung als besonders interessant. Es wird weiterhin zu prüfen sein, inwieweit auch die Erprobung und Nutzung neuer Medien integriert werden kann. Auf der Ebene von Dissertationsvorhaben besteht darüber hinaus in Oldenburg die Möglichkeit in englischer Sprache zu promovieren, was die Zusammenarbeit bei solchen Vorhaben erleichtert. Im Bereich der Lehrer-Innenausbildung sowie der Diplom- und Magisterausbildung in den Erziehungswissenschaften (Dr. van Rensburg) wird sich unsere Kooperation auf praxisbezogene Methodik und Didaktik unter Einbeziehung der Gemeinwesenarbeit (Community Development) fokussieren. Hier bestehen gute Chancen einer Zusammenarbeit auf der Ebene von Dissertationsprojekten, da Frau Dr. van Rensburg mehrere, an der Kooperation interessierte PromovendInnen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen integrieren will. Gerade in der LehrerInnenbildung kann die Universität Oldenburg, die in diesem Bereich über eine langjährige Tradition und Erfahrungen verfügt, einen wichtigen Beitrag leisten. Die gut entwickelten Strukturen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung (Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Didaktisches Zentrum) und die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund, als Koordinationsstelle, bieten dazu ideale Voraussetzungen.

Im Bereich der Gemeinwesenarbeit bzw. -entwicklung in sozialen Brennpunkten und in schwierigen Lernsituationen (einschließlich der Grundbildung für Erwachsene) (Prof. Dr. Holderness) konkretisiert sich unsere Zusammenarbeit auf Methoden der Aktionsforschung, die Durchführung von kleineren, ausgehandelten Forschungsprojekten und Fallstudien und die Evaluation von Vorhaben und Projekten in der kindbezogenen Sozialarbeit ("child-to-child"-Ansätze z.B. Childrens' Resource Centre) und der beschäftigungswirksamen Grundbildung für Erwachsene. Vor allem dem Kollegen Nitsch wurde mit seinen Anregungen zur Aktionsforschung und praxisbezogenen Forschungsmethoden großes Interesse entgegengebracht. Ein besonderes Augenmerk fanden weiterhin die Oldenburger Konzepte und Methoden zum szenischen Spiel als Unterrichtsform und interkulturelle Methode der Konfliktlösung.

Es wurde verabredet, die Kooperation mit folgenden ersten Schritten zu beginnen:

1. Frau Dr. Wozniak wird im Juni dieses Jahres auf Kosten der UPE für zwei Monate nach Oldenburg kommen, um Forschungsansätze, Ausbildungsansätze und didaktische Methoden in den Bereichen DaF und multilinguale Erziehung zu eruieren.
2. Es wurde eine Einladung an Herrn Prof. Dr. Holderness ausgesprochen, zusammen mit 2-3 postgraduierten Studierenden nach Oldenburg zu kommen. Dieser Austausch wird sich v.a. auf den Bereich der praxisbezogenen Forschungsmethoden beziehen. Prof. Dr. Holderness wird im Bereich der Kooperativen Internationalen Bildungsforschung exemplarisch ein Seminar in englischer Sprache anbieten. Vice versa wurde das Interesse bekundet, den Kollegen Nitsch zu einer Kurzzeitdozentur in selbigem Bereich nach Port Elizabeth einzuladen.
3. Dieser Besuch der UPE soll einen Gegenbesuch vorbereiten, der sich hauptsächlich auf die Vermittlung von Lehrerinnen, Lehramtsstudierenden und DiplomandInnen zu Praktikumsaufenthalten orientiert. Die Begleitung durch eine/n Lehrende/n der Oldenburger Universität ist vorgesehen.
4. Die UPE ist wie die CvO Universität Oldenburg maßgeblich an der regionalen LehrerInnenfortbildung beteiligt. Mit der Kontaktstelle der Oldenburger LehrerInnenfortbildung an der Universität wird ein Konzept erarbeitet, in dem praxiserfahrene lehrerinnen und WissenschaftlerInnen aus Oldenburg und Port Elizabeth schulnahe Fortbildung entwickeln werden, mit den Schwerpunkten Sachunterricht, technischer Unterricht und naturwissenschaftlicher Unterricht und unter Einbeziehung der Schulstrukturen und Schulverwaltung. Vor allem in diesem Bereich kann der Partnerschaftsvertrag des Landes Niedersachsen mit der Eastern Cape Province mit Leben gefüllt werden.
5. Als langfristige Perspektive wurde in Gesprächen mit den Dekanen der Fachbereiche Erziehungswissenschaft, Sprache und Kultur, mit dem Präsidenten und weiteren ProfessorInnen ins Auge gefaßt, die Kooperation zu erweitern und auf eine Zusammenarbeit in Studium und Forschung im Bereich der Entwicklung von Konzepten für die Tourismusbildung auszudehnen.

Wie bekannt sind Kooperationen zwischen dominant englischsprachigen und deutschsprachigen Universitäten relativ belastet durch das Sprachenproblem. Nach ausgiebiger Erörterung kam es deshalb zu folgenden konkreten Ergebnissen und Lösungsansätzen: An der UPE wird überlegt, für Studierende, die sich an der Kooperation beteiligen wollen, DaF-Intensivkurse anzubieten. Frau Dr. Wozniak kann hier ihre Erfahrungen mit 4-monatigen Kursen für Austauschstudierende geltend machen. Die so erworbenen Grundlagen in der Kommunikation sowie die rezeptiven Fähigkeiten sind für ein Studium an der Oldenburger Universität ausreichend. Weiterhin soll durch intensive Betreuung an der Oldenburger Universität ein erfolgreiches Studium gewährleistet werden. In diesem Zusammenhang wurde außerdem die Möglichkeit diskutiert, im Rahmen der Tourismusausbildung DaF-Kurse zu integrieren.

Weiterhin ist die Begleitung der AustauschstudentInnen durch eine/n Lehrende/n anzustreben. Somit wird es auch leichter, Studien- und Prüfungsleistungen, die an der Partneruniversität erbracht wurden, anrechnen zu lassen. Solche Prüfungsleistungen können beispielsweise Berichte über Hospitationen und Erkundungen in pädagogischen Einrichtungen sein. Diese können an der UPE in Form einer "Mini-Thesis" (längere Hausarbeit ~ ca. 30 Seiten) eingebracht werden.

Ihren Abschluß fand die Konferenz mit einem festlichen Abendessen, an dem auch der Vize-Präsident der UPE teilnahm. In seiner Rede ging er auf die zukünftigen Anforderungen und Entwicklungen an der UPE ein, wobei zahlreiche Parallelen zur Oldenburger Universität deutlich wurden. Er begrüßte ausdrücklich den Abschluß des Kooperationsvertrages, der am darauffolgenden Tag unterzeichnet werden sollte, und stellte die besondere Bedeutung dieses ersten Abkommens mit einer europäischen Universität für die UPE heraus: Die Überwindung der jahrelangen Isolation der UPE unter dem Apartheidssystem durch Kooperation. Die Unterzeichnung des Kooperationsvertrages durch den Präsidenten der UPE, Prof. Dr. J.M. Kirsten, fand am 16.04.1998 im feierlichen Rahmen unter Anwesenheit der Dekane der Fachbereiche Erziehungswissenschaft, Kultur und Sprache (Prof. Conrad van der Westhuizen, Prof. Piet Naude), der Direktorin des Instituts für LehrerInnenbildung (Dr. S. van Rensburg), der Direktorin des Instituts für Deutsch und Französisch (Dr. J. Wozniak), des Direktors des Zentrums für Organisations- und akademische Entwicklung (Prof. A. Havenga), der Programm-Koordinatorin des DAAD in Südafrika (Dr. I.

Jansen) und der Oldenburger Delegation (Prof. Dr. Mergner, Prof. Dr. Nitsch, C. Lohrenscheit) statt.

ANLAGE

Proposals for exchange and co-operation between the Department of Education of the University of Port Elizabeth and the Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

1. Exchange of students of the M.Ed. Course at the UPE and the Diplom-Pädagogik-Course at the University of Oldenburg, with a focus on the following curricula sections:
 - curriculum development,
 - educational alternatives,
 - educational management.

Part of the exchange programme will be extended practicals with empirical field and case studies with links to programmes or projects of research and development, such as

- basic adult education and community development / community colleges,
- methods of teaching and learning in multi-lingual schools or adult education programmes serving disadvantaged groups,
- child-to-child learning / peer-tutoring,
- team-teaching,
- whole-school-development / schools as community resource centres,
- drama-in-education and creative arts as media of learning across the curriculum.

A short-time-exchange of students focussing on practicals only will also be possible.

2. Establishing joint teams of M.Ed. / Diplom-Pädagogik-students, post-graduate students (Ph.D./D.Ed.) and academic staff members focussing on a particular programme or project of field-research or action-research in the Eastern Cape Province or in Lower Saxony (in programmes such as mentioned above).

- By having guest students participate in projects at the host institution,
 - By exchanging information, data, research results via the internet and via multi-media "virtual seminars",
 - By organizing joint research conferences or workshops at one of the universities,
 - By an exchange of post-graduate students and of short-time lectureships.
3. Exchanging short-time lectureships or "trainerships" in connection with a series of workshops for the demonstration of and training in particular methods and practices, such as
- drama-in-education/creative arts as media of learning, exploration, investigation across the curriculum as well as in in-service training, team-supervision and staff-development,
 - academic skills development and peer-tutoring with an emphasis on disadvantaged students of community colleges, teachers' colleges and universities,
 - methodology and training in particular methods and techniques of ethnographic, qualitative and activating research in education and community development and as integral part of in-service training.

**BERICHT ÜBER EINE REGIONALE LEHRERFORTBILDUNG
(DAF) IN DER WESTERN CAPE (PAROW TEACHERS' CENTRE,
7. - 8.8.1998)**

Klaus MENCK
University of the Western Cape

7.8.1998:

Nach der Eröffnung der Tagung um 13.30 Uhr durch Herrn Theo Smit und Herrn Rudolf Rode vom Western Cape Education Department, lernten sich die bisher eingetroffenen TeilnehmerInnen kennen, indem sie sich auf Anleitung von Frau Gundel Grimm (Deutsche Schule Kapstadt) einander vorstellten.

Nach der Teepause folgte die erste Veranstaltung: Herr Eckhard Bodenstein (University of Zululand) *Autonomes Lernen im Rahmen des Curriculum 2005*. Ein weiterer lebhafter und sehr engagierter Vortrag: Frau Karin Chubb (UWC): *Literaturunterricht im Rahmen der neuen Verfassung*, bei dem die Anwesenden auch viel sehr brauchbares Beispielmateriale in die Hand bekamen, bildete am Ende des ersten Tages einen erfreulichen Auftakt.

8.8.1998:

Das Versprechen des Auftakts wurde am nächsten Morgen - und zwar schon um 08.00 Uhr - gekonnt von Herrn Stefan Hüsgen (Goethe-Institut Johannesburg) mit einer Erörterung *der Rechtschreibreform* eingehalten. Auch bei dieser humorvollen und recht abwechslungsreichen Veranstaltung gab es nützliches Begleitmaterial (u.a. die Gesamtdarstellung: *Die neue Rechtschreibung aus Die Woche*), was die Lehrer sehr begrüßten. Bei den Schwierigkeiten, die Lehrer heutzutage haben, sich Lehrmaterialien zu verschaffen - und u.U. zu leisten! - ist die möglichst großzügige Ergänzung von unterrichtspraktischen Veranstaltungen durch Beispielmateriale, das direkt im Unterricht eingesetzt werden kann, sehr zu empfehlen.

Die zweite Veranstaltung des Morgens war Frau Angelika Flegg (UWC): *Work Stations - Eine neue Unterrichtsform zum Ausprobieren in großen Klassen*, das praktisch vorführte, wie in einer Klasse unterschiedliche Aktivitäten zur gleichen Zeit ablaufen können.

Nach der Teepause fand etwas statt unter der Rubrik *LehrerInnen berichten aus ihrer Praxis*, was sich als sehr lohnend herausstellte. Obwohl der Rückgang des Deutschunterrichts an (vor allem) öffentlichen bzw. staatlichen Schulen eine Art Hintergrund zur Tagung darstellte, indem man sich dieser Sachlage bei allen, auch noch so anregenden Darstellungen bewußt blieb, zeigte diese Veranstaltung, daß die Lehrkraft und - über sie - die Eltern in manchen Fällen eine gewaltige Rolle zum Guten spielen können. Nachdem Herr Rudolf Rode an dieser Stelle einen Lagebericht über den Stand der DPV-Olympiade: DaF abgegeben hatte, kamen drei sehr unterschiedliche Fälle zur Sprache, wo der begeisterte und geistreiche Einsatz von DeutschlehrerInnen eine anscheinend aussichtslose Entwicklung sehr verlangsamt oder sogar umgekehrt hatte.

Frau Rosemarie Riedemann, Deutschlehrerin an der Stellenberg High School (Durbanville), hatte Folgendes zu berichten:

"Wir haben jährlich einen Werbetag, wo künftige Schüler uns besuchen. Ungefähr 500 Lerner werden in 28 Gruppen verteilt, die zu einem Besuch von 10 Minuten zu den verschiedenen Fachbereichen kommen.

Diese 10 Minuten müssen wir produktiv benutzen. Als Mithelfer benutze ich Lerner aus der Klasse 8, zu denen sich die Besucher in Gruppen setzen. Wir zeigen ihnen die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Afrikaans wie auch Englisch, damit sie sehen, wie leicht Deutsch ist. Mit Hilfe der Europakarte deuten wir hin auf die wichtige Position Deutschlands in Europa und auf den Einfluß der deutschen Sprache. Lerner in Klasse 8 führen informelle Gespräche in der Gruppe, wobei die Kleinen staunen. Wir spielen Labyrinth-Spiele (auch in der Gruppe), wo die Besucher Anordnungen geben sollen - auf Deutsch (hier muß man erst einpauken: nach oben, nach unten, nach links, nach rechts). An der Tür - beim Hinausgehen - bekommt jeder Besucher ein Flugblatt mit Informationen über das Fach Deutsch - gerichtet an die Eltern.

Wir haben dieses Jahr 80 Schüler in Klasse 8, die Deutsch lernen. Hoffentlich geht es so weiter!"

Frau Irma Williams, Deutschlehrerin a.D. an der Strandfontein High School (Kapstadt), berichtete von einem Schüleraustausch - Kapstadt <--> Kassel:

"Seit 1996 findet jedes Jahr ein privater Schüleraustausch zwischen dem Wilhelmshaus (WG) in Kassel und den folgenden Schulen in Kapstadt statt: den High Schools Range, Westridge, Stellenberg, Livingstone, Plumstead, Kensington (1996 auch noch Lückhoff, Stellenbosch und Deutsche Schule Kapstadt (DSK)).

Die Organisatoren sind:

in Kassel: die Herren G. Dehmel, K. Meier und W. Schadow

in Kapstadt: die Frauen P. Edwards, I. Williams, L. Isaacs und Herr P. Scheepers.

Das Programm ist so entstanden: zwei der Lehrer des WG wollten mit ein paar ihrer Schüler nach Kapstadt kommen. Sie haben es mit Herrn Dieter Arnold, einem ehemaligen Kollegen am WG, z.Z. Lehrer an der DSK, und auch mit Herrn Rudolf Rode, Fachberater für Deutsch (WCED) besprochen.

Die deutschen Schüler haben drei Wochen an diesen Schulen verbracht und wurden bei Schülern dieser Schulen untergebracht. Nach einer Gegeneinladung nach Kassel sind drei Lehrer aus Kapstadt (Edwards, Williams und Scheepers) mit 12 Schülern, die Deutsch an diesen Schulen nehmen, im selben Jahr nach Kassel gefahren, um drei Wochen am WG zu verbringen. Es war ein Riesenerfolg, aber weil es so viel Organisation hüten und drüben von den Lehrern verlangt, haben wir beschlossen, nur einen Austausch pro Jahr zu organisieren. Die Deutschen waren im März 1997 hier und wir waren im Juni/Juli 1998 in Kassel.

In Deutschland und in Südafrika werden verschiedene Ausflüge für die Austauschgruppen organisiert. In Deutschland z.B. eine Rhein-

fahrt, eine Reise nach Berlin, Buchenwald, Kassel und Umgebung, eine Radtour durch Nordhessen und Betriebsbesichtigungen. In Südafrika z.B. ein Ausflug um die Kaphalbinsel, ein Parlamentsbesuch, eine Busfahrt die Gartenroute entlang (Kangohöhlen, Highgate (Straußenfarm), Seal Island, Choo-Choo-Zug, Wilderness).

Durch dieses Austauschprogramm haben die Schüler die Gelegenheit, ihre Englisch- bzw. Deutschkenntnisse zu verbessern, ein anderes Land, seine Einwohner und seine Kultur kennenzulernen und so ihren Horizont zu erweitern."

Frau Rozdea Rahim, Deutschlehrerin an der Kensington High School (Kapstadt), stellt uns den Schüleraustausch *Youth for Understanding South Africa* vor:

"**Youth for Understanding South Africa (YFU)** ist eine private, gemeinnützige Jugendaustauschorganisation, die seit 1994 in Zusammenarbeit mit den über 30 internationalen YFU Partnerorganisationen langfristigen, bildungsorientierten Schüleraustausch anbietet. Weltweit haben seit der Gründung der ersten Youth for Understanding Organisation im Jahr 1951 über 175.000 Schülerinnen und Schüler an den YFU-Programmen teilgenommen.

Durch die Erfahrung der Austauschschülerinnen und Austauschschüler, ein ganzes Jahr lang in einer fremden Kultur zu leben, Teil einer zunächst fremden Familie zu werden, den Alltag im anderen Land kennenzulernen, dort zur Schule zu gehen und Freunde zu finden, erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, internationales Zusammenleben und Verständnis für andere Kulturen sehr früh in ihrem Leben hautnah zu erleben und zu erlernen.

YFU South Africa bietet zweierlei Programme im langfristigen Jugendaustausch an:

Im Entsendeprogramm erhalten südafrikanische Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ein Jahr im Ausland zu verbringen, dort in einer Gastfamilie zu leben und zur Schule zu gehen. Im Aufnahmeprogramm kommen ausländische Schüler für ein Jahr nach Südafrika um hier ebenfalls mit einer Gastfamilie zu leben und zur Schule zu

gehen. Der größte Austauschpartner von YFU South Africa ist zur Zeit das "Deutsche Youth for Understanding Komitee e.V." in Deutschland. Daneben ist aber auch ein Austausch mit Norwegen, der Schweiz und den USA möglich.

