

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

EDITORIAL	2
WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE	4
KEIN VATERLAND IN DER WELT HAT EINEN SCHÖNEREN NAMEN, UND KEIN VOLK AUF ERDEN IST SO FREI ¹	4
„DEUTSCH IST EINE SPRACHE DER ZUKUNFT HIER IN MOSAMBIK“ –	13
VOM POLITISCHEN MOMENT DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IM SÜDLICHEN AFRIKA ZUR SICHT MOSAMBIKANISCHER STUDIERENDER AUF IHR DEUTSCHSTUDIUM	13
WARUM STUDIERT MAN DEUTSCH IN NAMIBIA? EINE UNTERSUCHUNG ZUM DEUTSCHSTUDIUM AN DER UNIVERSITY OF NAMIBIA	28
HANS IM GLÜCK IM SÜDAFRIKANISCHEN DAF-UNTERRICHT	46
REBELLCOMEDY - „HINTER UNS MEIN LAND“: NUTZUNG VON POETRY-SLAM ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT FLUCHT AUS UND NACH DEUTSCHLAND	59
DIDAKTISIERUNGSPROJEKT MIT VORGESCHRIEBENEN TEXTEN FÜR DAS NSC 2107-2019	68
LEHRERHANDREICHUNG ZU „VERGNÜGUNGEN“ VON BERTOLD BRECHT	69
LEHRERHANDREICHUNG ZU „INVENTUR“ VON GÜNTER EICH	72
STATIONENLERNEN ZU „WENN DIE HAIFISCHE MENSCHEN WÄREN“	75
AUS DEM (DEUTSCH)UNTERRICHT	88
DAS KALTE HERZ AN DREI SCHAUPLÄTZEN EIN BERICHT	88
DEUTSCH IN MOSAMBIK	98
LEHRMITTELZENTRUM BLOEMFONTEIN	102
BERICHTE VON TAGUNGEN UND VERANSTALTUNGEN	105
DIE XXVIII. TAGUNG DES SAGV: SCHAUPLÄTZE – SCHAUSPIELE	105
V. POETRY SLAM AN DER STELLENBOSCH UNIVERSITY	107
DIETER-ESSLINGER-FORTBILDUNGS - TAGUNG 2017 IN OMARARU	111
BESUCH DES DEUTSCHEN BOTSCHAFTERS	113
PERSONALIA	115
WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DES EDUSA	118

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Editorial

Liebe LeserInnen des eDUSA,

ich möchte mich sehr herzlich bei dem SAGV bedanken für das Vertrauen, dass der Verein bei der Wahl zur Herausgeberin des eDUSA in mich gesetzt hat. Meiner Vorgängerin, Prof. Julia Augart möchte ich für ihren herausragenden Einsatz für den eDUSA danken und ihr für die Zukunft alles Gute wünschen.

Schwerpunktmäßig befassen sich die wissenschaftlichen Beiträge dieser Ausgabe einerseits mit Grenzüberschreitungen, Macht und Migration im Rahmen des DaF-Unterrichts, andererseits aber auch mit Sprachpolitik und der Frage, warum ein DaF-Studium immer noch für Studierende im südlichen Afrika relevant ist.

Im ersten Beitrag stellt Rolf Annas Gedanken zu Land, Volk, Grenze und Migration mit Bezug auf Max Frischs Theaterstück *Andorra* vor und macht Vorschläge, wie die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen praktisch im DaF-Unterricht aussehen könnte.

Sophie Bornscheuer und Shoosha Shilongo untersuchen die Sprachpolitik in Mosambik und Namibia und versuchen die Frage zu beantworten, warum das Deutschlernen für Studierende in diesen Ländern immer noch relevant ist und welche Chancen Sie sich von einem Deutschstudium versprechen.

Detlev Weber und Katharina Wiese, wiederum, schlagen Unterrichtsprojekte vor, anhand derer sich DaF-Lernende mit Märchen, aber auch mit Poetry Slam, mit den Themen Macht, Migration und Interkulturalität auseinandersetzen können. Darüber hinaus gibt Sophie Bornscheuer einen Langebericht des Deutschen in Mosambik, während Agnes Harms das Lehrmittelzentrum im Bloemfontein, seine Projekte und Erneuerungen vorstellt.

Die verschiedenen Berichte zu Tagungen und Veranstaltungen zeigen, wie vielfältig und kreativ die Auseinandersetzung mit und auf Deutsch im südlichen Afrika immer noch ist. So berichtet Isabel dos Santos von der Die XXVIII. Tagung des SAGV zum Thema *Schauplätze – Schauspiele*. Lisa Letzkus schildert ihre Eindrücke von dem 5. Poetry Slam der Stellenbosch University. Zu unserer großen Freude ist auch Namibia wieder stark in dieser Ausgabe des eDUSA vertreten. Diana Acker erzählt in ihrem Beitrag von der sehr erfolgreichen Dieter-

Esslinger-Fortbildungs - Tagung 2017 in Omaruru, während Franziska Böhnlein von dem Besuch des deutschen Botschafters an der UNAM berichtet.

In diesem Jahr werden auch wieder Didaktisierungen im eDUSA veröffentlicht. Wir freuen uns sehr über die spannenden Ideen und Vorschläge, die eingereicht wurden.

Allen Autoren und Autorinnen, die in irgend einer Form zu dieser Ausgabe des eDUSA beigetragen, den GutachterInnen und dem wissenschaftlichen Beirat gilt herzlicher Dank. Persönlich möchte ich mich bei meinen Mitherausgeberinnen, Dr Isabel dos Santos, Dr Angelika Weber und Frau Agnes Harms bedanken, die selbstlos ihre Zeit und Mühe geopfert haben, um die Herausgabe des eDUSA 2017 zu ermöglichen. Ohne sie hätte ich es nicht geschafft.

Somit wünschen wir Ihnen eine Lektüre und freuen uns auf Ihre Zusendungen für den eDUSA 2018 bis zum 31. Mai 2017 für wissenschaftliche Beiträge und bis zum 30. September für alle weiteren Berichte oder Ankündigungen.

Gerda Wittmann

Potchefstroom, Dezember 2017

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Wissenschaftliche Beiträge**Kein Vaterland in der Welt hat einen schöneren Namen, und kein Volk auf Erden ist so frei¹**

Gedanken zu Land, Volk, Grenze und Migration mit Bezug auf Max Frischs Theaterstück *Andorra* und Vorschlägen zu deren didaktischer Umsetzung

ROLF ANNAS

Stellenbosch University

Abstract

Der vorliegende Beitrag enthält Gedanken zu den Begriffen Land, Volk, Grenze und Migration und bezieht sich dabei auf Max Frischs Theaterstück „Andorra“. Im zweiten Teil des Beitrags werden Vorschläge gemacht, wie die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen bei der Behandlung des Theaterstücks im DaF-Unterricht aussehen könnte.

Rolf Annas ist Associate Professor for German an der Stellenbosch University. Seine Forschungsbereiche sind Deutsch als Fremdsprache, Kinder- und Jugendliteratur, sowie die Geschichte der Deutschen im südlichen Afrika. Hierzu hat er vielfältig veröffentlicht. E-Mail: ra@sun.ac.za

Grenzen sind von Menschen geschaffene Markierungen, die nicht nur zum Verständnis der Welt sondern auch zu ihrer Kontrolle dienen. Grenzen trennen und unterscheiden Raum und Zeit, aber sie tragen auch dazu bei, das vom Menschen Gedachte, Geschriebene und Geschaffene zu ordnen und zu bewerten. Grenzen aus der Natur, wie sie in der biblischen Schöpfungsgeschichte geschrieben stehen – Himmel und Erde, Licht und Finsternis, Wasser und Feste, Pflanzen, Tiere und Menschen – werden oft in den Bereich des menschlichen Zusammenlebens übernommen: Volk, Rasse, Nation, Sprache, Kultur.

Mit Grenzen zwischen Ländern und Völkern werden wir erwachsen. Wir erhalten eine Staatsbürgerschaft oder zwei, eine Muttersprache oder mehrere, manchmal werden wir getauft oder beschnitten, und wenn wir auf Wanderschaft gehen, auswandern oder flüchten, müssen wir Grenzen überschreiten. Das Land, in das wir einreisen, läßt uns seine Grenze überqueren, wenn wir die nötigen Papiere haben. Manchmal, wenn wir viele sind, geht es auch ohne, aber dann besteht die Gefahr, dass die Grenzen geschlossen werden, weil die

Einheimischen Angst haben, sie werden bedroht.

Menschen, die sich bislang in sicheren Territorien und innerhalb von Grenzen geschützt wähnten, sehen sich zum Teil dadurch bedroht. Zugleich fühlen sich viele durch Wanderungen kultureller Artefakte, Dinge, Bilder, Töne aus anderen Kulturen angeregt und bereichert. (McPherson et al. 2013:7)

Vom Staatsverständnis her werden Menschen, die Grenzen für andere als touristische Zwecke überschreiten wollen, heutzutage oft als Gefahr gesehen, als Bedrohung, als mögliche Belastung für den Staatshaushalt, für die Ressourcen, für die Arbeitsplätze, als Störer der bestehenden Ordnung, oder sogar als Schmarotzer. Sie brauchen ein Visum, eine Aufenthaltsgenehmigung, eine Arbeitserlaubnis, Asyl. Steuerbehörden haben für sog. Grenzgänger Sonderregelungen, eine Grenzgängerbewilligung, ein Doppelbesteuerungsabkommen.

In der Kunst und Literatur gehören Menschen, die bestehende Grenzen überschreiten jedoch zur Avantgarde. Von der Kunst wird geradezu verlangt Grenzen zu überschreiten, nach Heinrich Böll „muß (sie) also zu weit gehen, um herauszufinden, wie weit sie gehen darf“ (Böll 1966 online). Eine Diplomarbeit aus dem Jahre 2013 sieht z.B. Flashmobs als „Die Kunst Grenzen zu überschreiten“ während deutsche Schriftsteller über das Förderprogramm „Grenzgänger“, das die Robert Bosch Stiftung gemeinsam mit dem Literarischen Colloquium Berlin anbietet, ihre Reisen finanzieren können, wenn sie fremde Länder erfahren wollen:

Wer Mittel-, Ost- und Südosteuropa oder Nordafrika entdecken will, wer eine deutschsprachige Veröffentlichung plant und dafür auf Recherchereise aufbrechen möchte, kann sich um Förderung bewerben. Gesucht werden Autoren, die Informationen aus erster Hand sammeln und eine eigene Perspektive einnehmen wollen. (Literarisches Colloquium Berlin 2017 online)²

So wird bei der Förderung solcher Reisen wahrscheinlich unbewusst auf Wittgensteins bekannten Satz „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ Bezug genommen. Der Autor soll im Ausland recherchieren und seine dortigen Erfahrungen in deutscher Sprache einer deutschen Leserschaft mitteilen, damit diese ihre Grenzen erweitert, ohne selbst Landesgrenzen überschreiten zu müssen. Die Literatur nimmt dann eine Art Stellvertreterrolle ein, wie Dieter Lamping es in seiner literarischen Topographie „Über Grenzen“ schildert:

Wenn in der Literatur der Grenze von *Grenzüberschreitungen* die Rede ist, sind zwar zunächst immer konkrete Grenz-Übertritte gemeint. Sie werden jedoch oft zu Modellen oder Metaphern solch anderer, sei es existentieller, sozialer oder kultureller, stets aber emphatisch verstandener Grenzüberschreitungen. Grenzen überschreiten heißt dann etwa: eigene Befangenheiten überwinden, neue Möglichkeiten des Lebens erproben oder Freiheit gewinnen. (Lamping 2001:14)

Die Begriffe Volk, Staat und Nation gehören auch zum Stichwortregister der gegenwärtigen

Migrationsdiskussion (vgl. Korteweg/Yurdakul 2010). In der Presse lesen wir Artikel wie „Lässt Ungarn Migranten nach Österreich durch?“ (Kálnoky 2016), „Wovor sich Flüchtlinge in Deutschland jetzt fürchten“ (Kogel 2016) während der Freiburger Staatsrechtler Dietrich Murswiek kürzlich in einem kontroversen Beitrag „Das Volk ist das Subjekt der Demokratie“ die Regierungspolitik kritisierte, es sei ohne Zustimmung des Volkes „aus der nach Sprache, Kultur und Geschichte deutschen Mehrheitsbevölkerung eine multikulturelle Gesellschaft ohne einheitliche Sprache und Tradition“ gemacht worden (vgl. Kissler 2016).

Bloemraad, Korteweg und Yurdakul (2008) weisen darauf hin, wie die traditionellen Vorstellungen von Staatsbürgerschaft durch aktuelle demografische Entwicklungen in Frage gestellt werden müssen, wenn in vielen modernen Staaten große Anteile der Bevölkerung in anderen Ländern geboren sind. So zeigen die neusten Statistiken der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 2017) wie hoch der Anteil der im Ausland Geborenen in Industrienationen ist:

Australien	27,7%
Schweiz	28,3%
Neuseeland	22,4%
Kanada	20,0%
Schweden	16,0%
Vereinigten Staaten	13,1%
Deutschland	12,8%

Vor allem mit Bezug auf religiöse Bewegungen, Diaspora-Studien und die Rolle von Einwanderern in der Entwicklung der Nationalstaaten ist die Migration seit vielen Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Dabei lag der Schwerpunkt oft auf Identität und Kultur einer ethnischen Gruppe unter der Voraussetzung „that the migrant/native divide is the fundamental challenge to social cohesion and the stability and welfare of the states in which migrants settle“ (Nieswand/Drotbohm 2014,2). Die aktuelle Diskussion in Westeuropa befasst sich überwiegend mit der Frage, wie Migranten und Minderheiten aufgenommen werden sollten, (vgl. Nieswand 2011) und oft wird dabei in Erwägung gezogen, wie viele Ausländer oder Migranten oder Flüchtlinge ein Land aufnehmen kann:

Often these studies seem curiously disconnected from both social theory and a series of powerful and contradictory narratives about migration and its consequences. In these narratives, migrants appear as destabilising or even criminal intruders into nation-states, or as coveted global talent, or as the last best hope of homelands whose development depends on migrant generated remittances. (Glick Schiller 2010,109)

Neuere Forschung über Migration, vor allem im Rahmen der Postcolonial Studies, müsste, so Glick Schiller, „provide a global perspective on power that explains the relationship between the contemporary contradictory narratives about migrants“. Wenn sich diese Forschung eher mit „the mutual constitution of the global, national and local“ (Glick Schiller 2010,110) befasse, würde sie die Probleme von Integration und Identität vermeiden. Durch

Befürwortung eines transnationalen Migrationsparadigmas wenden sich Forscher wie Glick Schiller und Nieswand davon ab Ethnizität als beschreibende Kategorie zu benutzen und untersuchen Migration eher „as part of broader transnational processes within which nation-states are enmeshed and to which they contribute“ (Glick Schiller 2010,110).