Alle Bewerber durchlaufen ein Auswahlverfahren bevor sie endgültig angenommen werden. Die Auswahlkriterien für die Austauschschüler gründen sich in erster Linie auf deren Offenheit und Bereitschaft, eine andere Kultur von "innen heraus" kennenzulernen, sich an diese Kultur und deren Kommunikationswege anzupassen, um ein tieferes Verständnis für einander zu erreichen.

Die Teilnehmergebühren für das Programmjahr 1999-2000 belaufen sich auf R 21.000 - hierin sind alle Kosten (wie Flug, Seminargebühren, Krankenversicherung und Büroaufwand) enthalten. Das notwendige Taschengeld für private Ausgaben während des Austauschjahres ist nicht in den Teilnahmegebühren enthalten.

Um die Erfahrungen eines Austauschjahres nicht von der finanziellen Situation der Eltern abhängig zu machen, wenn ein Bewerber geeignet scheint, bemüht YFU South Africa sich in besonderem Maße um Stipendien von unterschiedlichen Firmen. Ausserdem bestehen Stipendienmöglichkeiten durch die Förderung durch verschiedene YFU-Partnerorganisationen und die Unterstützung bei privaten Fund-Raising-Aktivitäten.

Alle Programmteilnehmer werden durch einwöchige Seminare auf die besonderen Herausforderungen und auch Schwierigkeiten eines Austauschjahres vorbereitet. Während des Austauschjahres finden zusätzlich einwöchige Seminare unmittelbar nach Ankunft der Schüler im Gastland und in der Mitte des Austauschjahres statt. Gegen Ende des Austauschjahres und nach Rückkehr ins Heimatland finden in der Regel Wochenendseminare zur "Nachbereitung" des Austauschjahres statt. Alle Seminare werden auf ehrenamtlicher Basis organisiert und betreut, in der Regel von ehemaligen Austauschschülern oder Gasteltern.

Während des Jahres stehen den Schülern und Gastfamilien Betreuer zur Seite, um mögliche Schwierigkeiten frühzeitig zu lösen.

Für alle Fragen und Anmerkungen steht das Büro in Kapstadt gerne zur Verfügung: PO Box 21661, Cape Town, KLOOF STREET, 8003. Tel/Fax: 021-243379."

Auf diese m.E. sehr wertvolle Diskussion folgte die letzte Veranstaltung des Morgens, Frau Renate du Toit (UWC): *Neue Formen der Leistungsmessung*, die Lehrende zum Nachdenken über den Sinn (und Unsinn) des Prüfens und Testens anregen sollte. Beispiele von Prüfungsformen, die dem lernerzentrierten und Ansätzen des "outcomes based" Unterricht entsprechen, wie z.B. das "Portfolio", wurden vorgestellt.

Nach dem gemeinsamen Mittagessen - auch eine voll ausgenutzte Gelegenheit zum Gedankenaustausch - fand die Jahreshauptversammlung der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im Südlichen Afrika (DPV) statt (siehe getrennten Bericht des 1. Vorsitzenden). Diese Jahreshauptversammlung ist die zweite der DPV, die hier im Süden des Landes anberaumt wurde. Die Jahreshauptversammlung und die Lehrerfortbildungstagung konnten sich gegenseitig ergänzen, indem sich die weite Anreise von außerhalb der Western Cape zu beiden Veranstaltungen eher lohnte und begründen ließ. Frau Margit Dutschke (DaF-Fachberaterin vom Bundesverwaltungsamt) war mit einer Veranstaltung angemeldet worden, mußte aber leider aus persönlichen Gründen in letzter Minute absagen. An ihrer Stelle ist dann nach der Jahreshauptversammlung die LehrerInnenbesprechung vom Morgen unter der Rubrik: *Informationsbörse: Alles, was Sie schon immer fragen wollten* fortgesetzt worden.

Von der Jahreshauptversammlung der DPV ist zu melden, daß Herr Eckhard Bodenstein wieder zum Vorsitzenden, Herr Elkmann Struckmann (Deutsche Schule Pretoria) erneut zum Kassenwart, Herr Rudolf Rode zum 2. Vorsitzenden und wieder zum Prüfungsleiter-DaF und Herr Dr. Klaus Menck neuerdings zum Schriftführer ernannt wurden.

Im Rückblick auf die Tagung läßt sich sagen, daß die Mehrzahl der etwa 40 Teilnehmer mit dem, was sie hier gehört, gesehen und geschenkt bekommen hatten, sehr zufrieden zu sein schien, wie aus einer Auswertung der Tagung, die Herr Rudolf Rode im Auftrag seiner Erziehungsbehörde unternommen hatte, ersichtlich wurde.

BERICHT DES 1. VORSITZENDEN DER DEUTSCHEN PÄDAGOGISCHEN VEREINIGUNG (DPV) (PAROW TEACHERS' CENTRE, 8. AUGUST 1998)

Eckhard BODENSTEIN

University of Zululand

Die letzte Vollversammlung der DPV fand vor zwei Jahren an der Deutschen Schule Hermannsburg, KwaZulu/Natal, statt. Dort wurde beschlossen, die Vollversammlung zukünftig in einem Zweijahresturnus stattfinden zu lassen. Seitdem ist dieses nun die erste Vollversammlung und folglich handelt es sich bei der Berichtsperiode um die letzten beiden Jahre (August 96 bis August 98).

Veranstaltungen

1. Lehrerfortbildungstagungen

- 1.1. Die meisten größeren Fortbildungstagungen während der letzten beiden Jahre wurden unter der Leitung der beiden Fachberater des Bundesverwaltungsamtes, Frau Dutschke und Herrn Kreuter, angeboten.
- 1.2. Die DPV unterstützte vorwiegend kleinere Regionaltagungen wie z.B.:
 - 1.2.1 In KwaZulu/Natal. Drei eintägige Tagungen, die in Zusammenhang mit den Deutschabteilungen der Universitäten Pietermaritzburg und Natal/Durban, Frau Inge Meister - vom KwaZulu/Natal Education Department - und der DPV angeboten wurden.
 - 1.3. Der 1. Vorsitzende und Frau Marianne Zappen-Thomson aus Namibia vertraten die DPV während der XI. Internationalen Deutschlehrertagung im August 1997 in Amsterdam. Während dieser Tagung wurde der 1. Vorsitzende (Herr E. Bodenstein) zum

Koordinator der afrikanischen Deutschlehrerverbände gewählt.

- 1.4. Eine zweitägige Tagung in Parow (7. bis 8. August 1998) wurde in Zusammenarbeit mit Herrn Rode vom Western Cape Education Department, Herrn S. Hüsgen vom G-I in Johannesburg und der DPV angeboten.

2. Prüfungen

- 2.1. DaF-Olympiade für Grade 10, unter der Leitung von Herrn R. Rode.
- 2.2. Aufsatzwettbewerb in den Klassenstufen 6, 7, 9 und 11. Die Leitung und Organisation wird abwechselnd von einer der Deutschen Schulen übernommen. (1996 war es die DSP, 1997 die DHPS Windhoek, 1998 ist es die DS Hermannsburg und 1999 die DS Kapstadt.)

3. Projekte

Folgende Projekte wurden von der DPV mit gefördert:

Einführung und Betreuung des Faches DaF an Schulen in KwaZulu/Natal ("Pilotprojekte") in Phumalanga bei Pietermaritzburg unter der Leitung von Frau G. Lyttle, und im nördlichen Zululand - Koordinator: Herr E. Bodenstein.

4. Sonstiges

- 4.1. Treffen des Vorstandes zur Planung von Veranstaltungen, Besprechung von Verbandsangelegenheiten usw.
- 4.2. Der 1. Vorsitzende vertrat den Verband bei u.a. folgenden Bespre-

chungen und Versammlungen:

- mit Vertretern der Deutschen Botschaft in Pretoria
- des Deutschen Kulturrats KwaZulu/Natal

- 4.3. Bezuschussung von u.a. Fahrten von Schulklassen zu "deutschen Veranstaltungen", z.B. Laienspieltag in Hermannsburg.

5. Dank

Für die Hilfe, Unterstützung und Förderung danken wir folgenden Instanzen und Personen herzlichst:

- dem BVA - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - für die Beihilfe im Haushaltsjahr 97. (Für dieses Jahr haben wir bislang keine Reaktion auf unseren Antrag erhalten.);
- der Deutschen Botschaft in Pretoria - Frau Weiß und Herrn Haßmann;
- dem PAD für das Prämienprogramm, das es SchülernInnen ermöglicht, einige Wochen in Deutschland zu verbringen;
- dem Goethe-Institut in Johannesburg, bzw. Herrn S. Hüsgen;
- den örtlichen Fachberatern, Frau Meister und Herrn Rode;
- den Fachberatern aus Deutschland, Frau Dutschke und Herrn Kreuter, der inzwischen wieder in Deutschland ist;
- den Mitgliedern des Vorstandes;
- allen Beteiligten dieser Tagung;
- dem Teachers' Centre Parow, für die Räumlichkeiten und die Verpflegung.

MEDIENDIDAKTIK DES FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS

Rolf EHNERT

Universität Bielefeld

- 1.1 Medien sind Mittler, im Falle des Fremdsprachenunterrichts zwischen der Fremdsprache und dem Schüler. Das wichtigste Medium ist also die Lehrerin oder der Lehrer und der gedruckte oder geschriebene Text, das Buch. Spricht man von Mediendidaktik, so sind freilich eher technische Medien gemeint, z.B. die Kreidetafel, das Bild im Buch, das Wandbild (Poster), der Tageslichtschreiber (overhead-projector) und die neueren elektronischen Medien, Ton- und Bildträger. Klassischer Tonträger im heutigen Unterricht ist die Tonkassette (Kompaktkassette, CD), die langsam abgelöst wird von Kompaktdisketten (CDs), ihrerseits integriert in CD-ROMs im Multimediaverbund. Das Kassetten-Sprachlabor spielt noch eine gewisse Rolle. Klassischer elektronischer Bildträger ist heutzutage die Videokassette. Andere Möglichkeiten kommen neuerdings hinzu: Das Computerlernprogramm (CALL = computer assisted language learning, computerunterstützter Fremdsprachenunterricht) und das Internet. Ich möchte auch gewisse Formen der Sprachvermittlung zu den "Mittlern" rechnen, ohne hier über sie zu schreiben: alle Formen des Spiels, wie Sprachlernspiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen, Theaterformen im FSU, Schattenspiel.

Hier soll in kurzer Form lediglich von jenen heute geläufigen Medien gesprochen werden, die nach meiner Meinung Bestandteil der Ausbildung von Deutsch als FremdsprachenlehrerInnen zu sein haben: Tafel, Tageslichtschreiber, Poster, Tonkassette, Video; CALL, hypertext, Internet.

- 1.2 Zuvor aber sollen die Medien situiert werden sowohl im allgemeinen fremdsprachendidaktischen als auch im gesellschaftlichen Kontext.

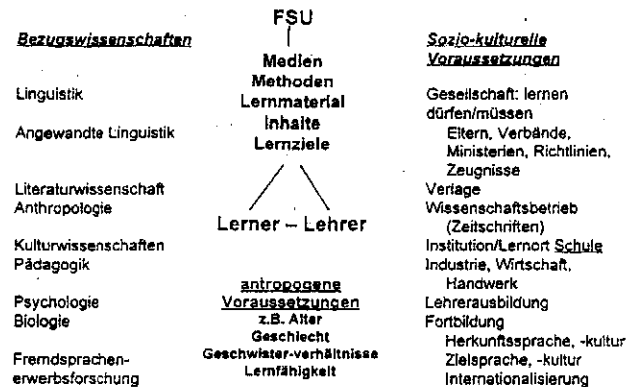
Dieser ist der übergeordnete. Fremdsprachenlernen und -unterricht

sind gesellschaftlich vielfach eingebettet. Bedarf an fremden Sprachen, individuelle Wünsche, die der Persönlichkeitsbildung dienen und die Mittel, die zur Verfügung gestellt werden (Institutionen, Lehrer, eben auch Medien) sind nicht immer im Einklang. Nur um diese Tatsache geht es hier. Die oben gemachten Feststellungen gelten bei weitem nicht für alle Teile der Welt. Nicht überall stehen Sprachlabor, Tageslichtschreiber, Computer, Strom zur Verfügung. Deshalb sei deutlich gesagt, daß die genannte Perspektive der Lehrerbildung sich nur auf die sog. industrialisierte Welt beziehen kann, daß vor allem keine Forderungen nach unabdingbaren Standards erhoben werden dürfen, daß Bescheidenheit die angemessenste "interkulturelle" Tugend ist; nirgendwo können wir aus dem Vollen schöpfen!

Das Fach Deutsch als Fremdsprache ringt immer noch um eine Standortbestimmung. Zu dieser Diskussion gehört auch die Frage, welche die Referenzwissenschaften seien. Medienkunde und Mediendidaktik gehören ganz gewiß zu ihnen, da wir nun einmal ohne Mittler eine Fremdsprache nicht "vermitteln" können. Über den Lehrer hinaus gehörten Schrift und Bild immer dazu, nunmehr sind es die "neuen" Medien. Wer Video und Internet benutzt, muß auch nachdenken über die Manipulation, über die Chancen und die Gefahren, die diese Medien mit sich bringen, d.h. daß eine Mediendidaktik Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein muß, daß Lernende wesentliche Bestandteile der Filmsprache kennenlernen und durchschauen lernen müssen, daß sie nachdenken lernen über die gesellschaftlichen Folgen des WWW. Eine Rezeptionstheorie der nach-gutenbergischen Kommunikation wird noch lange ausstehen, aber der Fremdsprachenunterricht, der Verstehensunterricht sein will, muß sich dieser Aufgabe sofort stellen. Er wird immer mehr belastet mit scheinbaren Nebenaufgaben. Sie sind aber insofern zentral, als Kommunikation, menschliches Miteinander, halt alle Facetten gesellschaftlichen Daseins - *ἄνθρωπος φησὶ πολιτικὸν ζῶον* (*Der Mensch ist von Natur aus ein politisches Wesen*) (Sokrates) - genuine Aufgaben jedweder Bildung sind.

Begreifen wir die Fremdsprachendidaktik als eine Theorie des Fremdspracherwerbs, so läßt sich das angedeutete Bedingungsgefüge folgendermaßen darstellen:

Fremdsprachendidaktik als Theorie des
Fremdsprachenunterrichts



Medien gehören natürlich zum Lernmaterial, die neueren, sog. interaktiven Medien übernehmen aber zugleich noch andere, steuernde, "lehrerähnliche" Funktionen. Man könnte nun, wie von allen in dem Schaubild (Poster) zentralen Kategorien, Verbindungslinien von *Medien* zu jeder der Bezugswissenschaften, insbesondere zu (Angewandte) Linguistik, Psychologie, Literaturwissenschaft ziehen, ebenso wie zu anthropogenen Voraussetzungen (Alter) und zu sozio-kulturellen Voraussetzungen.

2. Tafel und Kreide sind vielerorts das Medium, auf dem den Schülern die Schreibweise eines Wortes vermittelt, auf dem ihnen Stichwörter zum Unterrichtsstoff vorgegeben, Erläuterungen augenfällig gemacht werden. Geschickte Zeichner nutzen die Tafel zur bildhaften Darstellung. Aber nicht alle Lehrerinnen wissen die Tafel souverän zu nutzen.

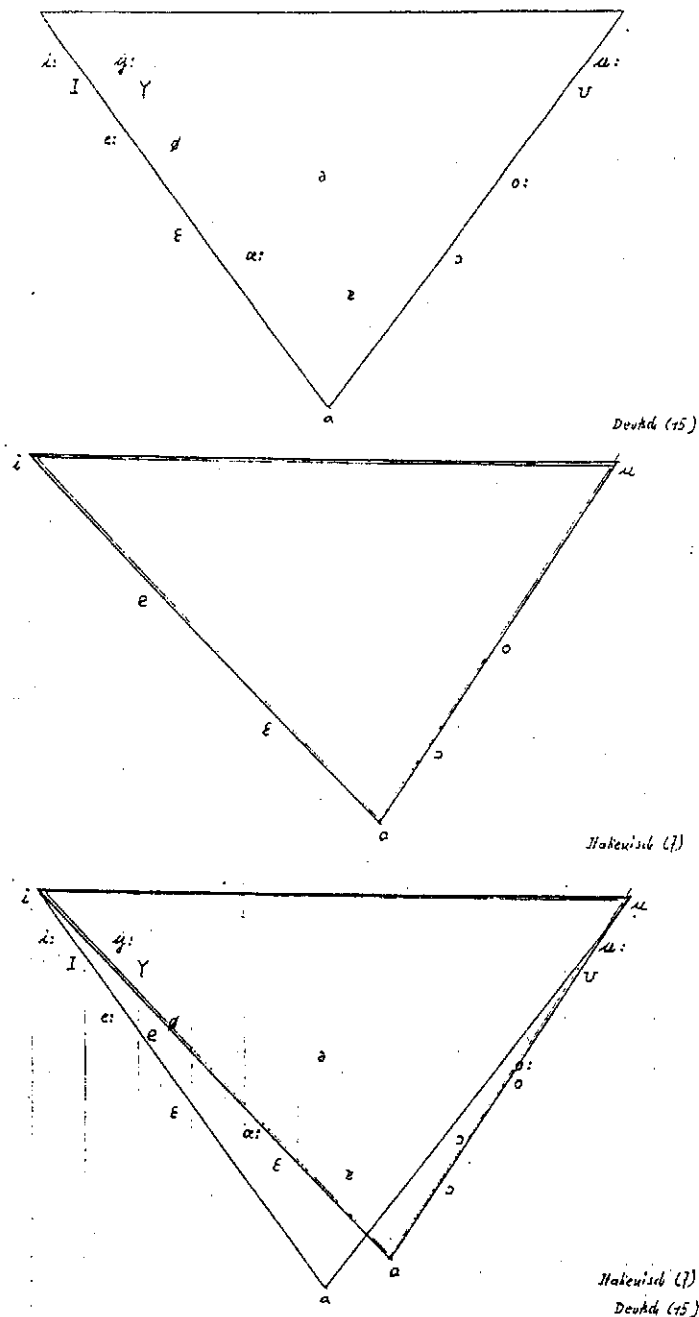
Ein für Lerner übersichtliches Tafelbild sollte den Verlauf des Unterrichtsgeschehens (in unserem Kulturraum) von links nach rechts

ablesbar wiedergeben. Eine Ecke sollte konstant für besonders wichtige Notizen vorgesehen sein. Vielleicht enthält er einen Überblick, der (teilweise) schon vor dem Unterricht angeschrieben wurde. Ein anderer sollte für zufällige Notizen, die sich im Laufe der Stunde ergeben, reserviert bleiben, Notizen, die wieder gelöscht werden mögen - eine Art Schmierecke.

WICHTIG	2.	4.
Merkkasten		
		
1.	3.	
.....		
.....		
		Schmierecke

3. Vielerorts hat der Tageslichtschreiber (overhead-projector) die Tafel ersetzt. Das ist dort gerechtfertigt, wo keine Tafel zur Verfügung steht, was aber in Unterrichtsräumen tunlichst nicht der Fall sein sollte. Wo eine Tafel fehlt, wird wohl auch kein tragbarer Projektor samt Projektionswand vorhanden sein. Jedenfalls wird die Folienrolle benutzt, die ständig weiter transportierbar, bei Benutzung entsprechender Stifte auch abwaschbar ist und wieder benutzt werden kann. Auch aus Disziplinargründen kann der Tageslichtschreiber Vorteile haben: Der Lehrer muß den Schülern (Kindern!) nicht den Rücken zudrehen.

Die eigentliche Bedeutung des Mediums liegt jedoch dort, wo vorbereitete Folien eingesetzt werden. Indem man (verschiedenfarbige) Folien übereinander legt, können Entwicklungen, Umwandlungen visualisiert, Kontraste dargestellt werden; hier ein Beispiel zu einer kontrastiven Phonetik des Italienischen und Deutschen, das Vokalsystem:

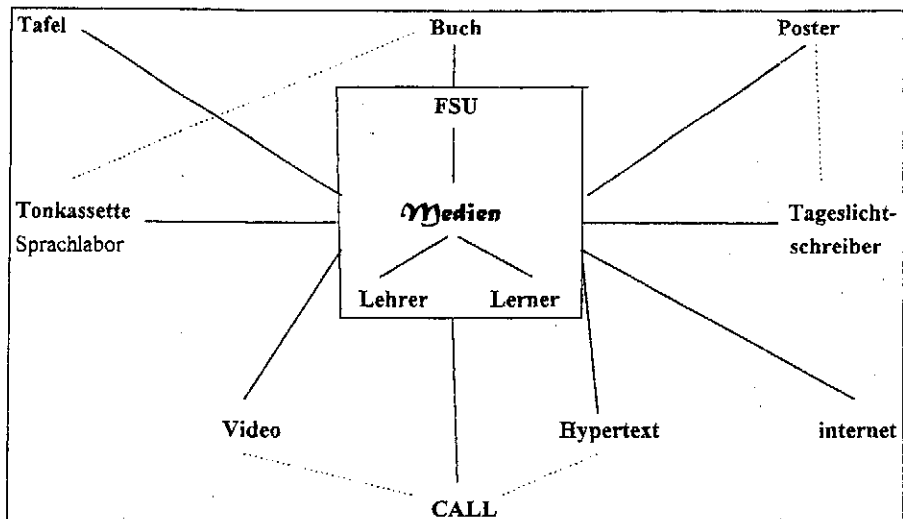


Diese Folien können von Hand beschrieben werden, mit einem wasserfesten Stift, falls sie wieder verwendet werden sollen, oder von einer beliebigen Vorlage aus, auch farbig, gedruckt werden.

Häufige Fehler sind zu kleine Schrifttypen - alle Vorteile des Mediums gehen verloren, wenn das Mitgeteilte unlesbar ist - und die Tatsache, daß Lehrende die Folie vorlesen und dabei die Projektion verdecken.

Wie bei allen Unterrichtsmaterialien: Handzetteln, Bildtafeln, Bildern, Textsammlungen, Sprachlernspielen, Tonkassetten usw. verursachen die Archivierung und die Verwaltung des Archivs von Folien einige Mühe. Es kommt ja darauf an, im richtigen Moment eine bestimmte Folie mühelos wiederzufinden.

- 4 Eine durchaus nicht neue, heute aber wohl unter dem Einfluß von hypertext und modernen Lerntechniken wieder mehr beachtete Visualisierungsmöglichkeit ist das sog. Poster, der mind-map eng verwandt: Eine möglichst großformatige Text- oder auch Text-Bildtafel, die komplexe Zusammenhänge in Stichworten zusammenfaßt und durch graphische Verbindungslinien mehrdimensionale Zusammenhänge sichtbar macht. Der vorliegende Beitrag kann folgendermaßen visualisiert werden, bedarf, um sich völlig zu erschließen, der genauen Durchdringung, ist Zusammenfassung eines umfangreichen Denk- und evtl. -lernprozesses. Es ist der Versuch, zweidimensional darzustellen, was in Wirklichkeit ein äußerst vielseitiges Gedankengeflecht ist; der Versuch, Verzweigungen von Computerprogrammen, von Hypertexten auf Papier zu ersetzen.



- 5 In den sog. Industrieländern sind Tonträger heutzutage nicht mehr aus dem Fremdsprachenunterricht wegzudenken. Meistens handelt es sich um einen kleinen, leichten Kassettenrekorder, der eigentliche Tonträger ist die Kompaktkassette (CD). Im Zeichen von Verkabelung und Satellitenübertragung sind Ton und Bild nahezu beliebig aufnehmbar und können schon am nächsten Tag im Unterricht benutzt werden, Nachrichten z.B. auch "live". Beispielsweise für Hörverstehensübungen, aber auch wegen der Aktualität der Themen erscheint die Tonkassette geradezu unverzichtbar. Mit dem Hörspiel verfügt der Fremdsprachenunterricht über eine Form von Hörtexten, die ja fast immer auch in gedruckter Form vorliegen, die in landeskundlicher und literaturwissenschaftlicher Hinsicht wertvoll sind. Im Sprachlabor steht ein individueller Kassettenrekorder für jeden Lernenden zu Verfügung. Er verfügt also die gesamte Unterrichtszeit hindurch über die Hör- und Sprechmöglichkeit. Aber die Epoche des Sprachlabors ist mit der audio-lingualen und audio-visuellen Methode

vorüber. Für kurze Unterrichtssequenzen, zehn von fünfundvierzig Minuten, kann das Sprachlabor durchaus gute Dienste leisten, nämlich im Selbststudium, für die Ausspracheschulung, für kurze, wohl überlegte Übungsphasen: einige pattern-drills, Transkriptionsübungen, Lückendiktate, Introspektionsübungen beim Übersetzen. Für das Überprüfen und Korrigieren bleibt dem Lehrer weiterhin nur sehr wenig Zeit je Schüler, was bedeutet, daß sich Fehler einschleichen, für immer festsetzen können. Hinzu kommt für Anschaffung und Wartung ein ziemlich hoher Kostenaufwand.

- 6 Die jüngeren und jüngsten elektronischen Medien stellen Kombinationen verschiedener Träger dar, kombinieren Wort- und Bildinformation - und zwar sowohl geschriebenes als auch gesprochenes Wort, sowohl stehendes als auch bewegtes Bild - mit Musik und vernetzen diese Informationsebenen.

Klassisches, eingeführtes und mittlerweile kaum mehr zu entbehrendes audio-visuelles Medium ist Video, also der didaktisierte Fernsehmitschnitt oder der eigens für den Unterricht hergestellte Videofilm. Es existiert eine Flut von Sekundärliteratur², die sich oft wiederholt. Die Problemfelder und unbedingt zu beachtenden didaktischen Überlegungen sollen deshalb hier nicht nochmals diskutiert, sondern lediglich aufgelistet werden.

- * Für alle, vor allem aber die elektronischen Medien muß die "Gretchenfrage" gestellt werden: Was können sie allein oder zumindest besser als ein anderes Medium? Nur eine positive Antwort rechtfertigt den hohen finanziellen und vorerst auch noch hohen unterrichtstechnologischen Aufwand. Grammatik in Form von Transformationsübungen auf den Bildschirm zu transponieren, ist absurd.
- * Es steht außer Zweifel: Ein Videofilm kann zielsprachliche und zielkulturelle Wirklichkeit nahebringen wie kein anderes Medium. Menschen werden in ihrer Umgebung und der gesamten sie umgebenden Wirklichkeit gezeigt, mit ihrer Kleidung, Gestik, Mimik usw. Lernende nähern sich ihnen neugierig und liebevoll. Die damit erreichte Motivation und Informationsvermittlung rechtfertigen das Medium vollauf. Filme dienen als Informations-

oder, für die Spracharbeit, als Instrumentaltexte.

(Die meisten bisher existierenden Videos im multimedia-Verbund fallen hinter das Echtheitskriterium zurück, selbst wenn sie z.B. authentische Fernsehspielfilme verwenden, weil sie notgedrungen kleinste Ausschnitte isolieren und mehr oder weniger steril für didaktische Zwecke verwenden. Vgl. Pusack im Unterschied zu Schwerdtfeger.)

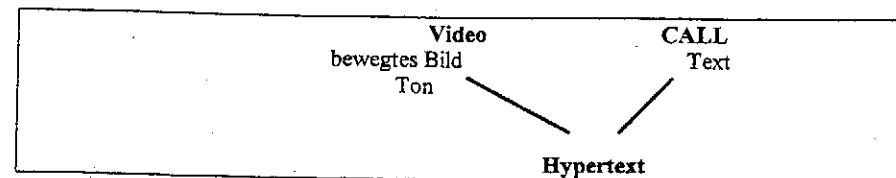
- * Geeignete Filme zu finden, ist die schwierigste Aufgabe des Lehrers. Natürlich müssen die Inhalte für die Lerngruppe und -situation, für Lern- und Lehrziel(e) zutreffen; die sprachliche Gestalt des Filmtextes muß angemessen sein; die filmische Machart muß für fremdsprachendidaktische Zwecke geeignet sein (keine zu große Reizüberflutung und Informationsfülle; Bild-Tonschere; Kürze; Sequenzierbarkeit). In der Regel ist ein Transkript nötig.
 - * Mittlerweile sind sehr feine und umfangreiche Übungstypologien erarbeitet worden. Videospezifische Übungsformen, also solche, die lediglich mit diesem Medium möglich sind, sollten vorgezogen werden.
 - * Die Selbstproduktion von Filmen durch Lehrer oder Schüler ist ein reizvoller Weg, insbesondere im Zielsprachenland oder im Austausch (Videokorrespondenz), ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen zu fördern.
7. Relativ früh wurden Computerlernprogramme für den Fremdsprachenunterricht geschrieben, die anfangs den Fehler begingen, Computer(kriegs)spiele zu imitieren. Sie verschwanden schnell vom Markt, falls sie überhaupt kommerziell verlegt wurden. Mittlerweile gibt es ernst zu nehmende und gelungene CALL-Programme. Der Name computerunterstützter Fremdsprachenunterricht zeigt, daß es sich nicht um ein kurstragendes Medium handelt.

Der große Vorteil des Mediums liegt darin, daß das Lernen in jeder Hinsicht individualisiert wird: Schwierigkeitsgrad, Lerntempo, Tages- (oder Nacht-)zeit können ganz auf die Bedürfnisse des Einzelnen

abgestimmt werden, was besonders für das Üben, Festigen, Wiederholen unschätzbare Vorteile bietet. Beispielsweise stellen Lernprogramme sich auf den Lernzuwachs des Benutzers ein und erfragen von ihm nur noch Stoff, den er noch nicht beherrscht. Das können Lehrer, wenigstens mit solcher Perfektion, nicht leisten, und Lehrer stehen nicht Tag und Nacht und an Feiertagen zur Verfügung.

Die Beschränkung auf den Text, der evtl. mit kleinen Bildchen kombiniert, auf dem Bildschirm erscheint, genügt heutigen Möglichkeiten und Ansprüchen bereits nicht mehr. Auch eine sehr erfolgversprechende Weiterentwicklung, die besonders in den U.S.A. genutzt wurde und wird, ist bereits überholt, die Bildplatte. Man sprach von interaktivem Video und meinte damit, daß der Benutzer unter mehreren vorgegebenen Lernschritten auswählen konnte. Ein Vorteil der Bildplatte gegenüber Video ist der schnelle Zugriff. Während man bei Video umständlich und lange suchen muß, die Standbildbenutzung der Qualität des Bandes schaden kann, hat man bei der Bildplatte die gewünschte Szene/Textstelle/den Lexikoneintrag/eine Übung usw. durch einen Klick mit elektronischer Geschwindigkeit zur Verfügung. Nunmehr wird die Bildplatte durch die kleinere, handlichere CD-ROM abgelöst.

Verbindet man also Video (bewegtes Bild, Ton und Text) mit CALL (vor allem Text), so erhält man sog. Hypertext. Da Text-, Bild-, Tonmedien eingebunden werden, spricht man von Multimedia³.



Die Chancen von Multimedia-Programmen sind enorm. Sie zeitigen ganz gewiß eine völlig neue Qualität des Lernens, das gekennzeichnet ist durch Autonomie, Selbstentdecken, Unabhängigkeit von Institu-

tionen und Lehrern, spielerischem Verstehen komplexer, eben multimedialer Denkweisen, von Hypertexten. Es ist eine Art Immersion des Lernens. Es sieht beispielsweise so aus, als würden die hergebrachten Kulturtechniken Lesen und Schreiben bei der Beschäftigung mit Computerprogrammen gleichsam nebenher erlernt. Allerdings darf man, jedenfalls vorerst, noch skeptisch sein, was das soziale Lernen betrifft. Verfechter des computergestützten Lernens behaupten, daß das Medium das soziale Miteinander geradezu herausfordere, das Individuum mobil mache - ja!, aber es ist eine Mobilität und ein Miteinandersprechen auf Distanz. Wir kehren zurück zu unseren anfänglichen Überlegungen: Dieses neue Lernen wird noch auf lange Zeit hin nicht allen Schülern in der Welt zugänglich sein, es wird in einigen Teilen der Welt zu einer Medien- und einer Bildungsüberlegenheit, die die einzige noch verbleibende Ressource ist.

8. Zugleich knüpfen wir eine weitere, nach vorn gewandte Überlegung an. Die weltweite Datenvernetzung (www) im internet ermöglicht eben jene Mobilität und das universale Gespräch. Wenn auch noch sehr spärlich, so werden abgesehen von Ideen, die der Kreativität einzelner Teilnehmer und Institutionen zu verdanken sind, mittlerweile auch einige Angebote für Deutsch als Fremdsprache gemacht. Eines der interessantesten ist TANDEM im internet. Auch hier ist die Einschränkung zu machen, daß es jedenfalls vorerst nur wenigen erlaubt ist, am internet teilzuhaben⁴.

Gleichwohl sind alle diese beschriebenen Medienfelder in eine Mediendidaktik für Deutsch als Fremdsprache einzubeziehen, sind sie einschließlich einer Medienkritik in die Lehrerbildung und behutsam und nach Maßgabe materieller Möglichkeiten in den Unterricht einzubeziehen. Mit Ausnahme der nicht elektronischen Medien und Video sind wir in Europa davon noch ziemlich weit entfernt.

ANMERKUNGEN

- 1 Film, Diapositiv und Schallplatte werden kaum mehr verwendet.

- 2 Vieles davon ist "graue", nicht oder kaum mehr zugängliche Literatur, auf die ich hier natürlich nicht verweisen kann. Es sei erlaubt, meinen Beitrag Audiovisuelle Medien zu nennen, der im Handbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 1, hrsg. von Lutz Götze, Gerhard Helbig, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm im Verlag Walter de Gruyter, Berlin und New York erscheinen wird. Dort sind alle mit Video zusammenhängenden Aspekte ausführlich diskutiert.
- 3 Es ist natürlich völlig unnatürlich und bleibt unanschaulich, daß in einem Printmedium über elektronische Medien lediglich beschreibend statt zeigend berichtet wird.
- 4 Ein anderes Problem ist, daß sich Medienkonzerne die Rechte auf Bilder und Texte gesichert haben und die Lizenzen so teuer sind, daß ein Multimediatext sehr viel teurer ist als ein herkömmliches Lehrbuch.

LITERATUR

Vorbemerkung: In der Frühzeit der Beschäftigung mit dem Thema erschienen wichtige Beiträge oft in solcher Form, daß sie heute kaum mehr zugänglich sind (z.B. als Publikationen von Goethe-Instituten). Auf die Angabe solcher Titel wird hier verzichtet. Man findet sie in den neueren Werken, vor allem bei Schwerdtfeger.

Ausgewählte Literatur

Altmann, Rick : The Video Connection - Integrating Video Into Language Teaching. Boston, 1989.

Brammert, Helmut (Koordinator): International E-Mail Tandem Network. Sprachenlernen im Tandem durch computerunterstützte Kommunikation im Internet. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>

Comte, Carmen : La vidéo en classe de langue. Paris, 1993.

Dobra, Felicitas/Anne Freitag: Video im Überblick. Eine Bibliographie. In: DaF 1/1990, 45-53.

Desselmann, Günther/Harald Hellmich (Leitung eines Autorenkollektivs): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: VEB Enzyklopädie, 1981.

Ehnert, Rolf: Kleine Typologie für die Verwendung von Videotexten im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 4, 1983/84, 29-33.

Ehnert, Rolf; Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. München: Hueber, 1986.

Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. München: Fink, 1994.

Grüner, Margot/Timm Hassert: Computer im Unterricht. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen. München: Goethe-Institut, 1991.

Hahn, Martin/Sebastian Kürzel/Gerhard Wazel (Hrsg.): Multimedia - eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1996.

Jung, Udo O.H.: Computers in Applied Linguistics and Language Teaching. A Call Handbook. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991 (2. Auflage).

Müller, Helmut (1989): Audiovisuelle Medien. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 1991 (2. Auflage), 266-268.