Vor 8 Jahren hat Südafrika ähnliche Flüchtlingsströme erlebt wie Deutschland heute und das Land galt zwischen 2006 und 2011 als „leading destination country of new asylum-seekers“ (Rademeyer 2013) und es hat zwischen 2008 and 2012 mehr als 778,000 neue Asylanträge bearbeitet. Die meisten Asylbewerber kamen aus der Demokratischen Republik Kongo und aus Zimbabwe. Durch die vielen Ausländer fühlten sich einige Südafrikaner bedroht, und es kam 2005 zu landesweiten Unruhen und Gewalt.

Viele der Migranten sind inzwischen wieder in ihre Heimat zurückgekehrt, während andere versuchen, sich in die südafrikanische Gesellschaft zu integrieren, jedoch scheinen sich große Teile der südafrikanischen Bevölkerung weiter von ihnen bedroht zu fühlen. Der Umgang mit Migranten ist ein Problem, das plötzlich sowohl in Südafrika als auch in Deutschland akut geworden ist.

Nun stellt sich mir die Frage, welche Rolle der Literaturunterricht spielen kann, damit Studierende sich mit einer solchen inzwischen weltweit aktuellen Thematik auseinandersetzen können. In der Diskussion im Hinblick auf die Pflichtlektüre literarischer Texte an südafrikanischen Schulen wurde bereits in den 1970er Jahren gefragt: „Was hat die Welt, von der wir lesen, eigentlich mit der Welt zu tun, in der wir leben?“ So konstatierte Rainer Kussler damals: „*Die Integration von Sprachschulung und Texterschließung ist die vordringliche Aufgabe des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika.*“ (Kussler 1974,9) Und Wierlacher (2003,257) sieht im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit für Begegnungen, „an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind“ (Wierlacher 2003,257).

Als Kriterium für die Textauswahl gilt es solche Texte zu finden, in denen es für Lerner Identifikationsmöglichkeiten gibt, wobei Themen aufgegriffen werden sollten, die erstens, in einem der deutschsprachigen Länder (D-A-CH) aktuell sind, zweitens, Bezug zu Fragen im eigenen Land haben (vgl. Annas 2014) und drittens literarisch anspruchsvoll sind indem sie sich an der Didaktik der Literarizität (vgl. Dobstadt/Riedner 2015) orientieren, einer Didaktik des „umfassenden kulturbezogenen Lernens, das die kulturellen Gegensätzlichkeiten auflöst und überschreitet“ (Dobstadt/Riedner 2011,7).

Ein anderer Ansatz, der sich auch auf die Literatur im DaF/DaZ-Bereich anwenden lässt, ist das Konzept der Kontaktidaktik nach Badstübner-Kizik (2010), in dem Kontakte zwischen dem eigenen Umfeld der Lernenden, in dem von ihr diskutierten Fall Polen, und den deutschsprachigen Ländern aufgegriffen und für ein „adressaten- und inhaltsorientiertes“ landeskundlich-kulturbezogenes Lernen genutzt werden (2010,102). Von besonderer didaktischer Relevanz sind nach Badstübner-Kizik „nicht-institutionalisierte und institutionalisierte öffentliche Kontakt-Diskurse“, da sie „die Einstellung größerer Gruppen

von Lernenden zum Gegenstand nachhaltig prägen“ (2010,102).

Zu diesen Aufgaben und in diesem Kontext kann das Schauspiel *Andorra* von Max Frisch einen wichtigen Beitrag leisten. Vor fast einem halben Jahrhundert wurde das Drama erstmals von der südafrikanischen Germanistik rezipiert und wie folgt interpretiert: „Es gibt für Menschen keinen Weg der Erlösung, denn der Weg zur Erlösung geht über die objektive Erkenntnis und gerade die ist in unserem modernen Zeitalter nicht mehr möglich“ (Meinert 1968,124). In der neueren Gegenwart des 21. Jahrhunderts sieht Breuer in seiner Studie zum deutschsprachigen Geschichtsdrama seit Brecht in *Andorra* allgemein menschliche Einstellungen, die auch noch nach 1945 fortlebten:

Frischs Versuch, dem Stück die konkrete historische Verortung zugunsten einer allgemeineren Gültigkeit zu entziehen, muß als ein wesentliches produktives Element des Stücks angesehen werden. Ihm ging es auch um den Nationalsozialismus, doch mehr noch um Einstellungen, die nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch noch in der Nachkriegszeit einen Widerstand gegen menschenverachtende Handlungen verhinderten. (Breuer 2004,253)

Der 100. Geburtstag des Schweizer Autors am 15. Mai 2011 hat eine Fülle an Veröffentlichungen zu ihm und seinem Werk angeregt, vor allem aber eine erneute Auseinandersetzung mit seinem wohl bekanntesten Werk, *Andorra*, das seit seiner Uraufführung 1961 aus kaum einem deutschsprachigen Schauspielplan oder einem Schullehrplan wegzudenken ist. 2010 wurde es sogar in Irland von Nicholas Johnson neu ins Englische übersetzt und aufgeführt, im Februar 2013 wurde die erste englische Übersetzung von Michael Bullock aus dem Jahre 1962 am Puete Theatre in Victoria, Kanada unter dem Motto „Using theatrical experience as a bridge between cultures“ als Lesestück aufgeführt.

Frischs Engagement für andere Menschen und Kulturen wurde 1965 durch seinen berühmten Satz zu den sogenannten Gastarbeitern „Wir haben Arbeitskräfte gerufen und es sind Menschen gekommen“ auch über das Theaterpublikum hinaus bekannt. Eine Willkommenskultur zu haben bedeutet, zu berücksichtigen, dass Menschen nicht nur zum Arbeiten in ein Land kommen, sondern dass sie dort auch leben, sich heimisch und wohlfühlen möchten. Ebenso könnte man auch von den Flüchtlingen, die in den letzten Jahren nach Europa und Südafrika geströmt sind und sich dort niederlassen möchten, sagen. „Wir haben Flüchtlinge gerufen und es sind Menschen gekommen, mehr als uns lieb ist“. Dann besteht jedoch die Gefahr, dass die Grenzen geschlossen werden, weil die Einheimischen Angst haben, dass sie bedroht werden, denn ihr Land sei ja „ein Hort des Friedens und der Freiheit und der Menschenrechte“ (*Andorra*, S. 68).

Im Folgenden werden vier Vorschläge gemacht, wie sich die eingangs genannte Auseinandersetzung mit Land, Volk, Migration und Grenze im Fremdsprachenunterricht umsetzen ließe. Ein erster Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Drama wäre die Frage an die Lerner nach ihrem eigenen Migrationshintergrund. Bei bisherigen allgemeinen Nachfragen im Unterricht an der Universität Stellenbosch wurden erstaunliche Geschichten

erzählt von Vorfahren, die aus verschiedenen Teilen der Erde stammen, während andere Studierende wiederum nicht einmal wussten, woher die eigenen Großeltern kamen. Ein interessantes Projekt des Rats für Migration e.V. (RfM), einem bundesweiten Zusammenschluss von Migrationsforschern, bietet auf der Homepage eines seiner Projekt „Mediendienst Integration“ ausführliche Informationen und Diskussionen „zu Fragen der Einwanderungsgesellschaft“.³

So wird eine Behauptung des Schriftstellers Navid Kermani bei einer Rede im Bundestag „mehr als die Hälfte der [deutschen] Bevölkerung ist eingewandert“ (zitiert nach Lindner 2015), ausführlich kommentiert und die von Kermani genannte Zahl als „nicht aus der Luft gegriffen“ beurteilt. Hieran sollte sich im Unterricht auch eine Auseinandersetzung mit der Frage anschließen, was denn überhaupt damit gemeint sei, wenn behauptet wird, jemand habe einen Migrationshintergrund.

Ein zweiter Schritt wäre, das eigene Land, also etwa Südafrika oder Namibia, zu charakterisieren. Wie sehen sich die Einwohner Südafrikas oder Namibias? Was für eigne Erfahrungen gibt es mit Zugewanderten? Werden Zuwanderer bzw. Migranten aus bestimmten Ländern oder Regionen gegenüber anderen bevorzugt? Folgende Ausdrücke, die einer Email entstammen, die der Autor dieses Beitrags von einem Bekannten aus Deutschland erhalten hat, könnten bei den Überlegungen zu dem eigenen Land als Anregung dienen:

Deutschland – unser Land – in einer unerwarteten Situation – moslemische Zuwanderer – man muss sich freuen – als Nazi beschimpft – es gibt keine Opposition – kritische Stimmung in der Bevölkerung – Demokratie – Minderheiten vs. die Mehrheit.

Hierzu könnten Fragen gestellt werden wie: Wer spricht wohl von „unser Land“? Wie bezeichnen wir Zuwanderer? nach Nationalität, Hautfarbe oder Religion? Wer spricht sich gegen Einwanderer aus und warum? Wer sind die Minderheiten, wer die Mehrheiten in der Bevölkerung?

Als dritter Schritt wäre eine Auseinandersetzung mit dem Drama, also eine Text- bzw. einen Dramenanalyse zu empfehlen. Die folgenden Zitate (in chronologischer Reihenfolge ausgewählt) ließen sich als Grundlage einer Auseinandersetzung mit dem Text benutzen. Dabei könnte gefragt werde, wie die Andorraner sich selbst sehen und charakterisieren und was für Vorzüge sie sich gegenüber den Anderen zusprechen.

Andorra ist ein schönes Land, aber ein armes Land. Ein friedlichen Land, ein schwaches Land - ein frommes Land (Pater, S.11)

Die Andorraner sind gemütliche Leut, aber wenn es ums Geld geht, ... dann sind sie wie der Jud. (Wirt, S.15)

Ein Andorraner ist nicht feig... (Soldat S. 22)

... nirgends in der Welt gibt es so gute Tischler wie in Andorra, das ist bekannt. (Doktor, S.38)

Kein Vaterland in der Welt hat einen schöneren Namen, und kein Volk auf Erden ist so

frei... (Doktor, S.39)

...dieser Professor, der's auf allen Universitäten der Welt nicht einmal zum Doktor gebracht hat? Dieser Patriot, der unser Amtsarztgeworden ist, weil er keinen Satz bilden kann ohne Heimat und Andorra (Lehrer, S.43f.)

Soll ich vielleicht sagen, es gibt in Andorra kein anständiges Zimmer? Ich bin Gastwirt. Man kann eine Fremdlingin nicht von der Schwelle weisen. (Wirt, S.66)

In der ganzen Welt gibt es kein Volk, das in der ganzen Welt so beliebt ist wie wir. (Doktor, S.67)

Kein Volk ist so beliebt wie wir. (Wirt, S.68)

...jedes Kind weiß, dass Andorra ein Hort ist, ein Hort des Friedens und der Freiheit und der Menschenrechte. (Doktor, S.68)

Unsere Unschuld ist unsere Waffe. Wo in der Welt gibt es noch eine Republik, die das sagen kann? (Doktor, S.70)

Ich habe nichts wider dieses Volk, aber ich fühle mich auch nicht wohl, wenn ich einen von ihnen sehe. (Doktor, S.76)

„Bürger von Andorra! Die Judenschau ist eine Maßnahme zum Schutze der Bevölkerung...“ (Soldat, S.114)

Als vierter und letzter Schritt wäre ein Projekt der Lernenden zu empfehlen, in dem sie sich mit dem Stoff des Dramas im Kontext ihrer bisherigen Überlegungen auseinandersetzen. Als Möglichkeit wäre an eine eigenständige Befragung unter Mitschülern, Eltern, Geschwistern oder Freunden zu denken, deren Ergebnisse dann in Form einer Kollage aus den gesammelten Zitaten erstellt werden. Zur weiteren Anregung könnte ein Unterrichtsprojekt dienen, das am Albert Schweitzer Gymnasium Laichingen durchgeführt worden ist und auf der Webseite der Schule zur Verfügung steht. Die Schüler haben eine Reportage zum Thema „Lynchjustiz in Andorra?“ erstellt, mit der sie zeigen wollen, „wie Vorurteile einen unschuldigen Menschen in die Verzweiflung und ins Abseits treiben können, wo sich ein Teufelskreis aus bestätigten Vorurteilen seiner Mitmenschen und seiner Hilflosigkeit ergibt.“⁴

Die folgenden Zitate aus der Reportage geben einen Einblick, wie sich die Schüler mit dem Thema auseinandergesetzt haben:

„Die Geschichte handelt vom andorranischen Volk am Beispiel einiger Individuen, von denen Andri, ein in Wahrheit nicht-jüdischer Junge, Abweisung und Diskriminierung erfährt.“

„In Andorra werden die Juden nicht verfolgt, es gibt aber viele Vorurteile ihnen gegenüber.“

„Als die »Schwarzen« in Andorra einmarschieren, werden alle Andorraner (bis auf den Lehrer und Barblin) zu Mitläufern.“

„An der Zeugenschanke (in den Vordergrundszenen) bedauern die Andorraner die Geschehnisse, die zu Andris Tod geführt haben, fühlen sich aber unschuldig.“

„Nun, Andorra ist ein kleines Land, das noch nicht viel von der Welt gesehen hat. Deshalb sind die Andorraner sehr eigen und lehnen Fremdes gerne ab.“

„Bauer: Isch seh das so: Isch bin doch der Hans Georch Budde, und ols schlauä Bauä griecht man do schon ainiches mid. Jetzt hoben sich die Andorraner gerade wieder neue Sündenböge rausgesucht. Diesen Juden, sie wisse scho, den Lehrersoun hoben sie grad erst umgebracht.“

„Die »Schwarzen« sind ein starkes Nachbarvolk der Andorraner, das Juden verfolgt und tötet.“

Der Wahlerfolg der Alternative für Deutschland (Afd) bei der Bundestagswahl im September 2017, der vor allem eine Folge der Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik der Regierung von Angela Merkel zurückzuführen ist, zeigt die Aktualität der in diesem Beitrag angesprochenen Thema und wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit Begriffen wie Land, Volk, Grenze und Migration nicht nur im Deutschunterricht und in der Kulturdidaktik ist, sondern auch im traditionellen Landeskundeunterricht.