Pusack, James P. (to accompany Terrell): Kontakte. Third Edition. A Communicative Approach. Iowa: PICS, The McGraw-Hill Companies, 1996 (CD).

Räkel, Hans-Herbert S./ Thomas Steinfeld (Hrsg.): Dokumentation zum computergestützten Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 2/1992.

Rüschhoff, Bernd/ Ulrich Schmitz (Hrsg.): Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 1996.

Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie, Didaktik, Design. Bonn u.a.: Addison-Wesley, 1996.

Schwerdtfeger, Inge C.: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1989.

“MIT LIEDERN LERNEN”*

Eckhard BODENSTEIN
University of Zululand

1. Einleitung

Es wird heute allgemein akzeptiert, daß Lieder und Musik den Menschen sehr stark beeinflussen und auch beim Lernen und Einprägen von Informationen, wie z.B. Texten, Zeilen usw., eine wichtige Rolle spielen können. Die Industrie hat das schon seit Jahren erkannt und nutzt diese Tatsache z.B. in der Werbung maximal aus. Mit allen möglichen Tricks versucht sie, die vom Überangebot abgestumpften potentiellen Konsumenten mit lieblich und reizvoll klingenden Klängen und Liedern auf ihr Produkt aufmerksam zu machen und es über die Musik im Gedächtnis der Hörer und Hörerinnen einzuprägen.

Da ist es eigentlich erstaunlich, daß im Unterricht nicht mehr mit Musik gearbeitet wird. Wir Pädagogen können daraus einiges lernen, egal ob wir im DaF- oder DaM-Bereich arbeiten, und es gibt ja inzwischen zahlreiche Unterrichtsansätze- und Methoden, die diese Tatsache mit bedacht und integriert haben - z.B. Suggestopädie, Alles Gute. Auch wir können manchen vom Informationsüberangebot abgestumpften und gelangweilten Schüler mit lieblichen, poppigen, lustigen und rhythmischen Melodien und Liedern hinter der Schulbank hervorlocken, "wiederbeleben" und motivieren.

Den Kanon "Wann und wo?" z.B. (Text im Anhang: Beispiel 1) habe ich in der allerersten Vorlesung mit Studenten der Universität Zululand gesungen, die zum ersten Mal in ihrem Leben Deutsch lernten. Weil die meisten unserer Deutschstudenten berufstätig sind, wird der Kurs abends angeboten. Die Studenten sind nach des Tages Arbeit meist müde, und ich versuche oft, die "Vorlesungen" durch u.a. Musik aufzulockern. Außerdem singen die afrikanischen Studenten (meist Zulus) gern und lernen die Lieder unwahrscheinlich schnell.

Mein Beitrag soll u.a. exemplarisch veranschaulichen, wie der Einsatz von Liedern im Fremd- und Muttersprachenunterricht (in der Schule und an Universitäten):

- a) mit dazu beitragen kann, die Begeisterung und das Interesse der Lerner zu fördern,
- b) wie unbewußtes und zielgerichtetes Lernen beim Umgang mit Liedern (und Musik) stattfindet, und
- c) wie man, auch wenn man nicht musikalisch ist und meint, nicht gut singen zu können, trotzdem mit Liedern arbeiten kann. Material, das ich Ihnen heute vorstellen möchte - und aus dem einige meiner Beispiele stammen - könnte in dieser Hinsicht hilfreich sein.

2. Auswahl der Lieder (Musik)

a) DaF:

Bei der Auswahl von Liedern kommt es in der Regel im DaF-Unterricht in erster Linie nicht darauf an, am "musikalischen Geschmack der Lerner zu feilen". Alle Lieder, deren Texte verständlich sind und musikalisch von den Lernern akzeptiert werden, eignen sich. (z.B. Volkslieder, Kinderlieder, Rock, Pop, Rap, Lieder von Liedermachern usw.)

Andreas Worbs (ehemaliger Fachberater DaF, Namibia) schreibt in einem DUSA-Bericht (Heft 2/1994, S. 36) u.a.:

“Dabei kommt es nicht darauf an, ob ein Text anspruchsvoll ist oder ob es sich um eine sogenannte Schnulze handelt. Schnulzen bieten ungeahnte Möglichkeiten, wobei ich ausdrücklich davor warnen möchte, hier ständig mit erhobenem Zeigefinger und eigenem musikalischen Anspruch zu operieren. Gerade die Herz-Schmerz-Schlager sind ja durchaus ein wesentlicher Bestandteil der Alltagswelt vieler Deutscher. Auch eine Überdidaktisierung, die den Schülern allen Spaß an der Musik nimmt, ist möglichst zu vermeiden. ... Doch ist es natürlich besonders schön, wenn ein

Text auch noch interkulturelles bzw. kulturkontrastives Lernen zuläßt. Es genügt u.U. völlig, wenn es dabei zu Aha-Erlebnissen der folgenden Art kommt: Ach so, so ist das bei euch!"

b) DaM:

Obwohl die Beispiele meines Beitrags vornehmlich aus dem DaF-Bereich stammen, gelten viele der Prinzipien, die ich behandle, auch für den Muttersprachenbereich und für Germanistik an Universitäten. So können z.B. vertonte Gedichte (Beispiel: Goethes "Erlkönig" - vertont von Schubert) zum Verständnis und zur "Atmosphäre" des Inhalts beitragen und das Interesse der Lerner steigern. (Ein Beispiel folgt später.)

Bevor ich Ihnen jedoch weitere Beispiele vorhalte, möchte ich kurz etwas ausführlicher auf zwei Aspekte eingehen.

3. Einige ASPEKTE des Lernens mit Liedern

3.1. Das Konzept

In der Einleitung zu dem Unterrichtsmaterial "Mit Liedern lernen" (dessen Titel ich für den Zweck meines Referates übernommen habe) schreiben die Autoren u.a. folgendes:

"Singen galt und gilt in allen Kulturen der Welt als eine äußerst wichtige Form der menschlichen Kommunikation. Lieder dienen der Informationsübertragung, waren und sind fester Bestandteil und Träger von Gefühlsäußerungen, wurden und werden ge- und leider auch mißbraucht, um die Stimmung einer Gruppe auszudrücken bzw. eine Stimmung zu schaffen. In Deutschland reicht das heute von den Schlachtgesängen begeisterter Fußballfans und den Schunkelgesängen bierseliger Oktoberfestbesucher bis hin zu den poetischen Balladen gesellschaftskritischer Liedermacher." (Wagner/Zeigler 1982, 4)

In Südafrika ist das nicht anders: z.B. das Grölen bei Rugbywettkämpfen, Sportveranstaltungen usw. bis hin zu den Liedern der unterschiedlichen

Sänger und Musikgruppen und zum Singen bei politischen, gottesdienstlichen und religiösen Veranstaltungen.

"Dieses Wissen um die Lust am Singen findet seinen Niederschlag im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ... Hier wird viel mit Liedern gearbeitet, um den Unterricht aufzulockern. Kinder- und Nonsenslieder machen Spaß und geben den Lernenden ein Gefühl von spielerischem Umgang mit der zu erlernenden Sprache." (Wagner/Zeigler 1982, 4)

Lerner sind so in der Regel mit Spaß und Konzentration bei der Sache, ohne sich bewußt auf den Spracherwerb oder die Sprachstrukturen zu konzentrieren. Dieses gilt selbstverständlich auch für Erwachsene. Bei der Arbeit mit fortgeschrittenen Lernern und Erwachsenen läßt sich das Liederfeld erweitern. (Z.B. Chansons deutscher Liedermacher usw.)

Die meisten Lieder bieten Ansatzpunkte, "... die Lerner mit literarischen und poetischen Formen der deutschen Sprache vertraut zu machen, sie zu eigener literarischer Textproduktion anzuregen, und sie geben Anlässe, die Schüler (Lerner) mit dem Vokabular der Gefühlswelt vertraut zu machen." (Wagner/Zeigler 1982, 4) Vor allem spielt dabei aber der INHALT der Lieder eine große Rolle.

Das Lied: "Ich komme aus Bonn" stammt aus der Veröffentlichung "Mit Liedern lernen" von Detlev Wagner und Petra Zeigler (1982). Die Lieder in dieser Publikation wurden speziell für den Anfängerunterricht im Bereich DaF für Erwachsene und Jugendliche geschrieben.

"Aussprache des Textes, Liedtempo und Liedrhythmus der Aufnahmen sind bewußt so gestaltet, daß sie am Können von Anfängergruppen ausgerichtet sind, d.h. um mit den Liedern zu arbeiten, muß der Lehrer (oder die Lehrerin, E.B.) weder musikalisch sein noch über Dirigentenfähigkeiten verfügen. Bei allen Liedern genügt es im allgemeinen, das Lied den Schülern zweimal vorzuspielen und sie zum Mitsingen zu ermuntern." (Wagner/Zeigler 1982, 6)

Meine Studenten brauchen kaum eine Ermutigung, einige fangen bereits nach dem ersten Durchgang an mitzusummen oder zu singen. Falls es

Barrieren im Textverständnis oder aufgrund von Ausspracheschwierigkeiten gibt, empfiehlt es sich, den Text strophenweise im Chor zu lesen und dann zu singen.

Das Heft enthält u.a. folgende nützliche Hinweise für den Lehrer/die Lehrerin zu diesem Lied. (Es enthält auch Übungen, auf die ich aber hier nicht näher eingehen möchte):

- i) Sprechintentionen: jemanden begrüßen, Herkunft erfragen und nennen, sich vorstellen, eine Besonderheit seiner Herkunftstadt benennen (Höflichkeits- und Du-Form).
- ii) Grammatik: Aussage- und Fragesatz, Konjugation Präsens, Akkusativ, Nominativ
- iii) Sonstige Hinweise:

“Der Text des Liedes faßt die wichtigsten Redewendungen zusammen, die eine Anfängerklasse im allgemeinen in den ersten Stunden lernt, und enthält die Konjugationen der ersten Verben (heißen, kommen, machen). Die Absicht liegt also zum einen darin, diese ersten Äußerungen in eine zusammenhängende Form zu gießen und die Teilnehmer so zum ersten Mal eine längere Passage deutscher Wörter sprechen und natürlich singen zu lassen, zum anderen - und dies ist gerade in den ersten Stunden des Unterrichts enorm wichtig - schafft der Einsatz des Liedes eine für den Unterricht günstige Stimmung, in dem gruppenpsychologische Prozesse ausgelöst werden, die das Klima der Gruppe positiv beeinflussen. Die ganze Klasse hat das Erfolgserlebnis, schon nach wenigen Stunden ein deutsches Lied ganz singen zu können.

Der Inhalt des Liedes und die Melodie ironisieren die Klischees, die man im Ausland über Deutschland antrifft. (...) In den weiteren Strophen wurde versucht, ebenfalls Typisches aus dem deutschsprachigen Raum (Schweiz und Österreich) zu benennen ... In der letzten Strophe werden diese Klischees aufgehoben und die Vorstellung der Personen internationalisiert.” (Wagner/Zeigler 1982, 12)

Danach folgen Übungen.

Mit Deutschstudenten an der Universität Zululand haben wir anschließend unsere eigenen Strophen gedichtet. Eine lautet folgendermaßen:

Wir heißen Allinah, Sipho und John, - Nyati und Bongi, Xulu und Tom.

Wir essen gern Phutu, und trinken Malzbier. Wir sind typisch Zulu, ja so sind wir.

Anschließend haben wir kurz darüber diskutiert, wie wir eigentlich sind und was wir gern essen - meist auf Englisch, da der deutsche Wortschatz noch nicht ausreichte - denn die Studenten hatten ein starkes Bedürfnis zur Meinungsäußerung bekundet.

3.2 Einige lernpsychologische Argumente für den Einsatz von Liedern im FU-Unterricht:

Im modernen FU-Unterricht wird zunehmend versucht, sturem Drill und Paukerei ein kreatives Lernen entgegenzusetzen, das dem Lerner Spaß machen und die Lernmotivation fördern und erhalten soll. Auf folgende lernpsychologische Argumente will ich kurz etwas näher eingehen:

a) Erfolgserlebnis

“Wie Untersuchungen der letzten Jahre ergeben haben, besteht bei Erwachsenen die Gefahr, daß die anfängliche große Begeisterung, eine neue Sprache zu lernen, rasch abklingt, wenn keine deutlichen Erfolge erkennbar sind. Der Einsatz von Liedern hat gezeigt, daß es den Teilnehmern zu Erfolgserlebnissen verhilft, wenn sie mit dem geringen Vokabular, das ihnen nach einigen Stunden Unterricht zur Verfügung steht, bereits ein oder zwei Lieder verstehen und singen können.” (Wagner/Zeigler 1982, 6)(vgl. das Lied oben).

b) Abbauen von Hemmschwellen

Das gemeinsame Erarbeiten von Text und Melodie, das chorische Sprechen, der gemeinsame Gesang schafft eine Atmosphäre, in der sich auch stille, schüchterne Teilnehmer äußern und somit Hemmschwellen

abgebaut werden können.

c) *Menschliche Kommunikation*

Das gruppenpsychologische Element des gemeinsamen Singens trägt wesentlich dazu bei, daß innerhalb einer Lerngruppe Kontakte aufgebaut werden. Die Klasse läßt sich so leichter zu einem Lernteam zusammenschließen. Außerdem beinhalten Lieder, wie die des Liederhefts "Mit Liedern lernen" Aussagen, die für den praktischen Gebrauch gedacht sind und Redewendungen und Ausdrücke, die den Erwachsenen zur ersten Kommunikation befähigen.

d) *Gefühlsverbalisierung*

In einigen Liedern werden die Lerner mit Gefühlen und Gefühlsäußerungen konfrontiert. Hierdurch können sie ermutigt werden, sich auch in diesem Bereich zu artikulieren. Z.B. in dem Lied: "Guten Tag, Fräulein Hase" - das ich später kurz besprechen will.

e) *Artikulation und Phonetik*

"Wenngleich die Lieder nicht schwerpunktmäßig aus einem phonetischen Blickpunkt geschrieben wurden, so bieten sie doch viele Arbeitsmöglichkeiten, sowohl was satzphonetische Elemente betrifft als auch hinsichtlich Wortakzent und Satzintonation. Hier kommt die Besonderheit der traditionellen deutschen Versrhythmik zum Tragen, die durch den Takt und die Melodie unterstrichen wird, so daß der Lernende oftmals "automatisch" richtig betont, da er durch den Liedrhythmus und die Liedmelodie dazu gezwungen wird." (Wagner/Zeigler 1982, 5)

Ferner tragen alle diese Elemente/Argumente mit zum

f) *Erfolgserlebnis, und zum*

g) *kreativen Lernen bei, die ihrerseits wieder die*

h) *Lernmotivation fördern.*

Darüber hinaus enthalten viele Lieder landeskundliche Elemente, die der Lerner fast nebenbei erfährt und lernt, und die sich sowohl für fortgeschrittene DaF-Lerner wie auch für Muttersprachenstudenten (z.B. an Universitätskursen) eignen, wie Ihnen spätere Beispiele zeigen sollen.

Das Lied: "Guten Tag, Fräulein Hase" (auch aus Wagner/Zeigler 1982) greift die typische Situation auf, in der ein Mann eine Frau anspricht und versucht, sie zu verschiedenen gemeinsamen Unternehmungen einzuladen. Es enthält typische Redewendungen, die sich durch das Singen leicht einprägen, und bietet viel Material für Rollenspiele, Dialoge und Diskussionen. Das Lied ist besonders zum produktiven Arbeiten geeignet. Schüler/StudentenInnen lernen, Gefühle differenziert in kommunikativen Situationen zu verbalisieren.

4. **Lieder für fortgeschrittene DaF- und Muttersprachenlerner z.B. an Deutschabteilungen von Universitäten usw.**

Lieder eignen sich nicht nur für den FU, sondern auch sehr gut in Kursen, wo die Lerner über gute Deutschkenntnisse verfügen. Abschließend möchte ich Ihnen noch kurz zwei Beispiele vorführen, die in erster Linie für solche StudentenInnen (nämlich mit sehr guten Deutschkenntnissen) gedacht sind.

Ein Beispiel ist die "Ballade vom verlorenen Sohn" von Franz Josef Degenhardt (Text im Anhang: Beispiel 2). Degenhardts Balladen sind metaphorreiche, oft provozierend und salopp formulierte Erzählungen. Das Beispiel habe ich der Serie: "Liedermacher in der BRD" Folge 3: "Politisch Lied - ein garstig Lied" von Inter Nationes entnommen. Die "Ballade" zeigt ein Sittenbild aus der heutigen Leistungsgesellschaft. Degenhardts provozierende Schlußfolgerung lautet: "Wer nicht mitkommt wird abgekoppelt, selbst wenn es sich um die eigenen Familienmitglieder handelt." (Ein Vergleich mit Reinhard Mey's Lied "Zeugnistag" eignet sich besonders gut.)

"Good old Germany" von Reinhard Mey eignet sich auch sehr gut für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern. Die Lieder von Mey handeln vielfach von alltäglichen Begebenheiten, Beobachtungen und Erlebnissen,

denen er durch eine überraschende Wendung einen tieferen Sinn zu verleihen versteht. Er wurde stark vom französischen Chanson beeinflusst. In "Good old Germany" singt er über das heutige Deutschland, und sogenannte "klassische Werke" werden u.a. erwähnt. Etliche Werke werden direkt und indirekt genannt - eine kleine Hörverständnistübung für Germanisten!

Ich möchte schließen mit einigen Zeilen aus einem Lied von Franz Josef Degenhardt. In dem Song "Die alten Lieder" spricht er das Problem der deutschen Volksliedtradition an. Er fragt: "Wo sind eure Lieder, eure alten Lieder?" und antwortet hart und bestimmt, aber nicht ohne einen Unterton von Trauer: "Tot sind sie, unsre alten Lieder. Lehrer haben sie zerbissen, Kurzbehoste sie verklampft, braune Horden totgeschrien, Stiefel in den Dreck gestampft."

Möge es uns gelingen, daß alte und neue Lieder wieder mehr gesungen werden und im Unterricht einen neuen Stellenwert erhalten. Ich hoffe, mein Beitrag hat Sie etwas dazu motiviert!

ANMERKUNG

- * Überarbeitete Version eines Referats gehalten bei der SAGV-Tagung in Bloemfontein, 9. - 11. April 1997.

LITERATURANGABEN

Neffeler, Max (1980?): Liedermacher in der Bundesrepublik Deutschland, Folge 3: Politisch Lied - ein garstig Lied. Bonn: Inter Nationes, 74-76.

Wagner, Detlev/Zeigler, Petra (1982): Mit Liedern lernen. München: Verlag für Deutsch.

Worbs, Andreas (1994): Musik/Lieder im Unterricht. In: Deutschunterricht im Südlichen Afrika, Band 25, H 2: 36-47

ANLAGE

Beispiel 1:

Wann und wo?

Kanon zu 4 Stimmen



Text: Fritz Jöde. (Aus „Die Singestunde“, Mörseler-Verlag, Wittenbühl)

Beispiel 2:

Ballade vom verlorenen Sohn

An einem Sonntag, soblauweißgestreift,
legten sie ab vom bewimpelten Kai.
Abfallen, killen und Segel fest - los,
Vater und Sohn und 'ne Katze dabei.
Was dann geschah auf der Kieler Bucht,
außer den dreien hat das niemand gesehn.
Gab keinen Sturm auf der Kieler Bucht, doch
manchmal da drehen da plötzliche Böen.
Abends im Wind lief das Boot an den Kai.
Fischer war'n da, und der Mond schien auch schon.
An Bord saß der Vater, und oben am Top
hockte die Katze. Es fehlte der Sohn.
Der kam nicht mit,
der kam nicht mit.

Crazy, die Katze, die kam nicht vom Top,
schlich aber nachts in das Ferienhaus,
sprang auf den Vater, der saß da und soff,
riß ihm die Halsschlagader fast raus.
Schreien und Weinen. Man hat ihn geliebt,
Hänsel, den Sohn, der war grad sechzehn Jahr,

weil oder trotzdem, das weiß man ja nie,
 Hänsel sowas wie'n Problemkind war.
 Und in der Klasse, in der man so lebt,
 Diszipliniert und sehr sauber verpackt,
 Vater im mittleren Management, da
 ist das schon schlimm, wenn man von einem sagt:
 Der kommt nicht mit,
 der kommt nicht mit.

Daß was Bedrohliches da heranwuchs,
 ahnten sie früh, denn ihr Kind Nummer zwei
 lutschte zu gierig und brüllte zu schrill,
 saß viel zu glücklich und oft auf dem Klo.
 Einige Zeit blieb das alles intern,
 auch, daß er katzenverrückt war und log,
 bis er im Kindergarten auffiel, weil er
 Mädchen und Jungen die Hosen auszog.
 Lächelten damals die Nachbarn auch nur,
 trösteten die Psychologen auch noch,
 blödelten Freunde von saftigem Sex,
 in der Familie ahnten sie doch:
 Der kommt nicht mit,
 der kommt nicht mit.

Ach ja, die Schule, die Schule, ach ja.
 Nachmittags saß da die Mutter und schrie
 Zahlen und Sätze in Hänsels Gesicht.
 Klagte dann noch über "Legasthenie".
 Doch im Gymnasium klappte es nicht,
 auch wenn der Vater im Elternbeirat
 clever, mit Eifer und Parties und Geld,
 um seinen Sohn hart gepokert hat.
 Der begriff nur, daß er gar nichts begriff,
 weil, das hatt' man ihm ganz genau beigebracht.
 Als man bei ihm Hasch und Pornos fand,
 hieß es natürlich auch gleich: Gute Nacht!
 Der kommt nicht mit,
 der kommt nicht mit.

Lösungen gibt es für alles für Geld.
 Kam in ein Zwölfhundert-Mark-Internat.
 Schmiß man ihn raus, weil er Nacht und für Nacht
 mit Katzen und Jungen geschlafen hat.

DER STUMME AUFSTAND

SIEGFRIED LENZ' ERZÄHLUNG ÜBER DIE MAU-MAU-REBELLEN
IN KENIA

Johannes HARNISCHFEGGER

University of Natal, Durban

Unter den deutschsprachigen Texten, die sich mit Afrika beschäftigen, bietet sich die Erzählung 'Lukas, sanftmütiger Knecht' mehr als andere für den Literaturunterricht an. Sie greift ein komplexes politisches Thema auf: den Konflikt zwischen weißen Siedlern und der schwarzen Bevölkerung. Aber sie behandelt dieses Thema mit einfachen Worten, und sie bezieht sich dabei auf reale Vorfälle, die damals unmittelbare Aktualität besaßen: auf die Rebellion der Kikuyu, die in den 50er Jahren mit Gewalt die britischen Siedler aus Kenia zu vertreiben suchten. Unser Verständnis der kenianischen Ereignisse hat sich seit jener Zeit deutlich geändert, denn nach der Unabhängigkeit des Landes 1963 ist eine Fülle von neuen Quellen, Augenzeugenberichten und wissenschaftlichen Studien an die Öffentlichkeit gelangt. Es bietet sich daher an, den Prosatext von Siegfried Lenz vor dem Hintergrund aktueller Publikationen neu zu lesen.¹

Als Lenz 1953 seine Erzählung schrieb, war es nicht nötig, die Leser in das exotische Thema einzuführen. Die Rebellion der Kikuyu hatte überall auf der Welt für Schlagzeilen gesorgt. Der SPIEGEL z.B. widmete dem Thema damals eine eigene Titelgeschichte. Unter der Überschrift 'Heimweh nach der Steinzeit' erfuhren die Leser, daß unter der Bevölkerung Zentralkenias ein Prozeß der "Re-Barbarisierung" eingesetzt hatte. Um die Menschen in den Mau-Mau-Kult zu initiieren, organisierten "Teufels-priester" nächtliche Schwurzeremonien, bei denen "Ziegenblut und Dreck, der Mageninhalt des getöteten Tieres und dessen auf Dornen gespießte Augen (...) eine gruselige Rolle" spielten. Die Kolonialverwaltung sah sich also mit verwilderten Stammeskriegern konfrontiert, "deren Sprache und deren seelische Struktur dem weißen Mann fast ebenso unbegreiflich sind wie das Geschnatter der Affen in den Aberdare-Bergen, dem Schlupfwinkel (der Rebellen)."²

Im Vergleich zu solchen Zeitungsartikeln sieht es so aus, als habe Siegfried Lenz den Mau-Mau-Aufstand mit mehr Verständnis und Sympathie dargestellt als andere Autoren. Der Titelheld Lukas entspricht sicher nicht dem gängigen Bild, das man sich damals von brutalisierten Buschkriegern machte. Dennoch bleibt er dem Leser fremd und unnahbar, wird er doch ganz aus der Perspektive eines weißen Ich-Erzählers beschrieben; und dieser Erzähler, ein britischer Siedler, kennt Lukas nur als einen seiner Farmarbeiter, den er 14 Jahre lang bei sich beschäftigt hatte. Das übliche Verhältnis zwischen Herr und Knecht ist freilich gleich zu Anfang der Geschichte aufgehoben, denn die Handlung setzt damit ein, daß der Ich-Erzähler, auf dem Rückweg zu seiner Farm, in einen Hinterhalt gerät und dabei von Lukas gefangengenommen wird. Der "alte, hagere Kikuyu" (8)³, der stets geduldig, ohne zu klagen, seinen Dienst verrichtet hat, zeigt sich also plötzlich in einer ungewohnten Position: Als Anführer einer Rebellengruppe organisiert er den Aufstand gegen die Weißen. Und sein früherer 'Herr', der Farmbesitzer, sieht sich in die Rolle eines Gefangenen gedrängt, der ganz der Willkür seines 'Knechts' ausgeliefert ist. Aus dieser ungewöhnlichen Konstellation bezieht die Erzählung ihre Spannung, denn dem Leser stellt sich die Frage, wie Lukas seine frischgewonnene Macht gebrauchen wird. Will er versuchen, an seinem früheren Herrn Rache zu nehmen? Oder gibt es noch ein Gefühl der Loyalität, das beide miteinander verbindet? Der Erzähler weiß anfangs selber nicht, welche Motive seinen ehemaligen Knecht bewegen, aber er glaubt, mit dem Schlimmsten rechnen zu müssen: "warum zögerte Lukas, das schwere Panga-Messer gegen mich zu heben, (...) hatte Lukas, der Sanftmütige, sich einen besonderen Tod für mich ausgedacht in den vierzehn Jahren, da er mein Knecht war?" (15)

Die Mau-Mau-Kämpfer verraten mit keiner Geste, was sie mit ihrem Opfer vorhaben. Der Gefangene sieht ihnen direkt in die Augen, um ihre Gedanken zu erraten, "aber alle Gesichter waren fremd und wiesen meine Blicke ab" (9). Lukas bleibt sanft und ruhig, beinahe unterwürfig, wie er es seit je gewesen ist. Doch im Fortgang der Handlung wird immer deutlicher, daß er, als Führer der Rebellen, das Geschehen souverän bestimmt. Ohne einen Grund zu nennen, läßt er den Gefangenen bei Anbruch der Dunkelheit frei und weist ihm zum Abschied den Weg zurück zur Farm: über den Fluß, durch den Bambuswald, in Richtung auf die Maisfelder. Falls es ihm gelinge, bis zum nächsten Abend die Farm zu erreichen, könne er seine Frau und seine Tochter noch vor dem Verderben retten.

Und damit beginnt der zweite Teil der Erzählung. Der Farmer kämpft sich allein durch die Wildnis, verzweifelt bemüht, seine Familie rechtzeitig zu warnen. Sein Schicksal ist weiterhin ungewiß, aber was ihn (und den Leser) nun beschäftigt, ist eine neue Frage: Warum haben die Rebellen ihn freigelassen? Welche List verbirgt sich hinter seinem "Freispruch" (17)? Als er am Nachmittag des nächsten Tages sein Ziel erreicht, erfährt er endlich die Antwort: Die Farm ist niedergebrannt, und als er mit den Händen in die Asche greift, ist die Asche kalt. Die Erzählung bricht an dieser Stelle abrupt ab, doch die Bedeutung der vorangegangenen Ereignisse wird jetzt schlagartig klar. Die Farm war längst zerstört, Frau und Kind bereits tot oder vertrieben, noch bevor der Ich-Erzähler sich auf den Weg machte, die Familie zu retten. Lukas hat den Überfall und die Gefangennahme offenbar so arrangiert, daß dem Erzähler nichts weiter zu tun bleibt, als am Schluß seine Niederlage zu erkennen. All seine Anstrengungen waren vergeblich; gegen die Entschlossenheit der Aufständischen hatte er nie eine Chance.

Sehnsucht nach der Vergangenheit

Im Mittelpunkt der Erzählung steht nicht Lukas, die Titelfigur, sondern sein Widersacher, der europäische Farmer. Als Leser begleiten wir ihn einen Tag lang in seinem einsamen Kampf gegen die Rebellen und gegen eine übermächtige Natur, und dabei lernen wir, seine Ängste und Selbstzweifel zu teilen. Am Ende steht er geschlagen vor den Trümmern seiner Existenz, gleichwohl geht er aus dem vergeblichen Wettlauf gestärkt hervor, hat er doch in den Momenten extremer Gefahr gelernt, die eigene Mut- und Kraftlosigkeit zu überwinden. In dieser Hinsicht ähnelt er jenen männlichen Helden, die Ernest Hemingway in seinen Kurzgeschichten vorgeführt hat: wortkarge Einzelgänger, die in eine Grenzsituation geraten und erst durch diese "existentielle Kraftprobe"⁴ die Wahrheit über sich erfahren. Wichtig ist freilich, daß der weiße Farmer nicht nur Klarheit über sich selbst gewinnt, sondern auch über seine Gegner. Durch die Konfrontation mit der Rebellengruppe wird ihm bewußt, wie fremd ihm jene Menschen geblieben sind, mit denen er seit Jahrzehnten zusammenlebt. Gegen Ende der Erzählung glaubt er freilich, die Rebellen zu verstehen, ja er spricht sogar von der eigenen 'Schuld', so als seien ihm nach der durchwachten Nacht die Augen geöffnet worden: "ich begann, Lukas zu

begreifen, Lukas und all die andern, die die Stigmen des Hasses trugen. (...) Wir haben ihnen zuviel genommen, wir haben ihnen aber auch zuviel gebracht." (26)

Näher betrachtet erscheint es jedoch zweifelhaft, ob der Ich-Erzähler (und mit ihm der Leser) zu tieferen Einsichten in den Mau-Mau-Aufstand gelangt. Befremdlich ist jedenfalls, daß der Farmer behauptet, die Rebellen zu verstehen, ohne je mit ihnen zu kommunizieren. Bis zum Schluß der Erzählung hört man von ihnen kein erklärendes Wort; selbst ihre Gesichter sind fremd und abweisend, so daß es dem Gefangenen nicht gelingt, ihre Gedanken zu lesen. Was der Autor Siegfried Lenz als Erkenntnis seines Helden präsentiert, ergibt sich nicht aus dem Handlungsverlauf der Erzählung, also aus der Konfrontation des Farmers mit seinem ehemaligen Knecht; vielmehr wird uns eine allgemeine Deutung des Mau-Mau-Aufstands geboten, wie sie damals überall in Büchern und Presseberichten zu lesen war. Der Dichter stützt sich dabei auf jene Interpretationen, die Anfang der 50er Jahre von Kolonialbeamten, Historikern und Sozialwissenschaftlern vorgetragen wurden. Und dieses Bücherwissen wird - als Reflexion des Helden - einfach in die Handlung eingestreut. Schon auf den ersten Seiten des Textes, noch bevor der Farmer behauptet, daß er die Kikuyu zu begreifen beginnt, nennt er bereits die entscheidenden Motive für ihre Rebellion: "Wir haben versucht, sie von ihrer natürlichen Grausamkeit abzubringen, aber dadurch haben wir sie ärmer gemacht. Wir haben versucht, ihre geheimen Stammeseide, Orgien und Beschwörungsformeln zu entwerten, dadurch ist ihr Leben langweilig und leer geworden. Sie wollen nicht nur das Land zurückhaben, sie wollen ihre Magie zurückhaben, ihre Kulte, ihre natürliche Grausamkeit." (11)

Die Vorstellung, daß der Kontakt mit der westlichen Zivilisation den Kikuyu ihre Tradition geraubt und ihr Leben ärmer gemacht habe, geht auf Theorien zurück, die Sozialwissenschaftler Anfang der 50er Jahre entwickelten. Besonders Louis Leakey, ein Anthropologe, der als Sohn eines Missionars im Kikuyuland geboren und aufgewachsen war, hatte sich bemüht, die Mau-Mau-Rebellion aus einem Kulturkonflikt zu erklären: Durch die forcierte Modernisierung sei den Kikuyu der Rückhalt ihrer Tradition genommen worden, und nur dadurch habe es zu den Exzessen der Mau-Mau-Kämpfer kommen können. Der Vorteil dieser Theorie lag darin, daß sie ein beunruhigendes Paradox verständlich machen konnte. Nach dem Urteil fast aller Europäer galten die Kikuyu als fleißig, ehrgeizig

und geschäftstüchtig. Kein anderes Volk in Kenia hatte sich mit solchem Geschick der westlichen Kultur angepaßt und ihre Errungenschaften übernommen. Aber gerade in diesem 'fortschrittlichsten' Stamm schienen mit dem Mau-Mau-Aufstand plötzlich tribale Traditionen in ihrer finstersten Gestalt wieder aufzuleben. Die Zeitungen in London und Nairobi waren voll mit erschreckenden Berichten über Magie und obszöne Eidrituale, Blutopfer und kalkulierten Terror. Wenn die 'Stammeskrieger' weiße Farmen oder die Siedlungen 'loyaler' Kikuyu angriffen, hinterließen sie regelmäßig eine Spur der Verwüstung. In einer einzigen Nacht, so wird berichtet, fielen sie über 400 Rinder und Schafe her. Wie in einem Blut- rausch hackten sie den Tieren die Beine ab oder schnitten ihnen die Bäuche auf und ließen sie mit herausgezogenen Eingeweiden auf der Weide liegen.⁵

Nach Ansicht der meisten Siedler in Kenia, aber auch vieler Beobachter in Europa war es gar nicht nötig, ethnologische Theorien zu bemühen, um den tribalen 'Black out' der Kikuyu zu erklären. Die Ursache für die Massaker lag nicht in einer überhasteten Modernisierung oder im Verlust der tribalen Ordnung. Mau-Mau war vielmehr, wie eine Zeitung es formulierte, "das Ergebnis von 30.000 Jahren Stagnation"⁶. Der Rückfall in die tribale "Schreckensherrschaft"⁷ bestätigte also nur, was die europäischen Siedler immer schon befürchtet und offen ausgesprochen hatten: daß die Afrikaner nicht reif seien, politische Verantwortung zu übernehmen. Sollte man die Macht in Nairobi an fanatische Buschkrieger abtreten, die ihre Feinde noch mit Zauberformeln oder mit vergifteten Pfeilen und Bogen bekämpften? Die "Mächte der Finsternis"⁸, die Afrika jahrtausendlang beherrscht hatten, ließen sich nicht in wenigen Jahrzehnten austreiben. Hinter der Fassade zivilisierten Verhaltens, die schwarze Politiker oder Freiheitskämpfer sich zugelegt hatten, schienen die alten "primitiven Instinkte"⁹ weiterhin lebendig zu sein, und Mau-Mau lieferte den Beweis, wie schnell die "latente Wildheit"¹⁰ wieder durchbrechen konnte. Der Aufstand brachte also eine verborgene Wahrheit ans Licht; er mahnte daran, daß das Verhalten der Kikuyu von einer erschreckenden Kontinuität geprägt war. "The fact that they are committing the most savage and brutal murders is simply because brutality is part of the native character. It is prevalent in all Africans."¹¹

Die Rede von der afrikanischen Barbarei traf schon damals auf Widerspruch bei einigen Sozialwissenschaftlern. Experten wie Louis

Leakey wiesen darauf hin, daß viele Mau-Mau-Riten keineswegs die alte Kikuyu-Tradition fortsetzten. Die nächtlichen Eidrituale, mit ihren obszönen Ausschweifungen, wurden gerade so inszeniert, daß sie die Initianden zwangen, überlieferte Tabus zu durchbrechen. Deshalb ließen sich die Exzesse der Aufständischen nicht als Rückkehr in die Vergangenheit verstehen, sondern allenfalls als eine psychische Regression. Offenbar war es den Kikuyu nicht gelungen, den schmerzhaften Übergang zu einer modernen Lebensweise zu bewältigen. Die meisten von ihnen fühlten sich entwurzelt, weil die tribalen Autoritäten verfallen waren; gleichzeitig hatten sie aber auch in der modernen Welt noch nicht Fuß gefaßt. Da sie also in keiner der beiden Welten heimisch waren, sah es so aus, als lebten sie in einem geistig-moralischen "Vakuum"¹², oder wie es bei Lenz heißt: "ihr Leben [ist] langweilig und leer geworden." (11) Nur dieser Mangel an Halt und psychischer Orientierung schien zu erklären, warum die Mehrheit der Kikuyu für den finsternen Spuk der Mau-Mau-Rituale empfänglich war.