Anmerkungen

1. Max Frisch: Andorra. Stück in zwölf Bildern [1961], Frankfurt am Main 1975, S. 39. Alle Seitenangaben in diesem Beitrag beziehen sich auf diese Ausgabe.
2. Das Förderprogramm „Grenzgänger Europa und seine Nachbarn“, das die Robert Bosch Stiftung gemeinsam mit dem Literarischen Colloquium Berlin durchführt, wird ab März 2017 erneut ausgeschrieben und ist online abrufbar unter der URL: <http://www.lcb.de/autoren/grenzgaenger/> [1.3.2017]
3. Siehe <https://mediendienst-integration.de/>
4. Das gesamte Unterrichtsprojekt ist online verfügbar unter <http://asg.laichingen.de/deutsch/andorra/oldman.htm>

Literatur

- ALBERT SCHWEITZER GYMNASIUM LAICHINGEN o.J. Online: <http://asg.laichingen.de/deutsch/andorra> [1.3.2017]
- ANNAS, ROLF 2014. Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. In: Altmaier, Claus, Michael Dobstadt, Renate Riedner und Carmen Schier (Hrsg.): *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Band 3 in der Reihe "Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts" (SHI) Tübingen: Stauffenburg, 97-106.
- BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA 2010. Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 99-112. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf> [1.8.2011].
- BLOEMRAAD, IRENE / ANNA KORTEWEG / GÖKÇE YURDAKUL 2008. Citizenship and Immigration. Multiculturalism, Assimilation, and Challenges to the Nation-State. In: *Annual Review of Sociology* 34, 153-179.
- BÖLL, HEINRICH 1966: Rede zur Eröffnung des Schauspielhauses Wuppertal am 24. September 1966. <http://schauspielhaus-wuppertal-initiative.de/ueber-das-haus/geschichte> [1.3.2017]
- BREUER, INGO 2004. *Theatralität und Gedächtnis: deutschsprachiges Geschichtsdrama seit Brecht*. Köln/ Weimar: Böhlau Verlag.
- DOBSTADT, MICHAEL / RENATE RIEDNER 2015. Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn / Mark-Georg Dehmann / Jan Standke (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 215-236.
- DOBSTADT, MICHAEL / RENATE RIEDNER 2011. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 4, 5-14.
- GLICK SCHILLER, NINA 2010. A global perspective on transnational migration: Theorising migration without methodological nationalism. In: Faist, Thomas, Rainer Bauböck (Hrsg.): *Transnationalism and Diaspora: Concepts, Theories and Methods*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 109-130
- KÁLNOKY, BORIS 2016. Lässt Ungarn Migranten nach Österreich durch? In: Die Presse vom 18.3.2016. URL: <http://diepresse.com/home/ausland/eu/4949537/Laesst-Ungarn-Migranten-nach-Oesterreich-durch>

- [1.3.2017]
- KISSELER, ALEXANDER 2016. Wo steckt denn nun das Volk? Cirero. Magazin für politische Kultur, 23.2.2016. Online <http://www.cicero.de/berliner-republik/merkels-asyl-und-fluechtlingspolitik-wo-steckt-denn-nun-das-volk/60534> [7.10.2016]
- KOGEL, EVA MARIE 2016. Wovor sich Flüchtlinge in Deutschland jetzt fürchten. In: Die Welt vom 20.12.2016, URL: <https://www.welt.de/politik/ausland/article160476482/Wovor-sich-Fluechtlinge-in-Deutschland-jetzt-fuerchten.html> [1.3.2017]
- KORTEWEG, ANNA UND GÖKCE YURDAKUL 2010. Islam, Gender und Integration von Immigranten: Grenzziehungen in den Diskursen über Ehrenmorde in den Niederlanden und Deutschland. In: Gökce Yurdakul, Y. Michal Bodemann (Hrsg.) *Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten. Inklusion und Ausgrenzungsstrategien im Vergleich*. VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 71-92.
- KUSSLER, RAINER 1974. Überlegungen zur Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Südafrika. In: *DUSA* 5/1 (1974), 3-19.
- LAMPING, DIETER 2001. *Über Grenzen - Eine literarische Topographie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LINDNER, JENNY 2015. Jeder Zweite in Deutschland mit Migrationshintergrund? Online: <https://mediendienst-integration.de/artikel/kermani-rede-jeder-zweite-hat-migrationshintergrund.html> [4.07.2016].
- LITERARISCHES COLLOQUIUM BERLIN 2017. Förderprogramm „Grenzgänger Europa und seine Nachbarn“ <http://www.lcb.de/autoren/grenzgaenger/> [1.3.2017]
- MADER, CHRISTINE 2013. Flashmobs: Die Kunst Grenzen zu überschreiten. Diplomarbeit: Graz.
- MCPHERSON, ANNIKA / BARBARA PAUL / SYLVIA PRITSCH / MELANIE UNSELD / SILKE WENK 2013. Einleitung. In: dens. (Hrsg.) *Wanderungen, Migrationen und Transformationen aus geschlechterwissenschaftlichen Perspektiven*, Bielefeld: transcript, 7-18.
- MEINERT, DIETRICH 1968. Objektivität und Subjektivität des Existenzbewußtseins in Max Frischs „Andorra“. In: *Acta Germanica* 2, 117-124.
- NIESWAND, BORIS 2011. *Theorising Transnational Migration. The status paradox of migration*. New York/ London: Routledge.
- NIESWAND, BORIS / HEIKE DROTBOHM 2014. Einleitung. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In: ders. (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-37.
- OECD DATA 2017. Foreign-born population. online: <https://data.oecd.org/migration/foreign-born-population.htm> [1.3.2017].
- RADEMEYER, JULIAN 2013. Is South Africa the largest recipient of asylum-seekers worldwide? AfricaCheck 11.7. 2013, online: <https://data.oecd.org/migration/foreign-born-population.htm> [1.3.2017]
- WIERLACHER, ALOIS 2003. Interkulturalität. In: ders. /Andrea Bogner (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 257-264.

**„Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ –
Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im
Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr
Deutschstudium****SOPHIE BORNSCHEUER**

Universidade Pedagógica de Moçambique

Abstract

In the field of German as a foreign language, language policy tends to be discussed in a non-juxtaposed analogy to the official discourse of foreign cultural and educational policy. That is to say, the need to strengthen or at least to consolidate the role of German in the world is assumed without considering the learners' perspectives and needs. Rejecting this uncritical perspective, this article develops a definition of language policy that is firstly based on an instrumental understanding of language, which is in line with the currently dominant "language ideology" (Kramersch/Huffmaster 2008: 293) shaping foreign language teaching; and secondly, on a view of language or its use in relation to the use of other languages. Proceeding from this, German language lessons prove to be on the one hand a dimension of language policy and on the other hand an objectification of language policy. Thereby, German lessons or rather its conditions inherent aspects of power becomes visible since striving for power is displayed as unspecific reason for native German speakers or the German-speaking countries to do language policy.

Though, the developed definition of language policy reaches its limits when the learning of German language in Southern Africa or especially in Mozambique is intended to be explained from a learner-centred perspective. Therefore, open guideline interviews were conducted with six Mozambican students of German language and the data was analysed with regard to meanings attributed to studying German.

On the basis of the results, I advocate for a reorientation of German language teaching, while reflecting more its inherent aspects of power and proceeding not from an instrumental but complex understanding of language (cf. Dobstadt/Riedner 2014) – an approach that will have to be further discussed and developed.

Sophie Bornscheuer studierte an der Universität Hamburg Deutsch und Französisch auf Lehramt (BA) und an der Universität Leipzig Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (MA). Der vorliegende Artikel basiert auf ihrer Masterarbeit mit dem Titel *Deutsch in Mosambik. Das Lehren und Lernen von Deutsch aus sprachpolitischen Perspektive*. E-Mail: sophie.bornscheuer@posteo.de

Einleitung

Deutsch wird als Erst- oder Zweitsprache von mehr als 100 Millionen Menschen und als Fremdsprache von etwa 14,5 Millionen Menschen gesprochen (vgl. Ammon 2015: 170–175; ebd.: 177). Obschon die übergreifende Tendenz der Zahl von Deutschlernenden rückläufig ist, findet Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht weltweit in mehr als 100 Ländern statt (vgl. Ammon 2015: 35; ebd.: 981). Auch im Südlichen Afrika wird Deutsch an zahlreichen Schulen und Universitäten sowie in der Erwachsenenbildung gelernt und gelehrt – oftmals als stark kolonial geprägte Tradition, vereinzelt aber auch als vergleichsweise neue Entwicklung. So z.B. in Mosambik, wo erst in den letzten Jahren gewisse bildungs- und sprachenpolitische Bestrebungen hin zur Institutionalisierung des Deutschen als Fremdsprache zu verzeichnen sind.¹

Die Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache in der Welt allgemein und im Südlichen Afrika speziell ist das Ergebnis historischer Gesellschaftsentwicklungen. Dies vermag eine im Folgenden vorzunehmende Konzeptualisierung von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als Dimension und zugleich Objektivierung von Sprachenpolitik noch einmal veranschaulichen.

Deutsch als Fremdsprache und Sprachenpolitik

Sprachenpolitik respektive sprachenpolitisches Handeln soll zunächst in einem weiten Sinn definiert werden als ein Handeln, das einen Einfluss auf die sogenannte Stellung einer Sprache, etwa Deutsch, ausübt. Das Konzept der Stellung einer Sprache basiert auf einem vorwiegend instrumentellen Sprachbegriff, wonach einer Sprache v.a. entsprechend des sogenannten Kommunikationspotenzials, das ihre Kenntnis eröffnet, ein bestimmter „Gebrauchswert“ zuteilwird, der einen signifikanten Einfluss auf das Interesse an der Kenntnis der Sprache ausübt (vgl. Ammon 2015: 3)². Wiewohl das dem Konzept zugrunde gelegte Verständnis von Kommunikation sich nicht auf interpersonale kommunikative Handlungen beschränkt, wird die Kommunikation mit „zeitgenössischen Menschen und Institutionen oder Organisationen“ (Ammon 2015: 3) als essenzieller Aspekt von Kommunikation gewertet. Daher wird zum einen die Anzahl der Menschen, für die jene Sprache die Erst- oder Zweitsprache darstellt, und zum anderen die Anzahl der Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, als ein zentraler Indikator des Kommunikationspotenzials interpretiert³. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Swaan (2001) Sprachen als *hypercollective goods*, deren Gebrauchswert mit der Zahl ihrer ‚Besitzer‘ steigt.

Der sogenannte Gebrauchswert einer Sprache wird zudem von ihrer geographischen Verteilung und ihrer Anwendung in bestimmten Gesellschaftsbereichen bzw. Handlungsfeldern wie der Politik, dem Tourismus, der Wirtschaft und der Wissenschaft sowie ihrer Präsenz in Medien im Allgemeinen und in ästhetisch kodierten Medien im Besonderen bestimmt⁴. Die Nutzung bzw. die Präsenz einer Sprache in bestimmten Gesellschaftsbereichen und in Medien korreliert u.a. mit der sozialen Position ihrer Sprecher, der ökonomischen Stärke und politischen Macht der mit ihr assoziierten Regionen und

Länder sowie mit der ihr zukommenden offiziellen Funktion oder den ihr zukommenden offiziellen Funktionen – etwa der einer Amtssprache in einem Land wie Portugiesisch in Mosambik oder der einer Arbeitssprache in einer internationalen Organisation wie Deutsch in der EU-Kommission (vgl. Ammon 2015: 3–4; ebd.: 74). Nicht minder bestehen Interdependenzen zwischen den aufgeführten Aspekten und dem Prestige einer Sprache bzw. den Einstellungen von Menschen gegenüber einer Sprache. Ammon (2015: 4) resümiert die quantifizierende Konzeptualisierung des Gebrauchswertes einer Sprache wie folgt:

Je mehr Sprecher, in je mehr Machtpositionen, in je mehr Ländern, über je größere Flächen des Erdballs verteilt und je höher der Rechtsstatus der Sprache, desto größer ist ihr Gebrauchswert und damit das Interesse an der Kenntnis dieser Sprache.

Der skizzierte Gebrauchswert einer Sprache ist im Wesentlichen das Resultat von Sprachwahlen, die mit einer Vielzahl von Faktoren zusammenhängen⁵. Entsprechend eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses, wie es etwa von Butler (2006) vertreten wird, werden Sprachwahlen – anders als der Begriff suggerieren mag – nur bedingt souverän getroffen⁶. Es gibt verschiedene Typen von Sprachwahlen, u.a.:

- die Wahl von Sprachen zur Kommunikation in einzelnen Situationen, wobei zu differenzieren ist zwischen der Kommunikation zwischen einzelnen Individuen und der Kommunikation in größeren Gruppen;
- die Wahl von Sprachen zur regelmäßigen Kommunikation in der Familie;
- die Wahl von Sprachen zum Erlernen als Fremdsprachen und
- die Wahl von Sprachen für die Kommunikation in Institutionen und Organisationen (vgl. Ammon 2015: 52)

Davon ausgehend kann Sprachenpolitik in einem engeren Sinn definiert werden als eine Sprachwahl oder ein Handeln, das einen Einfluss auf eine Sprachwahl ausübt. Sonach treten als Akteure im Feld der Sprachenpolitik in Erscheinung: zum einen etwa die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die nationale Bildungspolitik Mosambiks auf einer institutionell-gesellschaftlichen Ebene und zum anderen die Deutschlehrenden und -lernenden auf einer personell-individuellen Ebene (vgl. zu einem Akteurbegriff, der sowohl Individuen als auch Kollektive bzw. Institutionen einschließt Schmidt 2010: 16).

Kategorisiert werden kann sprachpolitisches Handeln je nachdem, ob es sich vorwiegend auf das Lehren und Lernen bzw. den Unterricht oder den Gebrauch einer Sprache bezieht; obgleich augenscheinlich wiederum Interdependenzen zwischen jenen Ebenen bestehen.

Weiterhin soll Sprachenpolitik mithilfe des von Ammon (2015: 1072) vorgeschlagenen, freilich nicht immer trennscharfen Kriteriums der Intentionalität präzisiert werden. Demnach wird etwa eine effiziente Wirtschaftspolitik Deutschlands, die bisweilen die Stellung der deutschen Sprache stärken kann, ohne diesen Effekt jedoch zu intendieren, hier nicht als Sprachenpolitik, sondern als ein Einflussfaktor auf jene betrachtet.

Der Gebrauchswert einer Sprache kann spezifiziert werden für geographische Regionen oder politische Einheiten wie Staaten oder Staatenverbände (z.B. die Afrikanische oder Europäische Union). Alle Sprachen eines etwa geographisch bestimmten Rahmens stellen die entsprechende sogenannte Sprachenkonstellation dar, in der sich die Stellung einer Sprache mithin im Verhältnis zu den anderen Sprachen bestimmt (vgl. Ammon 2015: 4). So unterscheidet sich augenscheinlich die Stellung von Deutsch in Deutschland von der Stellung von Deutsch in Europa, Afrika oder der ganzen Welt. Ebenso nimmt beispielsweise Kiswahili in Mosambik eine andere Stellung ein als in Tansania oder auf dem gesamten afrikanischen Kontinent. Angesichts der kognitiven Grenzen individueller Mehrsprachigkeit (vgl. etwa Ammon 2015: 89–97) wird vor dem Hintergrund einer solchen Verortung von Sprachen in Sprachenkonstellationen evident, dass jede Sprachenpolitik, die auf eine bestimmte Sprache abzielt, nolens volens die Stellung der anderen in der jeweiligen Konstellation einbegriffenen Sprachen tangiert (vgl. Ammon 2015: 1072)⁷.

In der Soziolinguistik wird davon ausgegangen, dass Menschen ein Interesse an mannigfaltigen Kommunikationsmöglichkeiten und damit an einer starken Stellung ihrer Sprache bzw. ihrer Sprachen haben. Sonach sei es etwa im Interesse aller Deutschsprachigen – Erst- und Zweitsprachler sowie Fremdsprachler – und der amtlich deutschsprachigen Regionen und Länder, wenn die deutsche Sprache einen möglichst hohen Gebrauchswert aufweist⁸. Ein solches Interesse manifestiert sich darin, dass „alle Länder, die es sich leisten können, die Verbreitung der eigenen Sprache in der Welt fördern oder den Rückgang (die Kontraktion) aufzuhalten suchen“ (Ammon 2015: 9)⁹. Zudem sei angemerkt, dass ein solch hoher Grad der Verbreitung einer Sprache einen zirkulären Verstärkungsmechanismus bewirkt. Denn er befördert tendenziell das Interesse an der Kenntnis der betreffenden Sprache und ergo den Anstieg der Anzahl von Menschen, die jene Sprache als Fremdsprache lernen, sodass wiederum der Gebrauchswert potenziert wird (vgl. Ammon 2015: 3).

Neben den durch die Kenntnis der betreffenden Sprache eröffneten kommunikativen Möglichkeiten gehe, so eine andere soziolinguistische Grundannahme, eine starke Stellung einer Sprache mit weiteren Vorteilen insbesondere für die entsprechenden Erst- und Zweitsprachler und ihre Regionen und Länder einher (vgl. Ammon 2015: 5). Zu diesen Vorteilen, die jedoch bisher nicht ausreichend empirisch untersucht wurden (vgl. Ammon 2015: 6), gehöre die Bindung von Menschen, die eine Sprache als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, an die mit jener Sprache assoziierten Regionen und Länder. So bevorzugten Lerner und Sprecher von Deutsch als Fremdsprache „die deutschsprachigen Länder, ihre Bewohner und Institutionen für ihre wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und – im weiten Sinn – kulturellen Kontakte“ (Ammon 2015: 5).

Vor diesem Hintergrund wird der von Reich (1992: 119) postulierte Zusammenhang zwischen Sprachenpolitik und Macht ersichtlich, wonach Sprachenpolitik „eine auf die Macht von Sprechergruppen gerichtete Politik“ sei: „Sie dient der Statuserhöhung der Eigengruppe und der Statusminderung von Fremdgruppen innerhalb der Grenzen, die von wirtschaftlicher und militärischer Macht gezogen sind.“ Das damit angesprochene Sprache(n) bzw.

Sprachenpolitik inhärente Moment der Macht, das u.a. impliziert, dass es keine machtpolitisch neutrale Sprachwahl gibt (vgl. Wolff 2013b: 5), gilt es aus zweierlei Gründen insbesondere im Hinblick auf den Deutschunterricht im Südlichen Afrika zu reflektieren¹⁰: Zum einen ist es insbesondere in extensiv mehrsprachigen Gesellschaften wirkmächtig (vgl. Wolff 2013a: 40–41)¹¹. Zum anderen begünstigt die spezifische post- bzw. spätkoloniale Machtkonstellation zwischen etwa Deutschland als Staat mit einer auswärtigen Sprachenpolitik und den Ländern des Südlichen Afrikas als ein Ziel jener Politik potenziell eine deutlich unausgeglichene Interessensdurchsetzung (vgl. zur Bedeutung postkolonialer Machtkonstellationen für Sprachenpolitik im Südlichen Afrika Figueira (2013: 31)¹².

Das bis hierher theoriebasiert entworfene Bild des Feldes der Sprachenpolitik stellt – wie angekündigt – Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als Dimension und zugleich Objektivation von Sprachenpolitik dar. Dabei erzeigt sich das Streben nach Macht, d.h. nach der Stärkung der Stellung der eigenen Sprache(n) aufgrund der damit einhergehenden Kommunikationsmöglichkeiten und Vorteile, als unspezifisches Motiv für sprachpolitisches Handeln der Erst- und Zweitsprachler bzw. der entsprechenden Sprachgemeinschaft.

Wie aber ist die Wahl, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, begründet? Den bisherigen Ausführungen zufolge bestimmt der Gebrauchswert einer Sprache wesentlich das Interesse an ihrer Kenntnis. Doch das Lernen von Deutsch im Südlichen Afrika und speziell die eingangs erwähnte Zunahme des Lernens von Deutsch in Mosambik sind vor dieser Folie kaum zu erklären. Denn der Gebrauchswert der deutschen Sprache erscheint dort u.a. aufgrund der großen geographischen Distanz Mosambiks zu den – auf Europa begrenzten – amtlich deutschsprachigen Regionen und Ländern, die aufgrund der insgesamt geringen Internetnutzung der Mosambikaner (vgl. UNDP 2015: 303) kaum vom vielfach beschworenen

„Schrumpfen der Welt“ (vgl. etwa Friedmann 2006) relativiert wird, marginal. Nicht zuletzt der Werdegang von Absolventen der sogenannten Schule der Freundschaft und ehemaligen Vertragsarbeitern verweist auf einen eher geringen funktionalen Nutzen von Deutschkenntnissen auf dem mosambikanischen Arbeitsmarkt¹³: Denn die beiden größten Gruppen von Mosambikanern mit Kenntnissen in der deutschen Sprache konnten jene bisher kaum für den formellen Sektor in Mosambik fruchtbar machen (vgl. Reuter 2015: 97–101; Döring/ Rüchel 2005: 16).

Kursorische Anmerkungen zur Forschungsliteratur

Der eingeschränkte Gebrauchswert von Deutsch im Südlichen Afrika allgemein wird auch im Fachdiskurs konstatiert (vgl. etwa Bedi 2005: 255 und Hoffmann 2014: 163). Die damit einhergehende Schwierigkeit, Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in dieser Weltregion lernerorientiert zu legitimieren, spiegelt sich in der bereits seit den 1980er Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen verhandelten Frage nach der konzeptionellen Ausgestaltung

des Studienfaches Deutsch im Südlichen Afrika wider. Dabei wurden verschiedene Ansätze diskutiert: etwa die ‚Germanistik als Entwicklungswissenschaft‘ nach Kreuzer, die ‚interkulturelle Germanistik‘ nach Wierlacher oder eine berufsbezogene und fachsprachliche Fremdsprachenausbildung (vgl. Altmayer 2010: 87; Hamann 2009: 196). Insbesondere in neueren, sprachenpolitisch ausgerichteten Veröffentlichungen manifestiert sich jedoch das bisherige Fehlen einer fach- bzw. wissenschaftsspezifischen Perspektive, die vom offiziellen Diskurs der – v.a. ökonomisch motivierten (vgl. Hoffmann 2014: 123) – Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik reflektiert abweicht (siehe Bedi 2005; Böhm 2003 und Hoffmann 2014). So z.B., wenn Hoffmann an keiner Stelle das nachstehende, in einem offiziellen Dokument zur Partnerschulinitiative deklarierte Ziel – dessen Erreichen er im Herzstück seiner Arbeit zu untersuchen intendiert – kritisch diskutiert: „[d]en Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland [zu] stärken und die ‚besten Köpfe‘ für Deutschland [zu] gewinnen“ (zit. nach Hoffmann 2014: 126; siehe auch ebd.: 127–128; ebd.: 144)¹⁴. Schließlich bleibt festzustellen, dass die Rolle des Deutschen im Südlichen Afrika bisher fast ausschließlich theoriebasiert bzw. aus einer institutionellen Sicht diskutiert wurde. Die Perspektive der Akteure auf personell- individueller Ebene, d.h. insbesondere der Lernenden, wurde bisher kaum beachtet. Nicht nur im Sinne einer Dekolonialisierung, sondern auch insofern als sich das Lernen von Deutsch im Südlichen Afrika – wie dargestellt – vor einer theoretischen Folie kaum erklärt, erscheint jene Perspektive jedoch von besonderem Interesse. Daher soll im Folgenden der Frage nach den individuellen Sinnzuschreibungen von mosambikanischen Studierenden im Hinblick auf ihr Deutschstudium nachgegangen werden: Wie interpretieren die Studierenden ihr Deutschstudium; d.h. wie legitimieren und begründen sie ihr Handeln auf dem Feld der Deutschförderung?

Methodisches Vorgehen

Die Fragestellung geht von der Prämisse des Symbolischen Interaktionismus aus, wonach „Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer 1973: 81). Dabei wird Bedeutung nicht als immer schon gegeben bestimmt; sie ist vielmehr „aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder entsteht [aus ihr]“ (ebd.). Individueller Sinn ist also immer einbezogen in gesellschaftliche, d.h. diskursive Bedeutung und gestaltet diese mit (vgl. auch Altmayer/ Scharl 2010: 59).

Um sich der Frage nach dem Sinn – warum lernen Studierende in Mosambik Deutsch – annähern zu können, ist eine interpretative Rekonstruktion entsprechender Sinnzuschreibungen der Studierenden erforderlich. Zur Generierung geeigneter Daten wurden daher im Juni 2016 offene Leitfadeninterviews mit sechs Studierenden des im Februar 2015 erstmals angelaufenen Nebenfachstudienganges zur Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Universität in Maputo durchgeführt¹⁵. Die Interviews wurden jeweils mit einem narrativen Impuls eingeleitet und insgesamt vom Allgemeinen zum Spezifischem konzipiert¹⁶. Im Hinblick auf das „Kriterium der Offenheit“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014: 128) qualitativer Forschung sollte den Studierenden damit ermöglicht werden, ausgehend von

ihren Relevanzgesichtspunkten ihrem Deutschstudium Sinn zuzuschreiben. Die mit einem Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews wurden in Anlehnung an die Konventionen des Transkriptionssystemes *Talk in Qualitative Social Research* (TiQ) (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 167–170) transkribiert, d.h. in Texte überführt und damit einer interpretativen Analyse zugänglich gemacht.

Bei der Datenauswertung wurde induktiv verfahren. In einem ersten Schritt wurden aus dem Transkript Ausschnitte ausgewählt, die im weitesten Sinne auf Sinnzuschreibungen im Hinblick auf das Deutschstudium bzw. das Lernen von Deutsch verweisen. In einem zweiten Schritt wurde zu den ausgewählten Ausschnitten unter erneuter Berücksichtigung des gesamten Transkriptes eine Argumentationskettenanalyse in Anschluss an Maringer (2009: 74) durchgeführt. Wenn keine Argumentationsmuster vorlagen, wurden die Ausschnitte paraphrasiert. Schließlich wurden die Ergebnisse in einem dritten Schritt verdichtet.

Die universitäre Deutschförderung in Mosambik im Spiegel studentischer Sinnzuschreibungen

„Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ (S1)¹⁷. Diese Aussage, die von einem der interviewten Studierenden formuliert wurde, kann zunächst interpretiert werden als Verweis darauf, dass Deutsch als Fremdsprache in Mosambik erst seit vergleichsweise kurzer Zeit gelernt und gelehrt wird und der Studierende der Auffassung ist, dass sich diese Entwicklung weiterhin institutionalisiert. Mit anderen Worten: Deutsch befindet sich in Mosambik in einer „embryonalen Phase“ (S2). Es wird damit wohl aber auch eine – in allen Interviews mehr oder minder explizit dargetane – Zuversicht zum Ausdruck gebracht, dass Deutsch seinen Sprechern oder Lernern in Mosambik zukünftig berufliche Möglichkeiten eröffnet. In diesem Zusammenhang bekunden die Studierenden zum einen die Annahme oder Hoffnung, dass Deutsch als Schulfach in das nationale Bildungssystem Mosambiks implementiert wird (S1/S2/S3/S4/S6). Zum anderen gehen sie augenscheinlich davon aus, dass das Deutschstudium bzw. Deutschkenntnisse ein Vorteil für etwaige Bewerbungen bei deutschen Unternehmen in Mosambik darstellen (S2/S5). Letztere Annahme wird von einem Studierenden wie folgt präzisiert: „wenn ich die Sprache habe und mich direkt mit dem Unternehmer unterhalten kann, dann erhalte ich automatisch diese Chance im Leben“ (S2). Dabei argumentiert er erstaunlich häufig aus einer eher deutschlandzentrierten Perspektive: „wir studieren hier diese Sprache, um auf einen Bedarf des Auslandes zu antworten [...]“; das dient der Expansion des deutschen Marktes in Mosambik“ (S2).

Aus Sicht dreier Studierender (S1/S2/S6) erscheint ein beruflicher Nutzen des Deutschstudiums auch aufgrund einer angenommenen geringen Konkurrenzsituation wahrscheinlich:

„Ich habe Deutsch als Studienfach gewählt, weil hier in Mosambik kaum jemand Deutsch spricht; also, darin habe ich einen Vorteil für den Eintritt in das Berufsleben gesehen; ich sehe, dass es nicht viel Konkurrenz gibt auf dem Arbeitsmarkt im Bereich der deutschen Sprache“ (S1).

Gleichwohl lässt sich in den Interviews auch eine Infragestellung der bisher skizzierten Sinnzuschreibung erkennen. So können die Ausführungen eines Studierenden bei dem Gedanken an die Zeit nach Beendigung seines Bachelorstudiums als Zweifel am Nutzen des Deutschlernens für seinen beruflichen Werdegang bzw. am späteren Gebrauch von Deutsch im Arbeitsleben gedeutet werden:

„Deutsch ist noch nicht [...] im nationalen Bildungssystem; ich bin also ein bisschen traurig; und ich bin auch traurig, weil [...] es nicht viele Möglichkeiten gibt, im Master Deutsch als Fremdsprache weiter zu studieren; ich bin also sehr traurig; das heißt, das würde für mich eine verlorene Zeit bedeuten, vielleicht ne, denn ich habe es gelernt und danach kann ich nicht weiter lernen, also ja, manchmal kommt mir das in den Sinn ja, nur zu lernen und ja, vielleicht, wenn ich die Uni verlasse, wird Deutsch in mir verschwinden“ (S1).

Derlei Zweifel stehen freilich in einem Spannungsverhältnis zu der oben stehenden, nachgerade euphorischen Bewertung der Rolle von Deutsch in Mosambik. Dabei wäre zu fragen, inwiefern solche Widersprüche auf Inkonsistenzen des offiziellen Diskurses verweisen.

Die zitierte, zweifelnde Äußerung kann auch dahin gehend ausgelegt werden, dass weitgehend unabhängig von einem funktionalen Nutzen, den eigenen Deutschkenntnissen ein ideeller Wert zugeschrieben und eine stete Weiterentwicklung jener angestrebt wird. Der Wunsch, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern bzw. die Freude am (Weiter-)Lernen von Deutsch kommt etwa auch zum Ausdruck, wenn ein Studierender versichert: „seit ich angefangen habe, zu lernen, habe ich immer Lust auf mehr und mehr und mehr“ (S2; vergleichbar auch S3).