In der öffentlichen Debatte über Mau-Mau gab es also keinen Konsens, wie der Aufstand zu verstehen ist: Brachte Mau-Mau eine jahrtausendealte Wildheit zum Vorschein? Oder war die Brutalität der Rebellen nur Ausdruck einer vorübergehenden Verwirrung, Resultat des Kulturschocks? Merkwürdigerweise hat Siegfried Lenz in seiner Geschichte die beiden konkurrierenden Erklärungsmodelle, die von ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen, miteinander vermischt. Er beschreibt die Kikuyu als Opfer der Modernisierung, denen der Kolonialismus den Rückhalt ihrer tribalen Ordnung geraubt hat. Nach dieser Interpretation leiden die Afrikaner also daran, daß "wir" ihnen "zuviel gebracht" (26) haben, nämlich eine Überdosis Zivilisation. Auf der anderen Seite heißt es, daß sich in dem Terror der Rebellen ihre "natürliche Grausamkeit" (11) wieder Bahn bricht. Aus ihren Gesichtern spricht "das Heimweh nach ihrer alten Seele" (11), und diese alten Denk- und Reaktionsweisen scheinen - für den Betrachter aus Europa - im wesentlichen durch natürliche Instinkte bestimmt zu sein. Wir werden sehen, daß Siegfried Lenz, besonders im zweiten Teil der Erzählung, das Verhalten der Kikuyu mit den elementaren Kräften der Natur in Verbindung bringt. Während sich der europäische Farmer nur mit Mühe in einer bedrohlichen Natur behaupten kann, bewegen sich die Rebellen mit sicherem Instinkt durch die afrikanische Wildnis. Der Konflikt zwischen weißen Siedlern und schwarzer Bevölkerung wird damit stilisiert zu einem Gegensatz zwischen Natur und

Zivilisation, mit der Folge, daß die zaghaften Versuche, das Verhalten der Kikuyu aus den politischen Umständen jener Zeit zu erklären, mehr und mehr in den Hintergrund treten.

Das Schweigen der Kikuyu

Auf heutige Leser der Erzählung wirkt es befremdlich, daß Lukas und die anderen Aufständischen nicht versuchen, sich verständlich zu machen und die Motive ihres Handelns zu erklären. Ihre Weigerung, mit dem Gefangenen in einen Prozeß der Kommunikation einzutreten, ist sicher das auffälligste Merkmal ihres Verhaltens. Was aus heutiger Sicht mysteriös erscheint, wird verständlicher, wenn man sich die realen Ereignisse zur Zeit der Kikuyu-Rebellion vor Augen führt. Für Beobachter in Europa schien Mau-Mau in der Tat ein stummer Aufstand zu sein. Denn aus der Zeit des Bürgerkriegs, von 1952 bis 1960, besitzen wir nur die Texte weißer Autoren über Mau-Mau, aber keine politischen Erklärungen oder Programme, mit denen die unmittelbar Betroffenen versucht hätten, ihren Kampf zu rechtfertigen. Nicht einmal der Name 'Mau-Mau' stammt von den Aufständischen selbst. Er taucht zum ersten Mal 1948 in einer Verwaltungsakte auf, doch weiß niemand, wer die beiden Silben in Umlauf gebracht hat. Sie bezeichnen nichts und konnten deshalb alles bezeichnen: eine religiöse Sekte, einen geheimen Kult, eine Verschwörung.

Zu dem Eindruck, mit einem stummen Aufstand konfrontiert zu sein, trug sicher bei, daß auch andere Personen oder Institutionen nicht bereit waren, für die Mau-Mau-Kämpfer zu sprechen. Unter britischen Intellektuellen und Politikern gab es viele, die unter normalen Umständen nicht zögerten, Befreiungsbewegungen in den Kolonien zu unterstützen. Auch die Regierungen in der Sowjetunion oder im gerade unabhängig gewordenen Indien waren für gewöhnlich bereit, sich für antikoloniale Parteien oder Gruppierungen einzusetzen. Doch was aus dem Krisengebiet in Kenia an die Öffentlichkeit drang: Berichte über heidnische Ziegenopfer und bizarre Bluteide, wirkte so abstoßend, daß niemand sich zum Fürsprecher der Kikuyu machen wollte. In der sowjetischen Presse wurde zwar das "blutige" Vorgehen der Kolonialmacht kritisiert; zugleich hieß es aber, daß Mau-Mau nur eine Erfindung der Weißen sei.¹³

Im Vergleich zu Mau-Mau traten die Aufständischen in Kamerun, Malaya oder Madagaskar nicht weniger gewalttätig auf; dennoch lösten sie völlig andere Reaktionen aus: Der Konflikt in den Kolonien spaltete die Öffentlichkeit im Mutterland. Englische oder französische Kommunisten fühlten sich weniger der eigenen Regierung verbunden als den fremden Rebellen, von denen einige sich ausdrücklich als Marxisten verstanden. Selbst Kolonialoffiziere hatten Skrupel, Aufstände niederzuschlagen, die im Grunde von berechtigten Forderungen getragen waren. In einer Zeit, da frühere Kolonien in Asien oder Amerika bereits in die Unabhängigkeit entlassen waren, ließ sich ohnehin absehen, daß man auch den Afrikanern nicht das Recht auf Selbstbestimmung vorenthalten konnte. Als legitim galt der Freiheitskampf in den Kolonien freilich nur, wenn er in den Prozeß der Modernisierung eingebunden war. Afrikaner befanden sich im Übergang von der Tradition zur Moderne, von einem Leben in Stammesverbänden zu künftigen Nationalstaaten. Politische Bewegungen mußten daher die tribalen Beschränkungen überwinden und die eigenen Interessen in einem westlichen Idiom artikulieren: als Forderung nach Menschenrechten, nationaler Autonomie oder Freiheit von Ausbeutung.

Europäer hatten, über alle politischen Parteiungen hinweg, genaue Vorstellungen, wie sich afrikanische Opposition zu äußern hatte. Und die Führer der Unabhängigkeitsbewegungen mußten lernen, sich diesen fremden Vorstellungen anzupassen. Auf Erfolg konnten sie nur hoffen, wenn sie sich als moderne, 'nationalistische' Politiker präsentierten, die das tribale Erbe hinter sich gelassen hatten. Denn mit Gewalt allein konnten sie gegen die überlegene Kriegsmaschinerie der Europäer nicht viel ausrichten. Der Kampf gegen die Kolonialmacht war immer auch ein Kampf um Anerkennung, so daß beide Seiten in einen Prozeß der Kommunikation verwickelt waren. Selbst wo Rebellengruppen besonders militant auftraten und mit Waffengewalt gegen die europäische Fremdherrschaft vorgingen, zeigten sie sich stets bemüht, ihre Handlungen zu rechtfertigen: als Kampf um demokratische Rechte oder nationale Selbstbestimmung. Die Kolonialregierung wiederum sah sich genötigt anzuerkennen, daß die Gegenseite Ansprüche geltend machte, die in Europa im Prinzip anerkannt waren, und deshalb konnte sie im Kampf gegen sogenannte 'Befreiungsbewegungen' nicht bis zum Äußersten gehen. Statt die koloniale Herrschaft um jeden Preis aufrecht zu erhalten, war sie schließlich bereit, auch militante Guerillagruppen als Verhandlungspartner zu akzeptieren und die Macht an sie abzutreten.

Gegenüber den Kikuyu-Rebellen konnte es allerdings keine Kompromisse geben. Um sie aus den Bergwäldern des Mount Kenya und der Aberdares zu vertreiben, kamen Mitte der 50er Jahre etwa 50.000 Mann zum Einsatz, darunter elf Armeebataillone und eine Bomberstaffel. Außerdem wurde die gesamte Kikuyu-Bevölkerung aus ihren Siedlungen verschleppt und in Wehrdörfer oder Umerziehungslager gesperrt, so daß sie durch Wachtürme und Stacheldraht von den jungen Kriegern in den Bergen getrennt war. Trotz der Brutalität, mit der die Sicherheitskräfte den Aufstand niederschlugen, kam es freilich kaum zu Protesten in Europa, eben weil Mau-Mau sich nicht als eine Befreiungsbewegung präsentierte, sondern als eine Art pathologisches Phänomen.

Was selbst wohlmeinende Beobachter abschreckte, war nicht nur der Rückgriff auf magische Praktiken, sondern auch der Tribalismus der Kikuyu. Ihr Kampf ging im wesentlichen um jenes 'gestohlene' Land, das Gott ihnen gegeben und die Weißen ihnen genommen hatten. Durch die Vertreibung der Europäer sollte dieses Land wieder in ihren Besitz übergehen. Die Mau-Mau-Anhänger kämpften also nicht im Namen aller Kenianer, sondern nur für die eigenen partikularen Interessen. Und schlimmer noch: Das 'Weiße Hochland', das die Kikuyu zurückforderten, hatten sie in Wahrheit nie besessen. Dort, wo in den 50er Jahren Europäer siedelten, hatten ein halbes Jahrhundert zuvor die Maasai oder Nandi ihre Rinder geweidet. Den Kikuyu waren durch die europäische Besiedlung nicht mehr als 120 Quadratmeilen verlorengegangen; und für dieses Gebiet, das nur 1 % der *White Highlands* ausmachte, hatten sie schon in den 30er Jahren eine großzügige Entschädigung erhalten.¹⁴

Auf das Problem der Landnahme kommt auch die Erzählung von Siegfried Lenz ausführlich zu sprechen. Der Autor erwähnt dabei eine ganze Reihe Details aus den Anfängen der kenianischen Geschichte, so als wolle er das Vergangene historisch genau rekonstruieren: Lukas "war, wie die anderen seines Stammes, nach Norden geflohen, die Rinderpest hatte ihre Herden fast völlig vernichtet, und sie hatten mit ihrem letzten Vieh im Norden Schutz gesucht. Und während sie im Norden waren, kamen wir und nahmen ihr Land" (22). In dieser Darstellung geraten die historischen Ereignisse allerdings durcheinander. Die Kikuyu waren als Hackbauern von der Rinderpest, die 1890 zum ersten Mal nach Afrika kam, kaum betroffen. Die Maasai dagegen verloren einen Großteil ihrer Herden und mußten weite Gebiete ihres Weidelandes aufgeben. Als dann um die Jahr-

hundertwende die ersten britischen Siedler nach Zentralkenia vordrangen, besetzten sie einen Teil der Maasai-Steppe und das umliegende Hügelland, das damals kaum Spuren irgendeiner Besiedlung zeigte. Die fruchtbarsten Regionen jedoch, in denen die Kikuyu, Embu und Meru siedelten, wurden nie ein Teil des Weißen Hochlands.

Immerhin ließ sich Anfang der 50er Jahre nicht abstreiten, daß die Kikuyu Grund zur Klage hatten. Durch die starke Zunahme der Bevölkerung war ihr Reservat überfüllt, so daß sich fast 1 Million Menschen auf einer Fläche von 5500 km² drängten. Für die 3600 europäischen Farmen war dagegen ein Gebiet von 42.000 km² vorgesehen, in dem Afrikaner weder Land erwerben noch pachten durften. Dabei war es für alle Beteiligten offensichtlich, daß weite Teile des Weißen Hochlands landwirtschaftlich gar nicht genutzt waren. Doch die britischen Siedler sträubten sich dagegen, den Kikuyu und anderen ethnischen Gruppen Landrechte einzuräumen, und damit blockierten sie eine politische Lösung des Konflikts.

Die Regierung in London wäre gern die Verantwortung für ihre Kolonien losgeworden, ja es schien nur eine Frage der Zeit zu sein, wann die Macht an die schwarze Mehrheit der Kenianer übergehen würde. Politiker wie Jomo Kenyatta drängten damals energisch auf konstitutionelle Reformen, damit Vertreter der afrikanischen Bevölkerung an den Regierungsgeschäften in Nairobi beteiligt werden. Doch die weißen Siedler besaßen genügend Einfluß im 'Mutterland', um zu verhindern, daß es zu irgendwelchen Zugeständnissen an moderate afrikanische Politiker kam. Alle Bemühungen, durch Streiks, Petitionen oder andere friedliche Formen des Protests einen Reformprozeß zu erzwingen, führten in einer Siedlerkolonie wie Kenia in eine Sackgasse. Insofern liegt es nicht an der verwirrten Psyche der Kikuyu, daß der Kampf um Unabhängigkeit andere Formen annahm als in den Nachbarländern Uganda und Tanganyika oder in den westafrikanischen Kolonien. 1952, als der Mau-Mau-Aufstand begann, regierte in der Goldküste, dem späteren Ghana, bereits ein schwarzer Premierminister. In Kenia dagegen hatte die Mehrheit der Bevölkerung nicht einmal das Recht, eigene Abgeordnete in den Gesetzgebenden Rat zu wählen. Die sechs afrikanischen Vertreter im 54-köpfigen *Legislative Council* waren vom britischen Gouverneur ernannt.

Die angespannte Situation verbesserte sich nicht, als die Kolonialregierung

im Oktober 1952 den Ausnahmezustand erklärte und 183 Kikuyu-Politiker verhaften ließ. Die Opposition wurde dadurch in die Illegalität gedrängt, und als britische Truppen das Reservat zu 'säubern' begannen, flohen mehr und mehr junge Männer in die Wildnis der Aberdare Berge und des Mt. Kenya. Viele der Buschkrieger waren Analphabeten, die keinen Zugang zu westlichen Medien hatten und die nicht wußten, wie man sich gegenüber der europäischen Öffentlichkeit verständlich macht. Sie besaßen nicht einmal Erfahrungen, wie sich ein Guerillakrieg organisieren ließ, und deshalb wählten sie Formen der Organisation und Strategien der Einschüchterung, die den Europäern bedrohlich fremd erscheinen mußten. Die ersten Presseberichte über den 'Mau-Mau-Kult', mit seinen gespenstischen Eidritualen, lösten daher einen Schock und unglaubliches Erstaunen aus. Wahrscheinlich hätte der Aufstand weit weniger Beunruhigung hervorgerufen, wäre er an der Peripherie Kenias ausgebrochen, unter jenen Nomadenvölkern, die sich ohnehin dem westlichen Einfluß widersetzen. Doch die Kikuyu siedelten im Zentrum der Kolonie, und sie schienen sich besser als andere der modernen Wirtschaftsweise angepaßt zu haben. Unter den 300.000 Afrikanern, die als Bedienstete oder Landarbeiter im Weißen Hochland Beschäftigung fanden, waren etwa zwei Drittel Kikuyu. Es hieß, sie eigneten sich besonders gut als Hauspersonal, und sie seien auch bei der Feldarbeit zuverlässiger als die Maasai, Kamba oder Luo. Mit keinem anderen afrikanischen Volk hatten die Europäer enger zusammengelebt, und kein anderes glaubten sie besser zu kennen - bis Mau-Mau schockartig klar machte, wie sehr sie sich getäuscht hatten.

Bei fast allen Überfällen auf weiße Farmen ließ sich beobachten, daß Bedienstete an der Tat beteiligt waren. Die Polizei gab daher Anweisung, Kikuyu-Angestellte nach Einbruch der Dunkelheit nicht mehr ins Haus zu lassen. Außerdem wurde empfohlen, sich nachts einzuschließen, die Fenster zu verdunkeln und stets eine Schußwaffe zur Hand zu haben. Viele Siedler sträubten sich jedoch gegen die Vorstellung, daß die eigenen Bediensteten fähig seien, sie hinterrücks zu ermorden. Das gemeinsame Leben auf den abgeschiedenen Farmen hatte zu einem Gefühl enger Vertrautheit geführt, und diese Verbundenheit über ethnische und kulturelle Grenzen hinweg bildet auch bei Siegfried Lenz den Ausgangspunkt der Erzählung. Nach all den gemeinsamen Jahren auf der Farm mag der Ich-Erzähler nicht glauben, daß Lukas zu jenen Menschen gehört, die "unsere Frauen töten und die Kinder" (8). Natürlich hatte er von den Greueln der Mau-Mau gehört, aber sie schienen ihn nicht direkt zu betreffen. Die

Erzählung schildert nun den Moment, in dem die Realität des Aufstands über ihn hereinbricht und sein Leben verändert. Als Lukas ihm mit dem Panga-Messer gegenübertritt, kann er nicht fassen, daß sein früherer Knecht ihn nicht mehr zu kennen scheint, ja ihn nicht einmal anschaut. Die Gedanken des Erzählers wandern immer wieder zurück in die Vergangenheit, um zu begreifen, was mit Lukas vorgegangen ist. Doch in den Bildern seiner Erinnerung findet sich kein Hinweis, der die Verwandlung erklären könnte. Lukas erscheint immer wieder als "sanftmütiger Knecht" (7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 26, 29), als unterwürfig und still, so daß es dem Erzähler zunächst nicht gelingt, zwischen den friedlichen Szenen der Vergangenheit und den traumatischen Ereignissen der Gegenwart eine Verbindung herzustellen.

Für die Mehrheit der Europäer blieb es rätselhaft, wie es zu dem Ausbruch von Gewalt hatte kommen können. Daß harmlose Landarbeiter oder Hausangestellte sich beinahe über Nacht in skrupellose Mörder verwandelten, ließ sich allenfalls aus den geheimnisvollen Eidritualen erklären. Es schien, als wären die Kikuyu völlig befangen in der Welt ihrer abergläubischen Vorstellungen, so daß sie unter dem Einfluß der Bluteide fast automatisch den Befehlen der Kultführer gehorchten. Gefangene Mau-Mau-Kämpfer oder Überläufer berichteten davon, daß es bei den nächtlichen Eidzeremonien zu wilden Ausschweifungen kam. Selbst heute, da die Beteiligten frei über das Vergangene sprechen können, behaupten einige von ihnen, daß sie bei den geheimen Zusammenkünften Menschen töteten und das Blut ihrer Opfer tranken. Was wirklich in den Bergwäldern von Zentralkenia geschah, läßt sich nicht mehr rekonstruieren. Die Darstellungen aus den 50er Jahren geben nur wieder, wie weiße Autoren sich die Eidrituale vorstellten. Siegfried Lenz z.B. läßt seinen Helden mit ansehen, was kein Europäer je beobachtet hat. Als Gefangener einer Mau-Mau-Gruppe wird er Zeuge, wie zwei Männer sich in den Kreis der Krieger initiieren lassen. Mit einem glühend heißen Messer werden ihnen an Stirn und Schultern Wundmale eingebrannt, zum Zeichen, daß sie sich für immer dem Geheimbund angeschlossen haben.¹⁵ Und mit diesem Einbrennen der äußeren Zeichen ereignet sich zugleich eine innere Transformation. Anfangs nämlich unterscheiden sich die beiden Initianden von den eingeweihten Mau-Mau-Kämpfern: "sie hatten nicht den fremden, gleichgültigen Blick, den Blick unaufhebbarer Ferne, ihre Gesichter waren gutmütig, der Blick war schnell und prüfend, er verriet, daß sie in der Stadt gelebt hatten." (12f.) Doch mit Beginn des Rituals sieht es so aus, als

würde der Einfluß der Zivilisation von ihnen abfallen: "ihre Gesichter verwandelten sich, sie schienen an ein fernes Leid erinnert zu werden" (13), und damit erwacht in ihnen eine Kraft, die - wie tief aus dem Innern - ihren Körper erfaßt. Das schmerzhaftes Ritual läßt sie nicht mehr zurückschauern, sondern ihre Körper drängen sich nun "schnell, fast lüstern", die "Stigmen des Hasses" (13) zu empfangen.

Für die Organisatoren des Mau-Mau-Aufstands hatten Eide vor allem die Funktion, neue Kämpfer zu rekrutieren. Künftige Mitglieder mußten schwören, nicht mit dem Feind zu kollaborieren und keine Geheimnisse an ihn zu verraten. Später, als der Konflikt eskalierte, kursierten auch Eidesformeln, mit denen sich die Initianten bereit erklärten, auf Befehl zu töten: "When the reed-buck horn is blown, if I leave the European farm before killing the owner, may this oath kill me."¹⁶ Siegfried Lenz hält sich freilich nicht an solche historischen Vorlagen, sondern zeigt uns eine stumme Zeremonie, ohne irgendein Gelübde. Selbst bei der Vorbereitung des Rituals fällt kein einziges Wort - so wie schon zu Beginn der Erzählung, als der weiße Farmer in Gefangenschaft gerät. Die Rebellen schweigen nicht nur gegenüber ihrem Gegner, sie bleiben auch untereinander stumm. Jeder tut, was er zu tun hat, ohne daß es dazu eines einzigen Wortes bedürfte. Lukas, ihr Anführer, muß nie irgendwelche Anstrengungen unternehmen, um seine Autorität durchzusetzen; ja er führt die Rebellen Gruppe ganz ohne Kommandos. Seine Anhänger folgen ihm einfach wie stumme Schatten, so als seien sie alle von demselben Willen durchdrungen und wüßten instinktiv, was von ihnen verlangt wird.

Das gespenstische, beinahe surreale Bild, das Lenz von den Aufständischen entwirft, war für die damalige Zeit nicht ungewöhnlich. Nachdem die Presse immer häufiger von Terroranschlägen berichtete, glaubten die Europäer in Kenia an eine tribale Konspiration, die - von dem Kikuyu-Reservat ausgehend - ins Weiße Hochland und bis in die Hauptstadt Nairobi hineinreichte. Zwischen allen Kikuyu schien ein geheimes Einverständnis zu herrschen, so als habe sich der ganze Stamm verschworen, die weißen Siedler zu vertreiben. Heute wissen wir, daß es nie eine umfassende Mau-Mau-Organisation gegeben hat. Die Kikuyu-Gesellschaft war stark segmentiert und in verfeindete Lager gespalten, so daß Mau-Mau mehr einem Bürgerkrieg ähnelte als einem anti-kolonialen Aufstand. Einzelne Rebellen Gruppen kämpften nicht nur gegen Regierungshauptlinge und andere 'loyale' Kikuyu, sie fielen auch übereinander her, weil der

Führungsanspruch unter ihnen stets umstritten blieb.¹⁷ Rivalisierende 'Generäle' benutzten dabei immer neue, oft extreme Eidzeremonien, um Anhänger an sich zu binden. Die Tatsache, daß Eide eine so prominente Rolle spielten, bedeutete also nicht, daß unter den Kikuyu ein geheimes Einvernehmen geherrscht hätte. Eher war das Gegenteil der Fall: Die Eide sollten Gefolgschaft erzwingen, wo man nicht automatisch auf Unterstützung rechnen konnte. Schon zu Beginn der Revolte, als Lenz seine Erzählung schrieb, war bekannt, daß Mau-Mau-Kämpfer Dorfbewohner verschleppten, um sie durch Einschüchterung oder offene Gewalt zu zwingen, Loyalität zu schwören. Die Kikuyu hatten nie als geschlossener Stammesverband existiert, und deshalb ist es absurd zu glauben, daß junge, selbsternannte Rebellenführer einfach überlieferte Riten neu beleben mußten, um die Menschen unter ihrem Kommando zu einigen. Magische Eide hatten nicht die Kraft, harmlose Landarbeiter in gefügige Werkzeuge einer Verschwörung zu verwandeln. Nur in der Phantasie von Europäern mochte es so aussehen, als erwache in den Kikuyu plötzlich die "Begierde" (22), sich mit den Narben des Hasses zu schmücken und sich stumm, ohne Widerspruch und Bedenken, in eine Gemeinschaft von Mördern einzufügen.

In dem Text von Lenz bleibt das Schweigen der Kikuyu so rätselhaft, daß der Erzähler nur eine mysteriöse Begründung dafür anführen kann: In seiner ursprünglichen Form ist das Schweigen eine Eigenschaft des Landes, die sich auf die Menschen übertragen hat. Wie eine ansteckende Kraft erfaßt es alle, die lange genug in diesem "Land des Schlafes und des Verfalls" (20) gelebt haben. Deshalb muß selbst der weiße Farmer an sich und seiner Familie beobachten, wie ihn seine neue Heimat nach und nach stumm gemacht hat: "so kam die Zeit, da wir uns schweigend verstanden, da wir oft ganze Tage nicht miteinander sprachen" (20). Verglichen mit den Europäern, die in Ostafrika nie ganz Wurzeln gefaßt haben, erscheinen die Kikuyu noch sehr viel stärker durch den Charakter des Landes geprägt: "ihr Schweigen war alt wie das Schweigen dieses Landes, ich kannte es, ich hatte es seit sechsundvierzig Jahren ausgehalten: als wir aus England gekommen waren, hatte uns dieses Land mit Schweigen empfangen, es hatte geschwiegen, als wir Häuser bauten und den Boden absteckten, es hatte geschwiegen, als wir säten und als wir ernteten, es hatte zu allem geschwiegen. Wir hätten wissen müssen, daß es einmal sprechen würde." (10)

Passagen wie diese erwecken den Eindruck, als erwache im Ich-Erzähler allmählich das Verständnis für das Verhalten seiner Gegner. Aber es ist ein Verstehen, das auf quasi-naturhafte Gegebenheiten verweist und sich dabei immer weiter von den historischen Ursachen des Konflikts entfernt. Durch das Schweigen der Kikuyu wollte Lenz offenbar illustrieren, wie sehr die Kommunikation zwischen Europäern und Afrikanern gestört war. Manche Siedler mochten in der Tat glauben, daß ihre 'Knechte' sich durch unendliche Sanftmut und Geduld mit ihrer subalternen Position abgefunden hatten. Trotzdem läßt sich nicht ernsthaft behaupten, daß die Kikuyu die koloniale Eroberung schweigend hingenommen hätten. Kein anderes Volk in Kenia hat den britischen Truppen einen so langanhaltenden Widerstand entgegengesetzt. Es dauerte etwa 15 Jahre, bis alle Teile des Kikuyulands pazifiziert waren, und selbst nach dieser Befriedung hat die Bevölkerung vehement für ihre Interessen gekämpft. Dabei benutzte sie mit viel Geschick all jene Formen der Kommunikation, die der Kolonialstaat seinen Untertanen anbot: Eingaben ans Parlament, Petitionen an den Gouverneur und juristische Prozesse um die Landrechte. Die meisten dieser Bemühungen endeten um 1950, als sich abzeichnete, daß eine friedliche Lösung des Landkonflikts versperrt war.

Wildnis und Zivilisation

An die Stelle von Worten tritt bei den Buschkriegern die stumme Kommunikation der Körper. Es genügt ein Wink, ein kurzes Nicken oder eine flüchtige Bewegung der Hand, um sich miteinander zu verständigen; (8, 10, 13, 14, 15) und manchmal stellt sich der Kontakt ganz ohne äußere Zeichen und Gesten her. Lukas z.B., der wie ein "Zauberer" (15, 29) das Geschehen dominiert, muß sich nicht auf die Mitteilungen seiner Sinne verlassen, um zu verstehen, was um ihn herum passiert. Während er wie traumverloren ins Feuer starrt und sich auf die Eidzeremonie vorbereitet, verrät ihm eine innere Stimme, daß die beiden Initianden bereits hinter ihm Platz genommen haben und auf den Beginn der Zeremonie warten. (13) Seine Fähigkeit, das Geschehen um ihn herum instinktiv zu erfassen, deutet auf eine magische Kraft, die sich von der Natur auf die Menschen zu übertragen scheint. Selbst der Erzähler, dem die Magie der Kikuyu fremd ist, hat in der Wildnis Ostafrikas gelernt, seinem inneren Gespür zu vertrauen. Als auf dem Weg zur Farm sechs hagere Männer vor ihm auf-

tauchen und er mit bloßem Auge nicht erkennen kann, ob Lukas unter ihnen ist, gibt ihm sein Gefühl die richtige Antwort. (28) Bei Fanny, seiner Frau, läßt sich noch deutlicher sehen, wie das Leben in der afrikanischen Umgebung sie verwandelt hat: "ihr Instinkt hatte sich geschärft, (...) Sie bewegte sich weicher und tierhafter, ihre Bewegungen flossen ganz aus" (20).

Im Vergleich mit den Europäern ist die indigene Bevölkerung sehr viel stärker mit dem Land verwachsen. Lukas und seine Krieger bewegen sich souverän durch das wilde Terrain, ohne sich von natürlichen Hindernissen aufhalten zu lassen. Der weiße Farmer hingegen müht sich mit äußerster Anstrengung durch das unwirtlich Land: flußaufwärts, gegen den Strom, so daß er nur langsam vorankommt. Und als er erschöpft das Farmland erreicht, sind seine Gegenspieler längst da. Es scheint, Lukas und die anderen Kikuyu haben ein ganz anderes Verhältnis zum Land, weil sie gewohnt sind, sich auf natürliche Weise darin zu bewegen.¹⁸ Gleich bei ihrem ersten Erscheinen, als sie ganz unvermittelt ihr Opfer umringen, heißt es, "sie flossen aus dem Bambus hervor, lautlos und ernst" (8). Demgegenüber muß der Europäer mühsam gegen den Widerstand der Natur ankämpfen: "die Dornen rissen mein Hemd auf, sie rissen die faltige, gelbliche Haut auf, (...) sie griffen nach mir, hakten sich fest" (9). Das Land, in dem er 46 Jahre gelebt hat, verwandelt sich in ein feindseliges Terrain - wie schon Lukas und die Kikuyu sich plötzlich verwandelt haben. Die tropische Vegetation, mit ihren exotischen Blumen, die aus dem Dunkel der Nacht hervorleuchten, erscheint zwar weiterhin verlockend schön, aber es ist eine gespenstische Schönheit, die an Feuer und Zerstörung denken läßt: "Ich sah leuchtende Blumen am Ufer, ihre Schönheit brannte sich zu Tode, ich sah sie mitunter mannhoch in der Dunkelheit brennen, auf einem Baum oder mitten in einem Strauch, flammende Todesblumen, unter denen der Leopard wartete." (19) Die Feindseligkeit der nächtlichen Natur wird auch darin spürbar, daß der Erzähler von allen Seiten Blicke auf sich gerichtet fühlt. Um dem Angriff wilder Tiere zu entgehen, beschließt er, den Fluß entlang zu waten. Doch in den Fluten fühlt er sich kaum weniger bedroht als auf dem Land, denn es scheint, als seien alle Elemente der Natur von einer dämonischen Macht erfaßt. Das Wasser des Flusses ist "schwarz" (17) und "bitter" (21, 24), und selbst das Feuer, das am Ufer brennt, wirft einen "schwarzen Schein" (11) über die Gesichter.

Auf den ersten Blick wirkt es ein wenig irritierend, daß Lenz so ausführliche Naturschilderungen in seinen Text eingeflochten hat. Der zweite Teil der Erzählung, in dem der Held allein die Wildnis durchstreift, wirkt dadurch nicht nur langatmig, er scheint auch mit den Anfangsszenen, als der Erzähler in die Gewalt der Rebellen gerät, kaum in Verbindung zu stehen. Näher betrachtet sind beide Teile jedoch eng miteinander verknüpft, denn in der Begegnung mit der Natur wiederholt sich, was der Held zuvor in der Konfrontation mit den Kikuyu erfahren hat. Auch die nächtliche Natur ist "still" und "sanft" (18), aber ihr "Schweigen" (19) ist trügerisch: "ich wußte, daß diese Nacht auf der Lauer lag, daß sie den Fremden verfolgte und daß sie ihm seinen Argwohn nehmen wollte durch ihr Schweigen, durch ihren Duft." (19) Nicht nur die Rebellen lauern dem 'Fremden' auf, auch die Natur will ihn vorsätzlich vernichten. Zwischen dem Land und seinen Bewohnern besteht eine heimliche Allianz, von der der Europäer nichts ahnen konnte, weil das Land, so wie die Menschen, jahrzehntelang geschwiegen hatte. (10) Nun aber scheint der Augenblick gekommen, da das Land zu sprechen beginnt, indem es den fremden Eindringling vertreibt.

Schon zu Beginn der Erzählung war uns die Natur in personifizierter Form entgegengetreten. Bei der Beschreibung der jährlichen Steppenbrände hieß es, "das Feuer lief seinen alten Weg gegen die Berge hin" (7); es bewegte sich also auf zielgerichtete Weise und folgte dabei einem Weg, den es seit langem zu kennen schien. Während die Natur menschliche Züge annimmt, wird an den Kikuyu hervorgehoben, daß sie uralten Instinkten folgen und sich auf eine natürlich-fließende Art durch das Land bewegen. Diese Parallelen zwischen Mensch und Natur treten im zweiten Teil der Erzählung noch deutlicher hervor. Als der Erzähler auf seiner nächtlichen Wanderung einem Elefanten begegnet, zeigt sich, daß das Tier ähnlich reagiert wie die Menschen. Es blickt den fremden Eindringling still und regungslos an, läßt sich aber nicht von seinem Territorium vertreiben, sondern wendet sich bald wieder seiner gewohnten Tätigkeit zu. (21)¹⁹ Wenig später sieht der Erzähler auf einer Lichtung eine Gruppe von Geiern, die sich dicht gedrängt auf einem Baumstumpf niedergelassen haben. Er tritt hinzu, beobachtet den "lautlosen Kampf" (26) der Tiere und versucht die "schwarzen Vögel" (25) mit einer Bambusstange zu verscheuchen, um selbst auf dem Baumstumpf Platz zu nehmen. Die Geier setzen ihm keinen direkten Widerstand entgegen, trotzdem merkt der Erzähler bald, daß er "sie nicht endgültig vertreiben [konnte]: sie sprangen auf die Erde, träge

und widerwillig, sie hüpfen schwerfällig um meine Beine herum und sahen mit schräggelegtem Kopf zu mir auf." (26) Nach einer Weile flattert der erste Vogel wieder auf den Baumstumpf zurück und hockt sich direkt neben den Fremden; andere Vögel drängen sich schließlich hinzu, bis der unbetene Gast die Lichtung wieder verläßt. Unmittelbar nach dieser Episode spricht der Erzähler davon, daß er beginnt, seinen ehemaligen Knecht zu verstehen. Das Verhalten der Geier, die mit zäher Geduld an ihrem Lagerplatz ausharren, mahnt offenbar an das Verhalten der Kikuyu: Beides erscheint als natürliche Reaktion auf einen Gegner, der mit überlegener Gewalt fremdes Territorium in Besitz genommen hat.²⁰

Die Einsicht, daß sich das Verhalten der Aufständischen auf natürliche Instinkte zurückführen läßt, ist für die damalige Zeit nicht eben originell. Auf poetisch verklärte Weise bringt Siegfried Lenz nur zum Ausdruck, was andere Autoren nüchterner und ohne alle Naturmetaphorik festgestellt hatten. Doch gerade die Gegenüberstellung von afrikanischer Wildnis und europäischer Zivilisation hinderte zeitgenössische Beobachter daran, die Motive der Rebellen zu verstehen. Denn die Kikuyu fühlten sich keineswegs auf besondere Weise der Natur verbunden. In ihrer Selbstwahrnehmung sahen sie sich ähnlich wie die Briten: als Siedler, die die Wildnis domestizierten und durch die Kraft der Kultur in ein blühendes Land verwandelten. Nur weil sie mit ihrer Arbeitskraft das Farmland der Weißen urbar gemacht hatten, glaubten sie, mehr Anspruch auf die *White Highlands* zu haben als die Europäer.²¹ Sie folgten damit einer vorkolonialen Tradition, wonach jede Familie Land in Besitz nehmen konnte, indem sie durch Branddrohung den Bergdschungel zurückdrängte. Zu dieser zivilisatorischen Mission gehörte es, daß die Kikuyu mit beharrlicher Anstrengung darum kämpften, das umfriedete, kultivierte Land gegen eine übermächtige, wild wuchernde Natur zu verteidigen. Natur und Kultur bildeten somit in ihrem Weltbild extreme Gegensätze, wobei die Sphäre der Natur mit negativen Kräften konnotiert war: mit wilden Tieren und bösen Geistern, mit Krankheit, Krieg und Tod. Die Mau-Mau-Rebellen mußten also, nachdem sie in die Bergwälder vertrieben waren, erst mühsam lernen, sich in einer lebensfeindlichen Umwelt zu orientieren. Manche ihrer Riten, die den Europäern so befremdlich erschienen, erklären sich gerade aus dem Bemühen, sich von der rituellen Beschmutzung durch die Natur zu reinigen.