Die beiden zuletzt genannten Sinn Dimensionen zeichnen sich auch in Antworten auf die Frage ab, warum sie – die Deutschstudierenden – sich im Hof der Universität oftmals auf Deutsch begrüßen oder verabschieden. Denn zum einen führen die evozierten Begründungen die Notwendigkeit oder den Willen an, die deutsche Sprache zu gebrauchen und zu üben; und zum anderen verweisen sie offenbar auf das Empfinden von Stolz auf die eigenen Deutschkenntnisse: „Wir machen das, weil man eine Sprache besser lernt, wenn man sie anwendet“ (S5). „Damit zeigen wir, dass wir dieses Wort gelernt haben und wissen, in welchem Kontext man es benutzt [...], also jeder möchte seine Qualitäten zeigen“ (S3).

Der Stolz auf die Kenntnisse in der deutschen Sprache wird von den Studierenden auch in Verbindung gebracht mit einer Bewertung von Deutsch als „schwierige“ (S1) oder „komplexe“ (S4) Sprache. Entsprechende Bewertungen stellen die Studierenden zudem als ein Grund für ein Interesse an der Sprache an sich bzw. einen Reiz, den die deutsche Sprache auf sie ausführt, dar. Dieser Zusammenhang zeigt sich etwa in der folgenden Begründung für die Wahl des Studienfaches Deutsch: „Auch wegen meines Stolzes, weil Deutsch eine sehr schwierige Sprache ist; und wenn ich mir vorstelle, diese Sprache zu sprechen; das ist vielleicht etwas Besonderes unter Mosambikanern“ (S1).

Des Weiteren interpretieren die Studierenden das Lernen von Deutsch als Voraussetzung bzw. Mittel, um mit Deutschen in Beziehung oder Austausch zu treten (S1/S2/S5). Dabei wird der Austausch oder gar die Freundschaft mit Deutschen als große persönliche Bereicherung interpretiert, die – wie ein Studierender wiederholt ausführt – zu „großer Zufriedenheit“ (S1) führt. Zugleich wird die Bekanntschaft oder Freundschaft mit Deutschen als bedeutender Motivationsfaktor für das (weitere) Lernen von Deutsch dargestellt (S1/S2). Nicht zuletzt schreiben die Studierenden ihrem Austausch mit Deutschen auch die Funktion zu, die deutsche Sprache gebrauchen zu können (S1/S2/S3).

Der Reiz sowohl der deutschen Sprache als auch des Austausches mit Deutschen ist augenscheinlich auch in einer wahrgenommenen ‚Fremde‘ oder ‚Distanz‘ zur portugiesischen Sprache bzw. der ‚mosambikanischen Kultur‘ begründet:

„Geprägt haben mich in der Tat die Fälle, [...] d.h., Dativ, Akkusativ und Genitiv; diese Fälle interessieren mich, denn irgendwie ist das eine sprachliche Realität, die wir in der portugiesischen Sprache nicht viel haben“ (S2).

„Es ist das erste Mal in meinem Leben, dass ich eine andere Kultur sehe, anders als meine, von einem Volk so fern, das heißt von meinem Land, vom afrikanischen Kontinent“ (S1).

Verschiedene Ausführungen deuten zudem darauf hin, dass die Studierenden das Deutschlernen auch aufgrund des weiteröffnenden Momentes von (Fremd-)Sprache(n) und damit ‚Kultur‘ als sinnhaft erfahren: „Das ist eine komplexe Sprache, die den ‚Kopf‘ öffnen kann“ (S4). „Ausgehend von der deutschen Kultur habe ich mich selbst reflektiert; das heißt ich habe meine Identität umgebildet“ (S1).

Die interviewten Studierenden äußern den „Traum“ (S1/S6), nach Beendigung ihres Bachelorstudiums ein postgraduales Studium in Deutschland zu absolvieren (S1/S2/S4/S5/S6) oder zumindest einmal nach Deutschland zu reisen (S3): „Mein größter Traum ist, mein Studium nicht hier in Mosambik, sondern, vielleicht, in Deutschland fortführen zu können“ (S1).

Wie etwa die folgende Äußerung andeutet, interpretieren die Studierenden in diesem Zusammenhang ihr Deutschstudium als Schritt hin zur Realisierung jenes Ziels bzw. zum Erlangen eines entsprechenden Stipendiums (S1/S5/S6): „wenn ich in der Zukunft in Deutschland studieren sollte, dann weiß ich schon vorher, wie die Sachen in Deutschland funktionieren“ (S1).

Der „Traum“, in Deutschland zu studieren, erscheint auch begründet in einer – wohl auf einen kolonialen Diskurs zurückgehende – Stilisierung Deutschlands als Vorbild, das es zu „kopieren“ gilt:

„Auch weil, wie soll ich sagen, weil Deutschland, wie soll ich sagen, entwickelt ist; da kann man sich – denke ich, das ist meine Meinung – mit Leichtigkeit kulturell und wissenschaftlich weiterentwickeln“ (S1).

„Also ja, ich denke, dass wir viel von Deutschland kopieren sollten, und dass der Sprachunterricht uns das erleichtern kann; denn um etwas von einem Land zu lernen, müssen wir seine Sprache können“ (S6).

Fazit und Ausblick

Im Zusammenhang mit der theoriebasierten Entwicklung einer Definition von Sprachenpolitik im ersten Teil dieses Beitrages wurde das Sprache(n) bzw. Sprachenpolitik und damit unweigerlich auch dem Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache inhärente Moment der Macht herausgearbeitet. Dieses gilt es im Fach Deutsch als Fremdsprache allgemein sowie – aufgrund der spezifisch post- bzw. spätkolonialen Machtkonstellationen – im Hinblick auf den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Südlichen Afrika speziell zunächst stärker zu reflektieren, um dann Konsequenzen diskutieren und schließlich ziehen zu können. Eine solche Reflexion beinhalte etwa das Verhältnis des Faches Deutsch als Fremdsprache zu den sprachpolitischen Bedingungen seines Praxisfeldes und die kritische Betrachtung des offiziellen Diskurses der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in Bezug auf die Reproduktion kolonialer Denk- und Deutungsmuster¹⁸. Die Profilierung einer machtkritischen Perspektive ist u.a. insofern geboten, als sie m.E. Bedingung ist, um das subversive, welteröffnende Moment von Sprache und damit in Verbindung stehende Lehr-/Lernziele wie die *symbolic competence* (Kramsch 2006) glaubwürdig im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie im Unterricht entfalten zu können.

Denkbare Konsequenzen, die einer weiteren Diskussion, Fundierung und dann auch Erprobung bedürfen, wären etwa: die Etablierung von Macht bzw. Machtkritik im Zusammenhang mit Sprache(n) als Unterrichtsthema; die Entfaltung einer machtkritischen Perspektive als didaktische Haltung, d.h. eine unentwegte Reflexion etwa der Verstrickung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes mit der Stabilisierung von Machtverhältnissen sowie die stetige Reflexion der eigenen Machtposition als Lehrende(r) und Bewertende(r) etc.; eine – dem von Schmidt (2016) vorgebrachten Vorschlag entsprechende – programmatische Perspektivenverschiebung weg von einer augenscheinlich weiterhin dominanten Defizitperspektive auf das Südliche Afrika¹⁹: „Dabei sollte nicht so sehr die Frage ‚Was kann ich von Deutschland, Österreich, der Schweiz lernen?‘, sondern vielmehr ‚Was habe ich als Südafrikaner Deutschland, Österreich, der Schweiz zu sagen?‘“; und schließlich: die Entwicklung integrativer Methoden der Curriculums(weiter)entwicklung, bei denen die Lernenden bzw. Studierenden eine wichtige Rolle einnehmen.

Auch die im zweiten Teil des Beitrages dargestellten Ergebnisse der interpretativen Rekonstruktion von Sinnzuschreibungen mosambikanischer Deutschstudierender bestätigen den Bedarf einer machtkritischen Perspektive im Fach und Praxisfeld Deutsch als Fremdsprache; etwa wenn die Studierenden – in augenscheinlicher Beeinflussung von einem kolonialen Diskurs – Deutschland zum Vorbild stilisieren und sich bzw. Mosambik damit mehr oder minder explizit abwerten.

Angesichts der Widersprüchlichkeit der rekonstruierten Sinnzuschreibungen im Hinblick auf den funktionalen Nutzen des Deutschstudiums, können die im zweiten Teil dargestellten Ergebnisse zudem als Bestätigung der zuvor theoriebasiert aufgezeigten Grenzen einer Legitimierung des Lernens von Deutsch in Mosambik auf der Basis eines instrumentellen Verständnisses von Sprache gedeutet werden.

Davon ausgehend und in Anbetracht der mannigfaltigen Aspekte und Dimensionen von (Fremd-)Sprache und Fremdsprachenlernen, auf die die mosambikanischen Studierenden verweisen, erweist sich das von Dobstadt/Riedner (2014) ausgeführte Plädoyer für die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichtes nicht auf der Basis eines instrumentellen, sondern eines komplexeren Verständnisses von Sprache und Kommunikation insbesondere auch für einen mosambikanischen Kontext von Interesse.

Anmerkungen

1. Im universitären Bereich gibt es beispielsweise erst seit der Einrichtung eines DAAD-Lektorates im Jahr 2009 bzw. 2012 ein Deutschlernangebot. Im Februar 2015 ist zudem an der Pädagogischen Universität in Maputo ein Nebenfachstudiengang zur Deutschlehrerausbildung neu angelaufen. Siehe ausführlich den Bericht zu Deutsch in Mosambik in diesem Heft.
2. Der Begriff „Stellung einer Sprache“ scheint von Ammon (1991; 2015) geprägt worden zu sein; auch Böhm (2003: 21) nutzt in seinem Überblickswerk zur „Stellung der deutschen Sprache in Afrika“ den Begriff, bleibt dabei jedoch eine explizite Erläuterung jenes schuldig; ebenso Hoffmann (2014: 82).
3. Anhaltspunkte für die quantitative Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache und damit für das Kommunikationspotenzial der deutschen Sprache liefert die vom Auswärtigen Amt seit 1985 in fünfjährigen Intervallen herausgegebene Studie zu *Deutsch weltweit*. Insofern als Kommunikation auf Verständigung zielt, wäre für eine präzise Bestimmung des Kommunikationspotenzials einer Sprache u.a. auch das Kompetenzniveau der Sprecher zu berücksichtigen. Darauf lässt die genannte Studie jedoch keine Rückschlüsse zu.
4. Insgesamt ist die Stellung von Deutsch auf der Ebene des Gebrauches wesentlich schwächer als auf der Ebene des Lehrens und Lernens. So nimmt die deutsche Sprache im Bereich der Politik eine vergleichsweise untergeordnete Stellung ein, die sich darin zeigt, dass ihr in internationalen Organisationen wie den Vereinten Nationen oder der Europäischen Union keine oder keine bedeutende offizielle Funktion zukommt (vgl. Ammon 2015: 1096; Ehlich 2010: 124–131). Auch in der Wirtschaft spielt Deutsch eine eher periphere Rolle, insofern als Ammon (2010: 96) zufolge Englisch als Sprache internationaler Kontakte und Verhandlungen unumschränkt dominiert. Zudem bevorzugten international operierende deutsche Unternehmen meist Englisch als Unternehmenssprache und erkannten im Ausland „Deutschkenntnisse manchmal kaum als Zusatzqualifikationen“ an (Ammon 2011: 47). Im Hinblick auf die Wissenschaft bleibt schließlich festzustellen, dass die deutsche Sprache ihren einstigen Status als internationale Wissenschaftssprache weitgehend eingebüßt hat, sodass auch deutschsprachige Wissenschaftler, insbesondere in den Naturwissenschaften, auf Englisch publizieren (vgl. Ammon 2010: 92–96).
5. „Language Policy exists within a complex set of social, political, economic, religious, demographic, educational, and cultural factors that make up the full ecology of human life“ (Spolsky 2004: ix); siehe auch Ammon 2015 (1064–1068), Böhm (2003: 21) und Hoffmann 2014 (123) zu Faktoren, denen in der wissenschaftlichen Literatur ein Einfluss zugeschrieben wird auf zum einen die Verbreitung von Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und zum anderen die Intensität des Engagements deutscher auswärtiger Sprachenpolitik in einem bestimmten Land oder einer bestimmten Region.
6. „Wer handelt (d.h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird“ (Butler 2006: 32).

7. Davon ausgehend kann die im Diskurs der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nachgerade omnipräsente Begründung der Deutschförderung als Beitrag zu „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität“ (Auswärtiges Amt 2000: 11) insbesondere in Bezug auf extensiv mehrsprachige Gesellschaften wie etwa die mosambikanische infrage gestellt werden (vgl. kritisch zur Wirkung auswärtiger Sprachenpolitiken auf die Stellung sogenannter indigener Sprachen im Südlichen Afrika Figueira 2013). Ungeachtet dessen nutzt das Goethe-Institut jenes Argumentationsmuster auch speziell im Hinblick auf seine Aktivitäten im Südlichen Afrika (vgl. Goethe-Institut 2008: 3).
8. Mit dem Begriff ‚amtlich deutschsprachige Länder und Regionen‘ wird auf das deutsche Amtssprachgebiet verwiesen: Deutschland, Österreich, deutschsprachiger Teil der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, italienische Provinz Bozen-Südtirol und Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien (vgl. Ammon 2015: 1–2; 945); der Begriff wird in Anlehnung an Dirim (2015: 26) anstelle des Begriffs ‚deutschsprachige Länder und Regionen‘ verwendet, um das „Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags“ zu reflektieren.
9. Obschon sich eine Entwicklung hin zu einer postnationalen Konstellation (Habermas 1998) abzeichnet, spielt staatliche Sprachenpolitik im sprachenpolitischen Feld weiterhin eine exponierte Rolle. Diese Dominanz von Staaten bzw. staatlichen Akteuren lässt sich m.E. auch im Hinblick auf die nach wie vor wirkmächtige historische Funktion von Sprache als Nationalsymbol – ein Aspekt der im ausklingenden 18. Jahrhundert gründenden Nationalstaatenideologie europäischer Prägung – erklären. Der zufolge stellt die Einsprachigkeit eines Staates und aller ihm Angehörigen einen gleichsam in der Natur verankerten ‚Normalzustand‘ dar und „Sprache, verstanden als genuiner Ausdruck der *angeborenen* Nationalität, ist Privileg der jeweiligen Nation und Unterscheidungsmerkmal von den anderen“ (Wintersteiner 2006: 13; Hervorh. i. Orig.; vgl. dazu auch Gogolin 2009).
10. Als theoretischer Bezugsrahmen der Analyse des Zusammenhanges von Sprache(n) und Macht kann Bourdieus Theorie zur *Ökonomie des sprachlichen Tauschs* (Bourdieu 2005) dienen, in der er von einer Analogie zwischen der Hierarchisierung verschiedener Sprachen oder Varietäten einer Gesellschaft und den sozialen Machtverhältnissen ihrer Sprecher ausgeht.
11. Nach Lopes (1998: 446) gehört Mosambik zu den „15 most linguistically diverse countries in Africa“. Die ungeachtet dessen weitgehend monolinguale Sprachenpolitik Mosambiks wird von Kritikern v.a. als ein Mittel zur Elitenabschottung gewertet, das ein Macht- und Prestigegefälle zwischen den Sprachen in Mosambik in umgekehrter Proportionalität zu ihren Sprechern forciert (vgl. Castiano/ Reuter 1996: 4; 10 – 11; Ponso 2011: 5).
12. Am Beispiel Mosambiks zeichnet sich die angeführte postkoloniale Machtkonstellation mit Blick auf die weiterhin enorme Abhängigkeit von Geldern der sogenannten internationalen Entwicklungszusammenarbeit ab: Gegenwärtig werden etwa 40 Prozent des mosambikanischen Staatshaushaltes von internationalen Geldern gedeckt (vgl. Hofmann/ Souza Martins 2012: 1).
13. Die DDR unterhielt enge Beziehungen zur Volksrepublik Mosambik. Am 24. Februar 1979 unterzeichneten die beiden Regierungen einen sogenannten Freundschaftsvertrag, dem 80 bilaterale Verträge folgten, die die Basis für zahlreiche gemeinsame Projekte darstellten (vgl. Döring/Rüchel 2005: 13). Zu den personell weitreichendsten Projekten gehörten die sogenannte Schule der Freundschaft in Staßfurt bei Magdeburg und die Entsendung mosambikanischer sogenannter Vertragsarbeiter in die DDR.
14. Sprachenpolitische Positionen im Fachdiskurs des Deutschen als Fremdsprache allgemein stehen oftmals in augenscheinlicher Analogie zum offiziellen Diskurs, ohne jene zu reflektieren (siehe etwa Fandrych et al. 2010: 10 und 16; Stark 2000: 93).
15. Die Studierenden konnten als Sprache für das Interview Deutsch oder Portugiesisch wählen und haben sich alle für Portugiesisch entschieden.
16. Der narrative Impuls lautete: Könntest du zunächst einmal schildern, was deine Pläne für die Zukunft sind?
17. Zitate aus den Transkripten wurden von der Verf. ins Deutsche übersetzt.
18. Es besteht dabei die – in weiteren Arbeiten zu prüfende – Annahme, dass sich im Diskurs der

Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik diverser kolonialer Deutungsmuster bedient wird; vgl. dazu etwa die Rede von Steinmeier zur Eröffnung der Partnerschulinitiative: „Neue Mächte streben empor, in Asien und Lateinamerika: mit großem Selbstbewusstsein, mit Stolz auf die eigene Traditionen, Kulturen, Lebensweisen. [...] Kein Grund zur Resignation – im Gegenteil: Lasst uns den Wettbewerb mit offenen Armen annehmen und der Welt das Beste mit auf die Suche geben, was wir zu bieten haben: *das Erbe der europäischen Aufklärung*“ (zit. nach Ammon (2015: 960); Hervorh. S.B.).

19. Vgl. zur Defizitperspektive etwa das im Jahr 2008 veröffentlichte Strategiepapier des Goethe-Institutes für seine Arbeit im Südlichen Afrika, in der ein „Kampf gegen die immer größer werdende Wissenskluft zwischen europäischen und afrikanischen Gesellschaften“ postuliert wird (Goethe-Institut 2008: 7).

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS 2010. „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika?“ In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 38: 86-102.
- ALTMAYER, CLAUS/SCHARL, KATHARINA 2010. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein‘. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2: 43-60.
- AMMON, ULRICH 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH 2010. „Die Verbreitung des Deutschen in der Welt.“ In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1 Auflage 2. Berlin/New York: de Gruyter: 89-107.
- AMMON, ULRICH 2011. „Deutsch weltweit, heute und (über)morgen. Entwicklungsperspektiven und Aspekte sprachpolitischer Intervention.“ In: Barkowski, Hans/Silvia Demmig/Hermann Funk/Ulrike Würz (Hgg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009*. Baltmannsweiler: Schneider: 39-52.
- AMMON, ULRICH 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- AUSWÄRTIGES AMT (Hg.) 2000. *Auswärtige Kulturpolitik. Konzeption 2000*. URL: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf [28.06.2017].
- BEDI, LASME ELVIS 2005. *Deutsch in Afrika. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Dr. Kovač.
- BLUMER, HERBERT 1973. „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus.“ In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt: 80-146.
- BÖHM, MICHAEL ANTON 2003. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- BOURDIEU, PIERRE 2005. *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braunmüller.
- BUTLER, JUDITH 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- CASTIANO, JOSÉ P./REUTER, LUTZ R. 1996. *Sprachensituation und Schulbildung in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel Mosambiks. Zur Situation der autochthonen Sprachen, zu den Erfahrungen aus einem Pilotprojekt und zu den schulpolitischen Konsequenzen*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.
- Dirim, İnci 2015. „Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung.“ In: Leiprecht, Rudolf/Anja Steinbach (Hgg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik: 25-48.
- DOBSTADT, MICHAEL/RIEDNER, RENATE 2014. „Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion“ In: Bernstein, Nils/Charlotte Lerchner (Hgg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen: 19-33.

- DÖRING, HANS-JOACHIM/RÜCHEL, UTA 2005. „Einleitung.“ In: Dies. (Hgg.): *Freundschaftsbande und Beziehungskisten. Die Afrikapolitik der DDR und der BRD gegenüber Mosambik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel: 13-22.
- EHLICH, KONRAD 2010. „Die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik europäischer Institutionen.“ In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1. Auflage 2. Berlin, New York: de Gruyter: 124-132.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/HUFEISEN, BRITTA/KRUMM, HANS-JÜRGEN/RIEMER, CLAUDIA 2010. „Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Dies. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbd. 1. Auflage 2. Berlin/New York: de Gruyter: 1-18.
- FIGUEIRA, CARLA 2013. *Languages at War. External Language Spread Policies in Lusophone Africa. Mozambique and Guinea-Bissau at the Turn of the 21st Century*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- FRIEDMANN, THOMAS L. 2006. *Die Welt ist flach*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GOETHE-INSTITUT (Hg.) 2008. *Regionaler Schwerpunkt: Subsahara-Afrika*. URL: <http://www.goethe.de/prs/pro/afrika-initiative/pressemappe.pdf> [28.06.2017].
- GOGOLIN, INGRID 2009 „Streitfall Zweisprachigkeit.“ In: Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann (Hgg.): *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-22.
- HABERMAS, JÜRGEN 1998. *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HAMANN, EVA 2009. „Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was? Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie.“ In: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS 38: 195-204.
- HOFFMANN, CHRISTIAN 2014. *Interessen deutscher auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im südlichen Afrika. Am Beispiel der Sprachförderungsinitiative ‚Schulen: Partner der Zukunft‘ (PASCH)*. Hamburg: Dr. Kovač.
- HOFMANN, KATHARINA/SOUZA MARTINS, ADRIAN DE 2012. „Ressourcenfunde in Mosambik. Reichtum für Wenige oder Weg aus der Armut?“ In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Perspektive*. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/iez/09288.pdf> [28.06.2017].
- KRAMSCH, CLAIRE 2006. „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ In: *Modern Language Journal* 90, 249-252.
- KRAMSCH, CLAIRE/HUFFMASTER, MICHAEL 2008. „The political Promise of Translation.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37: 283-297.
- LOPES, ARMANDO JORGE 1998. „The Language Situation in Mozambique.“ In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19: 440-486.
- MARINGER, ISABELL 2009. „Kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Medienbeiträgen zum EU-Beitritt der Türkei.“ In: Peuschel, Kristina/Jan P. Pietzuch (Hg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation der zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag: 67-88.
- Ponso, Leticia Cao 2011. Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique. O modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. URL: <http://livrozilla.com/download/506371> [28.06.2017].
- PRZYBORSKI, AGLAJA/WOHLRAB-SAHR, MONIKA 2014. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- REICH, HANS H. 1992. „Die Dominanz der Sprachenpolitik über die Sprachbildung.“ In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer: 119-123.
- REUTER, LUTZ (2015). „Die Schule der Freundschaft. Vom Scheitern eines Projektes der Bildungsentwicklungshilfe zwischen der DDR und der VR Mosambik.“ In: Dirim, İnci/Ingrid Gogolin/Dagmar Knorr/Marianne Krüger-Potratz/Dorit Lengyel/Hans H. Reich/Wolfram Weiße (Hgg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann: 95-104.
- SCHMIDT, MANFRED G. 2010. *Wörterbuch zur Politik*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- SCHMIDT, KIRA 2016. „Meinungsbericht zur #FeesMustFall-Bewegung an der University of the Western Cape.“ In: *eDUSA* 11/1: 6-9.

- SPOLSKY, BERNARD 2004. *Language policy*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- STARK, FRANZ 2000. „Sprachförderung und Außenpolitik. Kritik der Politik der Bundesregierung.“ In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang: 93-102.
- SWAAN, ABRAM DE 2001. *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- UNDP (Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen) (Hg.) 2015. *Bericht über die menschliche Entwicklung 2015. Arbeit und menschliche Entwicklung*. URL: http://menschliche-entwicklung-staerken.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschl_entwicklung/BILDER/HDR/HDR_2015_WEB.pdf [28.06.2017].
- WINTERSTEINER, WERNER 2006. *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- WOLFF, EKKEHARD 2013a. „Afrikanische Sprachen. Ressourcen zwischen Tradition und Fortschritt.“ In: Ders. (Hrsg.): *Was ist eigentlich Afrikanistik. Eine kleine Einführung in die Welt der afrikanischen Sprachen, ihre Rolle in Kultur und Gesellschaft und ihre Literaturen*. Frankfurt a.M.: Lang: 45–75.
- WOLFF, EKKEHARD 2013b. „Die deutschsprachige Afrikanistik.“ In: Ders. (Hrsg.): *Was ist eigentlich Afrikanistik. Eine kleine Einführung in die Welt der afrikanischen Sprachen, ihre Rolle in Kultur und Gesellschaft und ihre Literaturen*. Frankfurt a.M.: Lang: 15–44.

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann

in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms

<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>**Warum studiert man Deutsch in Namibia? Eine Untersuchung zum Deutschstudium an der University of Namibia****SHOOSHAO SHILONGO**

University of Namibia

Abstract

German came under the German colonial rule (1884-1915) to Namibia and has remained a language of a minority of about 12 000 to 20 000 speakers today. However, a significant number of companies are owned by German-speaking Namibians and a very visible German culture attracts German-speaking tourists to Namibia. Since independence, English is the official language of Namibia, but German holds the status of a national language. German is taught as a First language as well as Foreign language in schools countrywide with growing numbers. All three universities offer German, whereas the University of Namibia offers a number of programmes for students to choose from. Due to this, students of German at the University of Namibia have been asked about the reasons for choosing German as a subject and also former students have been consulted about their careers and the impact of the German language on their career.

Shooshao Shilongo studierte Deutsch und Psychologie an der University of Namibia und graduierte 2017 mit einem BA (Hons). Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version ihrer Bachelor Arbeit zum Thema „Warum studiert man Deutsch in Namibia?“ Zurzeit arbeitet sie an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek/Namibia. shooshao10@gmail.com.

Einleitung

Namibia war von 1884 bis 1915 als Deutschsüdwestafrika eine Kolonie des Deutschen Reiches. Obwohl Deutschland seinen Kolonialanspruch nach dem Ersten Weltkrieg abgeben musste, gibt es bis heute eine deutschsprachige Minderheit in Namibia. Namibia ist die Heimat von 2,3 Millionen Menschen, die sich in verschiedene ethnische Gruppen unterteilen lassen und verschiedenen Sprachgruppen angehören. Seit der Unabhängigkeit 1990 ist Englisch die offizielle Amtssprache in Namibia, Deutsch gehört, wie auch Afrikaans, zu den Nationalsprachen, ebenso wie die indigenen Sprachen Oshiwambo, Damara>Nama und Otjiherero. An Schulen und Universitäten werden Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch und seit kurzem auch Chinesisch angeboten. Deutsch ist die Muttersprache von etwa 12 000 bis 20 000 Namibiern und wird derzeit an 55 Schulen als Muttersprache (DaM) oder Fremdsprache (DaF) sowie an allen drei Universitäten, der University of Namibia, der Namibia University of Science and Technology und der privaten International University of Management angeboten. Ferner bietet das Goethe-Institut (bis 2016 Goethe-Zentrum) Deutsch als Fremdsprache-Kurse an. Deutsch spielt eine wichtige Rolle im Tourismusbereich, einem der wichtigsten Sektoren

Namibias, der insbesondere viele deutsche Touristen anzieht. Viele Firmen in Namibia sind unter deutscher Leitung. Für Lernende des Deutschen als Fremdsprache ist es deshalb von Bedeutung, inwieweit die Beherrschung der deutschen Sprache in Namibia von Vorteil ist. Dieser Beitrag hat zum Ziel, einerseits Deutsch und dessen Verbreitung bzw. die Bedeutung der Sprache im namibischen Kontext darzustellen und dann vor diesem Hintergrund der Frage nachzugehen, wie sich das Deutschstudium an der University of Namibia (UNAM) strukturiert und warum sich Studierende für ein solches Studium entscheiden. Hierfür wurden Studierende, die zurzeit an der UNAM studieren sowie ehemalige Deutschstudierende der UNAM befragt. Ferner soll herausgefunden werden, aus welchen Gründen sich Studierende jedes Jahr für Deutsch einschreiben und welche Relevanz die deutsche Sprache für zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten hat bzw. in welchen Berufen Deutschstudierende nach ihrem Studium arbeiten und inwiefern die Sprache später im Beruf auch wirklich zum Einsatz kommt.

Deutsch in Afrika und Namibia – die Forschungslage

In letzter Zeit gibt es eine große Anzahl verschiedener Studien über Deutsch und Germanistik in Afrika; es wurden die Inhalte der Germanistikprogramme untersucht sowie Verbleibstudien in Ost- und Westafrika gemacht, um herauszufinden, inwieweit die Programme berufsqualifizierend sind und in welchen Berufen die Absolventen unterkommen. So präsentiert Michael Anton Böhm in seiner Arbeit mit dem Titel *Deutsch in Afrika* aus dem Jahr 2003 eine detaillierte Analyse der Stellung des Deutschen in verschiedenen Ländern in Afrika und gibt einen Überblick über die Bedeutung des Deutschen in Namibia. Ähnlich verfährt Lasme Elvis Bedi in seiner Studie *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (2006). Der im Jahr 2014 erschienene Konferenzband über Germanistik in Afrika *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext* enthält verschiedene Beiträge zur Germanistik und dem Deutschstudium in Afrika. So untersucht Serge Glitho Berufsziele und Motivation der Studierenden an Germanistikabteilungen in West- und Zentralafrika und Julia Augart analysiert die Deutsch-Programme im südlichen Afrika sowie die Beschäftigungsmöglichkeiten von Germanistikabsolventen. Studien zu Namibia sind u.a. Sabine Wabas Arbeit (1994), die auf die historische Entwicklung sowie den Stand des Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache in Namibia eingeht, sowie Beiträge von Marianne Zappen-Thomson (2002 und 2007), die den Status des Deutschen in Namibia im Alltag sowie Deutsch als Fremdsprache an namibischen Schulen behandeln. Verbleibstudien zu Deutschstudierenden in Afrika gibt es zurzeit zwei. *Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man was? Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé* von Eva Hamann (2009) untersucht, was Deutschstudierende in Togo nach dem Deutschstudium machen. Julia Augart und Meja J. Ikobwa gehen in ihrer Forschungsarbeit *(Ost)-Afrikanische Germanistik* (2013) auf die Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia ein, indem sie den Aufbau und die Inhalte der Deutschprogramme untersuchen und eine Befragung von Deutschstudierenden durchführen. Bis heute wurde aber noch keine Studie über die Gründe für Deutsch in Namibia oder auch eine Verbleibstudie durchgeführt.