Nach der Beschreibung von Lenz stellen wir uns die Kikuyu nicht als

Bauern vor, die ihr Land mühsam kultivieren. Der Text erwähnt zwar, daß "gegraben und gepflügt" (7) wurde. Aber diese Vorstellung von ländlicher Arbeit bleibt blaß (und entspricht auch nicht der traditionellen Wirtschaftsweise in Ostafrika).²² Einprägsamer ist ein anderes Bild, das eher die aggressiven, primitiven Aspekte ihrer Wirtschaftsweise hervorhebt. "Einmal im Jahr warfen sie Feuer in das Gras, (...) die neue Asche kam zu der alten Asche, und in das Land aus Asche und Stein warfen sie ihren Mais, und der Mais wurde groß und hatte gute Kolben." (7) Die Kikuyu sind von alters her gewohnt, mit der zerstörerischen Kraft des Feuers umzugehen. Wenn Lukas sich vom Knecht zum Herrn aufschwingt, geschieht es gerade mit Hilfe dieser Naturgewalt. Als "Herr über das Feuer" (22) kontrolliert er eine elementare Kraft, die stärker zu sein scheint als die westliche Zivilisation. Denn es ist das Feuer, das schließlich die Farmen der Europäer erfaßt, über die Gebäude und Felder hinweggeht und die Zivilisation der Weißen auslöscht. Am Ende ist nichts weiter übrig als kalte Asche. Die Erzählung endet, wie sie begonnen hatte, mit dem Hinweis auf Feuer und verbranntes Land. Alles, was geschieht, ist also eingebettet in einen zyklischen Prozeß von Wachstum und Zerstörung. Die Kikuyu, die das Feuer jedes Jahr entzünden, weisen ihm auch den Weg durch die Steppe und das Elefantengras. Es liegt an ihnen, das Feuer so zu lenken, daß es schließlich auch die Pflanzungen der fremden Siedler verzehrt. Die Vertreibung der Weißen erscheint dadurch wie ein natürlicher Vorgang: Nach der Zerstörung liegt das schwarze Land da, wie es seit je um diese Jahreszeit dagelegen hat, und die Präsenz der weißen Farm war nichts weiter als eine kurze Episode in der langen Geschichte Afrikas.

Stilbrüche

Wir hatten gesehen, daß der Erzähler in seinem Bemühen, die Kikuyu zu verstehen, auf widersprüchliche Erklärungsmuster zurückgreift. Reflexionen über die historischen Umstände des Konflikts, die der Autor politischen und ethnographischen Berichten entnommen hat, mischen sich mit poetischen Phantasien über die 'Natur' des Landes und seiner Bewohner. Wie wenig diese Elemente zusammenpassen, tritt deutlicher hervor, wenn wir die Erzählweise des Textes betrachten. Lenz berichtet von den Ereignissen in Kenia, indem er sich an die Form einer Kurzgeschichte anlehnt; aber in diese Textsorte wollen sich die theoretischen Erörterungen über die politisch-historischen Hintergründe auch stilistisch nicht einfügen. Sie wirken wie Fremdkörper in einem Text, der ansonsten

bemüht ist, die Geschehnisse möglichst direkt, ohne den Abstand historischer Deutungen wiederzugeben.

Schon der Beginn der Erzählung, der auf jede Exposition verzichtet, folgt dem klassischen Schema einer Kurzgeschichte. "Im Süden brannte das Gras. Es brannte schnell und fast rauchlos, es brannte gegen die Berge hin" (7). Der Leser wird unmittelbar mit den Ereignissen konfrontiert, ohne irgendeine Orientierung über die äußeren Umstände zu erhalten. Die beiden ersten Worte benennen zwar den Ort der Handlung; aber die geographische Angabe 'im Süden' wirkt zunächst irritierend, weil sie nur die Frage provoziert: im Süden wovon? Einige Zeilen weiter erfahren wir, daß es brannte, weil "sie" einmal im Jahr Feuer in das Gras warfen. Doch der Erzähler verrät uns nicht, wer mit dem Personalpronomen 'sie' gemeint ist. Auffällig ist auch, daß die ersten Sätze stets das Verb 'brannte' wiederholen. Durch den monotonen, wortkargen Stil, der den ganzen Text durchzieht, entsteht die Fiktion, daß dem Berichtenden nicht daran gelegen ist, eine kunstvoll gestaltete Erzählung vorzulegen. Er spricht in einfachen, parataktischen Sätzen, oft auch in elliptischen Fügungen, die kaum durch grammatische Mittel miteinander verknüpft sind. Auf diese Weise hat es den Anschein, als überlasse sich der Erzähler dem Fluß seiner Erinnerungen, ohne die Gedanken zu wohlgeformten Sätzen zu fügen. Statt das Vergangene aus einer poetischen Distanz heraus zu kommentieren, präsentiert er es möglichst authentisch: in Form von präzisen sinnlichen Eindrücken, wie sie durch den Prozeß des Erinnerns in ihm lebendig werden. So wie damals spürt er wieder, wie ihm der Schweiß über die Wange läuft, "dünn und säuerlich, wenn ich mit der Zunge über die Lippen fuhr", oder er hat noch, beim Gedanken an die frischen Maiskolben, "den süßlich-mehligen Geschmack der Körner auf der Zunge" (25).

Die Genauigkeit der Beschreibungen soll den Lesern das Gefühl geben, daß sie wie "Mitbeteiligte und Mitbetroffene"²³ unmittelbar an den Erlebnissen des Erzählers teilhaben. Doch nicht immer findet Lenz präzise Formulierungen, die uns die Welt der Mau-Mau-Kämpfer anschaulich vor Augen führen. Die ostafrikanische Szenerie bleibt in weiten Teilen eine Phantasielandschaft, angefüllt mit den Requisiten einer exotischen Natur: dem Leopard, der unter den Bäumen lauert, oder der Schlange, die vor uns über den Fluß schwimmt. Lenz kannte diese Welt aus dem Werk von Ernest Hemingway. Manche Details der Landschaft eignen sich daher besser für die Kulisse von Jagdsafaris; sie passen in die Serengeti-Steppe

oder an die Küste von Malindi, wo Hemingway seinen Badeurlaub verbrachte. Im Gegensatz dazu besitzt die Landschaft an den Ausläufern des Mt. Kenya einen ganz anderen Charakter. Es gibt dort Bambuswälder, wie Lenz sie erwähnt, aber keine "Brotbäume" (30). Und die Flüsse, die aus dem Hochgebirge kommen, sind nicht "lauwarm" (17) und von Krokodilen bevölkert.

Damalige Leser der Geschichte, die das Kikuyu-Hochland ebenso wenig kannten wie der Autor, dürften sich an der klischeehaften Landschaftsbeschreibung wenig gestört haben. Irritierend ist jedoch, daß der Erzähler den Bericht seiner nächtlichen Erlebnisse immer wieder unterbricht, um den Leser über juristische oder politische Aspekte des Mau-Mau-Konflikts zu informieren. Zu diesen Erklärungen gehören z.B. Details über die Eigentumsverhältnisse der Kikuyu, wie sie Mitte der 30er Jahre bei Rechtsstreitigkeiten vor der *Kenya Land Commission* verhandelt wurden: "für einen Kikuyu wird der Verkauf eines Landes erst dann rechtmäßig, wenn er unter religiösen Weihen vollzogen worden ist. Es hatte keine Bedeutung, daß wir ihnen Geld gaben, wir hatten den Boden ohne religiöse Weihen abgesteckt, darum konnte er uns niemals gehören." (22f.) Die Stilbrüche im Text werden schon dadurch kenntlich, daß der Ich-Erzähler plötzlich in der Wir-Form zu sprechen beginnt, also nicht mehr aus eigener Anschauung berichtet, sondern aus dem kollektiven Gedächtnis der europäischen Siedler: über die erste Landnahme, den Ausbruch der Rinderpest und die Migration der Kikuyu am Ende des 19. Jahrhunderts.

Ähnlich abstrakt und summarisch bleiben auch die Hinweise auf den gescheiterten Modernisierungsprozeß und den Verlust der Stammes-traditionen: "ein Kikuyu hat mehr Phantasie als alle Weißen in Kenia, aber seine Phantasie ist grausam. (...) Wir haben versucht, ihre geheimen Stammeseide, Orgien und Beschwörungsformeln zu entwerten, dadurch ist ihr Leben langweilig und leer geworden. Sie wollen nicht nur das Land zurückhaben, sie wollen ihre Magie zurückhaben, ihre Kulte, ihre natürliche Grausamkeit. Ich brauchte nur in ihre Gesichter zu sehen, um das zu verstehen" (11). All die Erkenntnisse über geheime Stammeseide und Orgien stehen natürlich nicht in den "starren" (10), "steinernen Gesichtern" (17) der Menschen geschrieben. Der Autor breitet hier sein Bücherwissen vor uns aus und will uns glauben machen, daß es sich um unmittelbare Erfahrungen handle: um Einsichten, die ihm erst durch die ungewöhnliche Begegnung mit seinem früheren Knecht zuteil wurden.

All die Erklärungen über die Motive der Rebellen werden am Schluß der Geschichte relativiert. Der Erzähler, der noch kurz zuvor behauptet hatte, daß er seinen sanftmütig-rebellischen Knecht allmählich verstehe, steht am Ende fassungslos vor den Trümmern seiner Farm. Offenbar hat Lukas die Abfolge der Ereignisse so inszeniert, daß der weiße Farmer schließlich erkennen muß, wie vergeblich es war, gegen den stummen Widerstand der Rebellen anzukämpfen. Aber warum verzichtet Lukas darauf, seinen ehemaligen Herrn zu töten? Mir scheint, der offene Schluß der Geschichte wird den realen Geschehnissen in Kenia weit mehr gerecht als all die Spekulationen über die 'natürliche Grausamkeit' der Menschen. Die Aufständischen scheuten in der Tat davor zurück, weiße Farmer oder Plantagenbesitzer zu ermorden. In den acht Jahren des Ausnahmezustands fielen nur 32 europäische Zivilisten den Rebellen zum Opfer, während unter den Kikuyu insgesamt 13.500 Menschen ums Leben kamen.²⁴ Vielleicht war den Guerillas, die oft nur mit Speeren oder Buschmessern kämpften, klar, daß sie die Kolonialmacht militärisch nicht besiegen konnten. Statt die Europäer frontal anzugreifen, griffen sie daher eher zu Gesten der Einschüchterung. Sie töteten nicht die Weißen selbst, sondern ihr Vieh; sie brannten Felder und Farmgebäude nieder, strangulierten Hunde und Katzen und befestigten die Kadaver - wie zur Abschreckung - an den Farmtoren. Manche Mau-Mau-Kämpfer schmückten sich zudem mit martialischen Namen, wie Major King Kong oder General Hitler; oder sie fanden Gefallen daran, mit der Pose des Kannibalen zu spielen. In einem Brief an den Gouverneur ließ General Kahinga die Briten wissen, seine Truppen seien gerade damit beschäftigt, eine Konservenfabrik zu errichten, um das Fleisch der besiegten Europäer in Dosen zu füllen.²⁵

Der Versuch der Rebellen, ihre Gegner einzuschüchtern, hatte freilich nicht den gewünschten Effekt. Im Kampf gegen vermeintliche Kannibalen zögerte die britische Armeeführung nicht, mit ungewöhnlicher Härte vorzugehen, so daß der Aufstand nach vier Jahren niedergeschlagen war. Mau-Mau hat also weder Kenia noch die Kikuyu befreien können. Dennoch war die Rebellion wenigstens zum Teil erfolgreich, weil es den Rebellen gelang, das zentrale Element ihrer Botschaft - trotz aller Kommunikationsprobleme - den Weißen zu übermitteln. Unter den Beamten des Kolonialministeriums verbreitete sich bald die Einsicht, daß sich die britische Präsenz in Kenia gegen den hartnäckigen Widerstand der Bevölkerung nur schwer aufrecht erhalten ließ. Die finanziellen und moralischen Kosten der Kolonialherrschaft erschienen so hoch, daß die

Regierung in London schließlich bereit war, auch die Interessen der weißen Siedler zu opfern. Deshalb leitete der Gouverneur, gleich nach der Niederschlagung des Aufstands, Verhandlungen mit 'moderaten' afrikanischen Politikern ein. Und selbst Jomo Kenyatta, der Kikuyu-Führer, der im Verdacht stand, die Mau-Mau-Verschwörung insgeheim gesteuert zu haben, kam 1961 aus der Haft. Zwei Jahre später war er der erste Premierminister eines unabhängigen Kenia.

ANMERKUNGEN

- 1 Als Einführung in das Thema ließe sich im Unterricht eine Fernsehdokumentation des BBC zeigen. Mehr als 30 Jahre nach dem Aufstand berichten darin ehemalige Rebellen, aber auch weiße Siedler und frühere Kolonialbeamte über ihre Rolle in dem Konflikt. Der 45-minütige Film bringt zudem sehr beeindruckende Ausschnitte aus damaligen Wochenschauen und Fernsehberichten.
- 2 Spiegel, 15.7.1953, S. 17ff.
- 3 Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf die Ausgabe: Siegfried Lenz: Gesammelte Erzählungen. Hamburg 1970.
- 4 Manfred Durzak: Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart. Autorenportraits, Werkstattgespräche, Interpretationen. Stuttgart 1980, S. 213.
- 5 F.D. Corfield: Historical Survey of the Origins and Growth of Mau Mau. Presented to the Parliament by the Secretary of State for the Colonies by Command of Her Majesty. May 1960. London, S. 156.
- 6 Zit. nach Max Gluckmann: Order and Rebellion in Tribal Africa. Collected Essays with an Autobiographical Introduction. London 1963, S. 139.
- 7 [Anonym]: The Mau Mau in Kenya. Foreword by Granville Roberts, Public Relations Officer. London 1954, S. 12.
- 8 Sir Philip Mitchell: African Afterthoughts. London 1954, S. 267.
- 9 Times, 24.10.1952.
- 10 Bishop Walter Carey: Crisis in Kenya. Christian Common Sense on Mau Mau and the Colour Bar. London 1953 [?], S. 11.
- 11 Ione Leigh: In the Shadow of Mau Mau. London 1954, S. 205.

- 12 Margery Perham: Colonial Sequence 1949 to 1969. A Chronological Commentary upon British Colonial Policy in Africa. London 1970, S. 113.
- 13 So die russische Zeitung *trud.* Zit. nach Kenya Weekly News, 23.4.1954.
- 14 Corfield [Anm. 4], S. 17f.
- 15 Mau-Mau-Kämpfer ließen sich anfangs in der Tat an ihren Körpermalen identifizieren. Aber diese Narben wurden nicht offen auf der Stirn getragen, wie Lenz es darstellt, sondern an verdeckten Stellen des Körpers. Und selbst diese verborgene Form der Skarifizierung wurde rasch aufgegeben, als die Kolonialpolizei es sich zur Gewohnheit machte, gefangene Kikuyu nach geheimen Mau-Mau-Zeichen abzusuchen.
- 16 Corfield [Anm.4], S. 136.
- 17 Einen guten Einblick in die internen Streitigkeiten gibt das Buch von Donald L. Barnett und Karari Njama: Mau Mau from Within. Autobiography and Analysis of Kenya's Peasant Revolt (New York/London 1966). Aufschlußreich ist auch der Tatsachenroman von Sam Kahiga: Dedan Kimathi. The Real Story (Nairobi 1990). Der Autor stützt sich darin auf die nachgelassenen Papiere von Feldmarschall Kimathi, dem Rebellenführer in den Aberdare-Bergen.
- 18 Vgl. Klaus Menck: S. Lenz' "Das Wrack and Other Stories". Lehranalysen für den südafrikanischen Deutschunterricht. In: Deutschunterricht im Südlichen Afrika 8 (1) 1977, S. 13.
- 19 Auch Lukas läßt sich von der Ankunft der fremden Eroberer nicht beirren, sondern kultiviert weiter das Land, als wäre nichts geschehen. (vgl. 23).
- 20 Vgl. Margaret McHaffie: Siegfried Lenz' "Lucas, sanftmütiger Knecht". In: Colin Russ (Hg.): Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 184.

- 21 Bruce Berman and John Lonsdale: Unhappy Valley. Conflict in Kenya & Africa. Book Two: Violence & Ethnicity. Landon/Nairobi/Athens 1992, S. 333f., 354.
- 22 So wie andere Bantu-Gesellschaften kannten die Kikuyu keinen Ackerbau. Sie bearbeiteten das Land nicht mit dem Pflug, sondern mit Hacke und Grabstock.
- 23 Menck [Anm. 17], S. 8.
- 24 Nach den offiziellen Angaben von Corfield [Anm. 4], S. 316.
- 25 Robert B. Edgerton: Mau Mau. An African Crucible. New York/London 1989, S. 138.

ADRESSEN DER AUTOREN UND AUTORINNEN

Eckhard Bodenstein
Department of German
University of Zululand
Private Bag X1001
Kwadlangezwa
3886
South Africa

Dr. Rolf Ehnert
Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Universität Bielefeld
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld
Deutschland

Dr. Johannes Harnischfeger
Department of Europe Studies
University of Natal
Private Bag X10
Dalbridge
4014
South Africa

Dr. Klaus Menck
Department of Foreign Languages, Section German
University of the Western Cape
Private Bag X17
Bellville
7537
South Africa

Dr. Janina Wozniak
Department of French, German and Classics
University of Port Elizabeth
P.O Box 1600
Port Elizabeth
6000
South Africa