Deutsch in Namibia

Namibia war zunächst von 1884-1915 eine deutsche Kolonie und Deutsch war die offizielle Sprache in der Kolonie. Da Deutschsüdwestafrika als Siedlungskolonie gedacht war, wollten die Deutschen ihre Ideologien, Kultur und Sprache in Namibia etablieren. Deshalb wanderten viele Deutsche in dieser Zeit nach Namibia aus. Doch auch nachdem Deutschland die Herrschaft über das Land verloren hatte und von 1920 bis 1990 C-Mandat Südafrikas war (Bedi 2006:207), blieben einige Deutsche im Land und es gibt bis heute eine deutsche Minderheit in Namibia (Bedi 2006:210).

Bereits im Jahre 1842 wurde Deutsch für deutsche Kinder und 1866 als Unterrichtssprache für die Einheimischen in der Rheinischen Missionsschule in Otjimbingwe eingeführt. Dieses Sprachsystem in Schulen galt für alle, mit Ausnahme der Oshiwambosprachigen im Norden in der Finnischen Mission (Zappen-Thomson 2002:322). Im Jahr 1909 wurde die erste Realschule in Windhoek gegründet. Außerdem erwarben viele Einheimische Deutsch auf informelle Weise während der Arbeit (Bedi 2006:72). Dies war der Fall bis Deutschland die Kolonialmacht über Namibia an Südafrika abgeben musste und damit Deutsch seinen Status als Amtssprache verlor und mit den Amtssprachen Englisch und Afrikaans ersetzt wurde. Afrikaans wurde die Unterrichtssprache in den meisten Regierungsschulen und nur in wenigen Schulen blieb Deutsch für deutschsprachige Kinder die Unterrichtssprache (Bedi 2006:73).

Obwohl Englisch nur von einer kleinen Minderheit gesprochen wird, wird Englisch im unabhängigen Namibia zur Amtssprache. Die Regierung wählte eine Sprache, die „neutral“ war, die keine Verbindung zur Kolonialgeschichte des Landes hatte und die keine einheimische Sprache Namibias war, sodass sich keine Sprachgemeinschaft den anderen gegenüber benachteiligt fühlen konnte (Frydman 2011:183). „English gained ground at the expense of Afrikaans, both practically and symbolically“ (Harlech-Jones 1997:227). Afrikaans ist heute immer noch in vielen Teilen des Landes als *lingua franca* anerkannt, insbesondere im zentralen und südlichen Namibia (vgl. Ammon 2015:365). Zudem sind acht Sprachen als Nationalsprachen anerkannt, nämlich Deutsch, Afrikaans, Khoekhoegowab, Oshikwanyama, Oshindonga, Otjiherero, Rukwangali und Silozi (Ammon 2015:360). Nach der aktuellsten Zählung von 2011 (Namibia Statistics Agency o.A.:68) sind die Sprachen in den verschiedenen Haushalten folgendermaßen verteilt: 49% Oshiwambo, 11% Nama/Damara, 10% Afrikaans, 9% Kavango und 9% Otjiherero, 3,4% Englisch und 0,9% Deutsch, was nach Maho und Ammon auf 12 000 bis 20 000 Sprecher_innen geschätzt werden kann (vgl. Maho 1998:14 und Ammon 2015:362).

Im Jahr 2000 lernten 4126 Schüler_innen Deutsch in der Schule (Bedi 2006:208). Heute ist die Zahl an Schulen, die Deutsch anbieten, und die Schüler_innen, die Deutsch lernen, gestiegen. Nach der aktuellsten Datenerhebung gibt es insgesamt 8600 Deutschlernende in Namibia. Außerdem gibt es 55 Schulen, die Deutsch als Muttersprache (DaM) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichten (Netzwerk Deutsch 2015:13). Momentan gibt es drei Universitäten, die Deutschabteilungen haben, nämlich die University of Namibia (UNAM), die National University of Science and Technology (NUST) und die private International University of Management (IUM). Die UNAM wurde im Jahr 1992 gegründet; die Deutschsektion fiel zunächst unter das *Department of Germanistic and Roman Languages*.

2006 wurden mehrere Abteilungen als *Department of Languages and Literature* zusammengelegt.

Heutzutage gibt es viele Organisationen, die die deutsche Sprache weltweit und auch in Namibia fördern und unterstützen. „Eine Serie von bilateralen Organisationen tragen sehr intensiv zu dieser Förderung der deutschen Sprache in Namibia bei“ (Bedi 2006:209). So setzen sich die Botschaften, das Goethe-Institut oder auch der DAAD dafür ein, die deutsche Sprache sowie den Dialog zwischen den Kulturen durch einen kulturellen Austausch zu fördern. Im Jahr 2016 fand erstmals der Tag der deutschen Sprache in Namibia an der Otjiwarongo Oberschule statt, eine Initiative der deutschen Botschaft und des Goethe-Instituts. Es war ein Tag gefüllt mit deutschem Essen, Spielen und Unterhaltung. Die Veranstaltung sollte die Bevölkerung über die Vorteile der Sprache und die Möglichkeiten, die sie bietet, informieren (Embassy of the Federal Republic of Germany Windhoek 2016).

Um die deutsche Sprache zu erhalten, gibt es in Namibia weitere Organisationen, die die deutsche Sprache und Kultur fördern. So gibt es u.a. die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen (AGDS), die insbesondere den muttersprachlichen, aber auch den fremdsprachlichen Unterricht an namibischen Schulen durch verschiedene Projekte wie Tagungen, Schüleraustausch oder auch Stipendien fördert. Das Projekt Lilie, eine Initiative der ehemaligen Privatschule Karibib, wird inzwischen von der AGDS betreut und zeichnet „deutschsprachige Lehrer in Namibia für ihre besonderen Leistungen aus“ (Deutsch in Namibia, 2007). Es zielt darauf ab, mehr Deutschlehrer_innen zu gewinnen und dem Lehrberuf mehr Anerkennung zukommen zu lassen. Die Deutsch-Namibische Gesellschaft (DNG), die 1977 gegründet wurde, vergibt Stipendien an namibische Deutschstudierende, ebenso wie die Hornhues Stiftung und der *Speich Educational Fund*, die sich zum Ziel gesetzt haben, Deutsch in Namibia zu fördern.

Abgesehen von Deutsch an Schulen und Institutionen ist Deutsch auch in verschiedenen Hör- und Printmedien in Namibia präsent. Die *Allgemeine Zeitung* gibt es seit 100 Jahren und gehört heute noch immer zu den beliebtesten Tageszeitungen bei den Deutschsprachigen (Bedi 2006:211). Außerdem gibt es Rundfunkprogramme wie die *Namibian Broadcasting Corporation*

(NBC), einem staatlichen Sender, der ein deutsches Radioprogramm für zehn Stunden am Tag sendet wie auch der Privatsender Hit Radio, den es seit 2012 gibt. Ferner können deutsche Fernsehprogramme empfangen werden, wenn auch nur „über Satellit aus Deutschland zugänglich und dabei teuer und nicht ganz zuverlässig“ (Ammon 2015:366). Deutschsprachiges Fernsehen ist damit nur verfügbar für diejenigen, die es sich leisten können.

Die deutsche Sprache und Kultur ist in Namibia so viele Jahre nach der Unabhängigkeit noch immer sichtbar und gehört zum namibischen Alltag, denn, so Zappen-Thomson, „der namibische Alltag [ist] auf erstaunliche Weise durch/von Deutsch geprägt. Deutsch ist einfach tief in Namibia verwurzelt“ (Zappen-Thomson 2014:11).

Deutsch an der University of Namibia (UNAM)

An der UNAM gibt es vier Studiengänge, in denen man Deutsch studieren kann: *Bachelor of Arts* (BA), *Bachelor of Education* (BEd), *Diploma in Translation* und *Master of Arts in German Studies* (MA). Das BA-Studienprogramm ist ein allgemeines Programm, in dem die Studierenden ihre eigenen Fächer aus einem Fächerangebot der Humanities and Social Sciences wählen können. Im Rahmen des BA-Studienprogramms gibt es zwei Deutschprogramme, nämlich *German Studies* und *German as Applied and Business Language*. Studierende der *German Studies* müssen Deutsch im NSSC in Klasse 12 belegt haben oder einen äquivalenten Abschluss bzw. ein Sprachniveau vorlegen; es studieren Fremdsprachler wie Muttersprachler in diesem Studiengang. Studierende des Studiengangs *German as Applied and Business Language* haben keine Vorkenntnisse in Deutsch. Nach Abschluss dieses Kurses befinden sich die Studierenden auf dem Niveau A2 und sind in der Lage, in grundlegenden Alltagssituationen zu interagieren und auch berufliche Situationen zu meistern. Die Besonderheit hier ist, dass der Kurs im 3. Jahr eine Berufsqualifizierung vorweist, denn neben der Sprache lernen die Studierenden Geschäftsdeutsch bzw. Deutsch für Tourismus. Alternativ kann man auch Deutsch in einem BEd-Studienprogramm studieren. Im Rahmen dieses Programms wird Deutsch mit anderen Schulfächern kombiniert wie beispielsweise Englisch, Erdkunde, Geschichte usw. Außerdem gibt es einen Studiengang für Übersetzung (*Diploma in Translation*), in dem Studierende als Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen ausgebildet werden. Zu guter Letzt gibt es ein MA-Programm in German Studies, in dem Studierende die Wahl haben, Fächer wie *Intercultural Communication*, *Advanced Applied Linguistics*, *Lexicography*, *Literature and Literary Theory* oder *Comparative Literary Studies* (Faculty of Humanities and Social Sciences 2016) zu belegen.

Im Jahr 2016 führte die Deutschabteilung der UNAM für ihre Studierenden im *Undergraduate* Bereich das Konzept der Kulturpunkte ein, das zusätzliche Veranstaltungen, die die Sprach- und allgemeinen Kenntnisse zu Deutschland fördern sollen, damit bewirbt, dass die Teilnahme in die Note einfließt (vgl. auch Stahl/Augart 2016:35ff). Eine Veranstaltung innerhalb dieses Projekts ist auch der seit 2015 jährlich stattfindende *Career Day* der Abteilung. Hier stellen sich verschiedene Firmen vor und gehen darauf ein, inwieweit Deutsch nützlich ist oder einen Einfluss auf den Beruf hat. Auch wenn die Studierenden für die Veranstaltung verpflichtet werden, so ist die Rückmeldung meist sehr positiv und wird als äußerst informativ und hilfreich bewertet. Die Initiative stärkt das Vertrauen der Studierenden, Deutsch weiter zu studieren, da die Firmen, u.a. aus Tourismus, Medien, aber auch verschiedener NGOs, immer wieder auf Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Studium hinweisen.

Blickt man auf die Studierendenzahlen der letzten fünf Jahre, so ist erkennbar, dass im Studiengang *German as Applied and Business Language*, also im Sprachkurs, die meisten Studierenden eingeschrieben sind und die Zahlen in den letzten Jahren zwischen 43 und 80 Studierenden und im Jahr 2017 am höchsten liegen, während die Studierenden in den *German Studies* relativ konstant zwischen 21 und 31 Studierenden liegen.

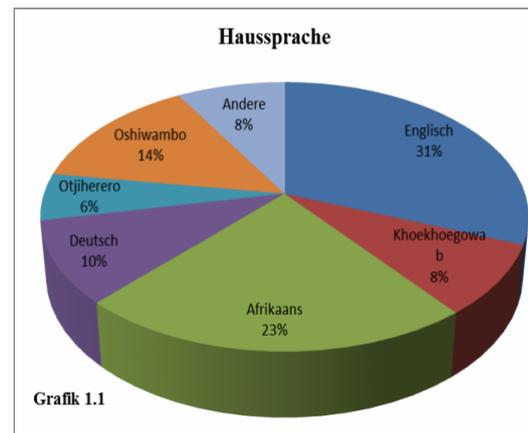
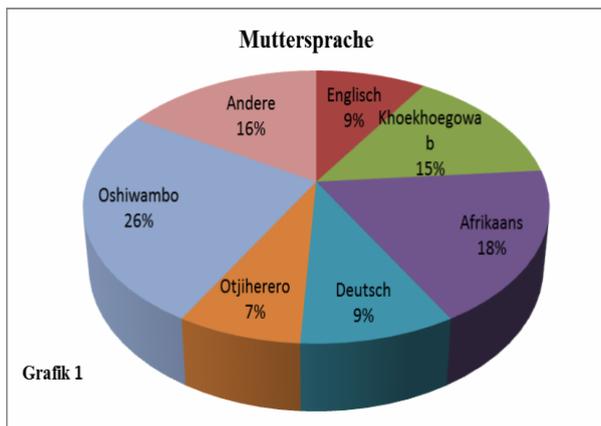
Jahr*	2013	2014	2015	2016	2017
Zahl der Studierenden (gesamt)	99	83	71	90	103
German Studies (BA/BEd)	21	28	26	31	21
German as Applied and Business Language	75	51	43	54	80
Andere (MA, Translation)	3	4	2	5	2

(* Zahlen wurden von der Deutschabteilung der UNAM zur Verfügung gestellt.)

Im akademischen Jahr 2016, dem Jahr der Befragung, sind 90 Deutschstudierende an der UNAM und davon 85 Studierende in den beiden Studiengängen *German Studies* und *German as Applied and Business Language* eingeschrieben. Es wurden zwei Erhebungen durchgeführt, zum einen bei den Studierenden, die im Jahr 2016 für Deutsch eingeschrieben waren und zum anderen ehemalige Deutschstudierende, die in den Jahren 2011 bis 2016 ihren Abschluss machten. Letztere wurden durch einen Aufruf auf der Facebookseite der GermanSection UNAM über die Studie informiert und zur Teilnahme aufgefordert. Für beide Gruppen wurde ein unterschiedlicher Fragebogen erstellt. In einem Fragebogen mit neun unterschiedlichen Fragen wurden die Studierenden einerseits über ihren jeweiligen sprachlichen Hintergrund und andererseits über ihren Studiengang sowie die Gründe für das Deutschstudium befragt. Die meisten Fragen waren geschlossene Fragen, in einer offenen Frage, konnten die Teilnehmer der Studie das Deutschstudium allgemein kommentieren (siehe Anhang 1). Der Fragebogen der Alumni wurde durch Fragen zu ihrem derzeitigen Beruf und der Bedeutung von Deutsch für ihren Beruf ergänzt (siehe Anhang 2). Die Datenerhebung wurde während des Zweiten Semesters 2016 in den verschiedenen Modulen durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragung basiert auf den Antworten von 52 Studierenden, die an der Studie teilgenommen haben. Bei den Alumni nahmen 13 an der Befragung teil. Ihnen wurde der Fragebogen per E-Mail zugeschickt und dann anonymisiert.

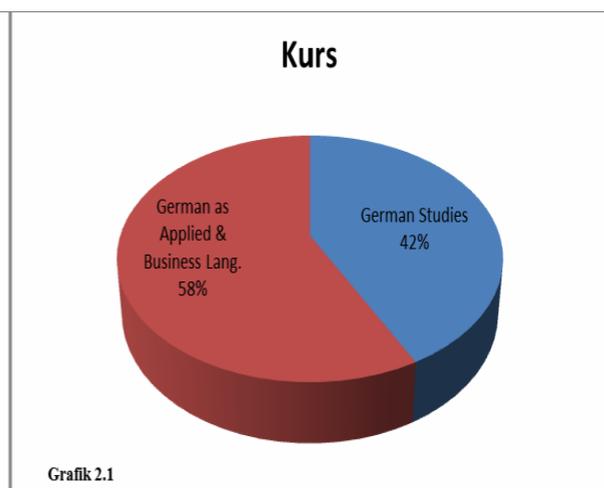
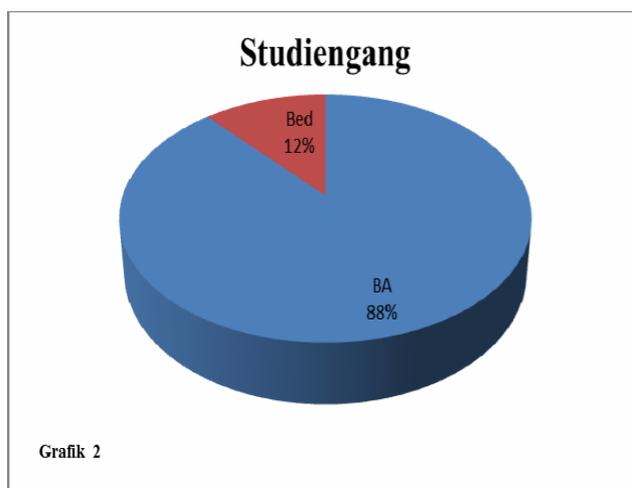
Muttersprache und Haussprache wurden getrennt abgefragt, da sich diese in Namibia bisweilen unterscheiden. Unter Muttersprache ist die Sprache zu verstehen, die in der Regel zuerst als Kind gelernt wird (oft die Sprache der Eltern) und Haussprache ist die Sprache, die man zu Hause spricht, was nicht unbedingt die Muttersprache ist. So geben beispielsweise nur 18% Afrikaans oder 9% Englisch als Muttersprache an, 23% bzw. 31% aber als die Haussprache. Diese Unterschiede sind meist bei Familien zu beobachten, bei denen die Eltern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen stammen. Im Zusammenhang mit Deutsch sind kaum Unterschiede zu sehen, was darauf schließen lässt, dass die befragten Studierenden aus sprachlich homogenen Familien stammen. Grafik 1 zeigt die Muttersprachen der Studierenden und wie viele der Befragten welche Sprache sprechen. Dies wurde abgefragt um festzustellen, ob es einen Zusammenhang zwischen Muttersprache und Deutschstudium gibt. Die Mehrheit

der Studierenden, 26%, sprechen Oshiwambo als Muttersprache – die größte Sprachgemeinschaft in Namibia. Afrikaans ist die Muttersprache von 18% der Studierenden, 15% sprechen Khoekhoegowab als Muttersprache und nur 7% der befragten Studierenden sprechen Otjiherero als Muttersprache. Die Zahl der Studierenden mit Englisch als Muttersprache deckt sich mit der Zahl der Studierenden mit Deutsch als Muttersprache, nämlich 9% (je fünf der Befragten). Weitere Muttersprachen, die nicht auf dem Fragebogen angegeben waren, sind u.a. Shona (Simbabwe) oder Sifwe (Caprivi).



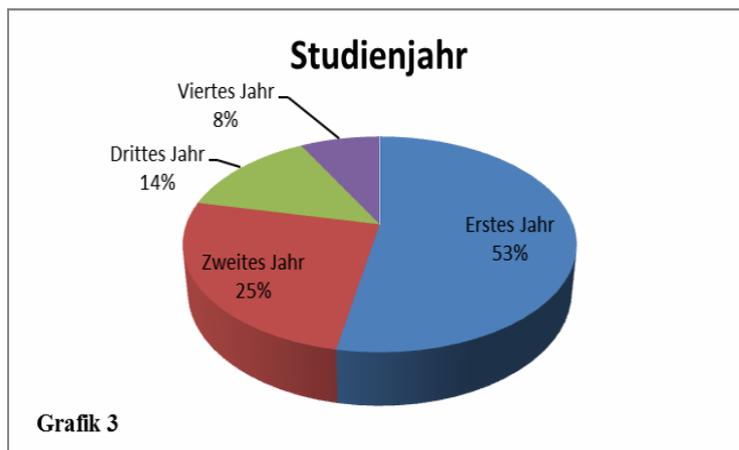
Grafik 1.1 zeigt die Sprachen, die von den Studierenden zu Hause gesprochen werden. 31% der Befragten sprechen Englisch, Afrikaans wird von 23% Studierenden gesprochen, 14% der Studierenden sprechen Oshiwambo und 10% geben Deutsch als Haussprache an. 8% der Studierenden sprechen Khoekhoegowab, ebenso 8% sprechen andere Sprachen wie Shona (Simbabwe) und Gciriku (Kavango). 6% der Studierenden sprechen Otjiherero zu Hause.

Die Mehrzahl der Studierenden ist für den BA-Studiengang eingeschrieben (Grafik 2), im BA-Studiengang geben 42% der Befragten an, dass sie für *German Studies* eingeschrieben sind und 58% im Studiengang *German as Applied and Business Language* (Grafik 2.1)



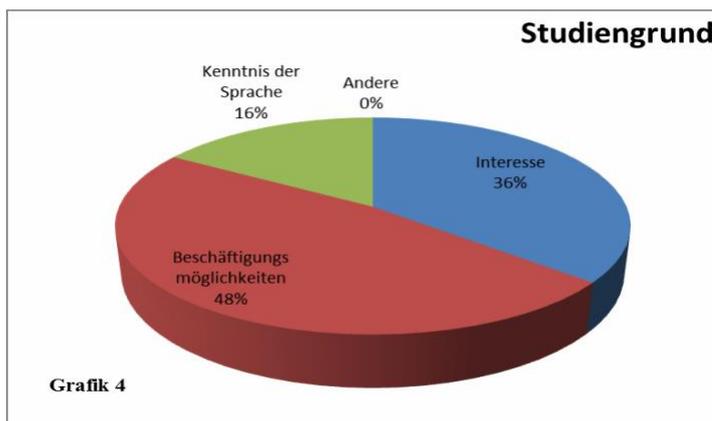
Die meisten der Studierenden (Grafik 3) sind im ersten Jahr, nämlich 53%, ein Viertel (25%) sind im zweiten Studienjahr, 14% im dritten Studienjahr und 8% im vierten Jahr

eingeschrieben.



Dass im ersten Studienjahr mehr Studierende eingeschrieben sind, liegt an den Vorgaben, dass nach dem ersten und dritten Jahr Fächer ausgewählt werden müssen. Außerdem kann *German as Applied and Business Language* nur als Nebenfach bis ins dritte Jahr belegt werden. Erfahrungsgemäß wählen ca. 50% der Studierenden Deutsch nach dem 1. Jahr ab. In den letzten Jahren waren es ca. 60%, die Deutsch nach dem ersten Semester beibehalten haben. Auch haben in den letzten Jahren mehr Studierende Deutsch noch im 4. Studienjahr beibehalten und ihre BA- Arbeit (Research Project German) im Fach Deutsch geschrieben.

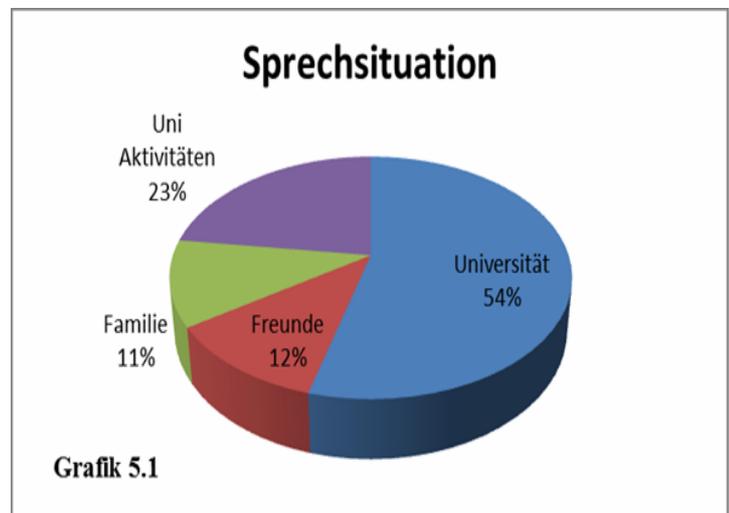
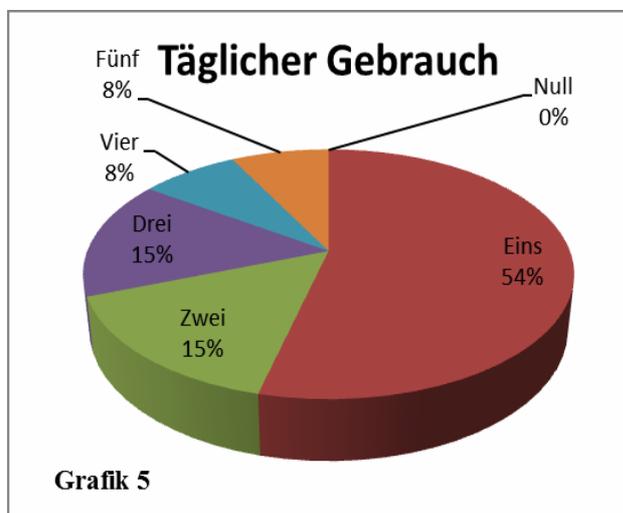
Mehr als die Hälfte der Studierenden geben Beschäftigungsmöglichkeiten als Grund an, warum sie Deutsch gewählt haben. 36% studieren Deutsch wegen Interesse an der Sprache und 16% studieren die Sprache wegen ihrer Vorkenntnisse. Einige wählten auch mehr als eine Antwort. Am meisten wählten die Studierenden „Interesse“ und „Beschäftigungsmöglichkeiten“ als Gründe, warum sie Deutsch studieren (vgl. Grafik 4).



Außerdem wurden die Studierenden gefragt, in welchen Berufen sie später arbeiten möchten. Die Mehrheit der Befragten (38%) möchten Psychologen werden, ein insgesamt sehr beliebter Studiengang an der University of Namibia. 21% möchten im Lehrberuf arbeiten und 15% möchten im Tourismusbereich arbeiten, entweder als Reiseführer, im Reisebüro oder als Tourismus- Manager. Einige geben Journalismus und Politik als zukünftige Berufsfelder an.

In einer weiteren Frage wurden die Studierenden gefragt, ob sie denken, dass ihre Deutsch-Module für sie relevant sind. 96% der Befragten finden ihre Module relevant, weil die Module die Chancen der zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten vergrößern und weil die Module für ihre Karriere notwendig sind (56%). 15% den Studierenden erklärt, dass die Module ihre Sprachkenntnisse verbessern und 4% sagen, dass die Module wichtig für sie sind.

Dennoch zeigte sich, dass die meisten der Studierenden kaum außerhalb des Unterrichts die Sprache Deutsch benutzen. So geben alle an, die Sprache täglich (vier Stunden pro Woche an der UNAM) zu gebrauchen. (0 bedeutet, dass sie die Sprache nicht benutzen und 5 bedeutet, dass sie die Sprache immer benutzen.) 54% der Studierenden bewerten ihren deutschen Sprachgebrauch mit eins, 15% mit zwei. Eine gleiche Anzahl der Studierenden bewerten ihren deutschen Sprachgebrauch mit zwei und drei, nämlich 15% Studierende. 8% der Studierenden bewerten ihren Sprachgebrauch mit vier und fünf (8%).



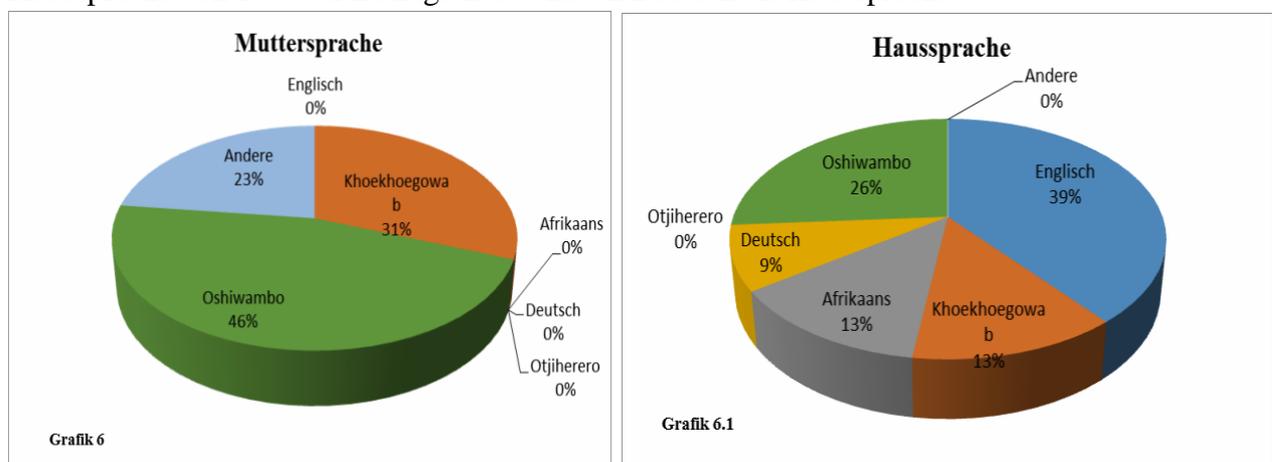
Die Frage zur Sprechsituation zeigt grundsätzlich mit wem die Studierenden Deutsch sprechen oder wo sie es sprechen. Als Deutschstudierende gebrauchen alle Deutsch an der Universität. 77% der Studierenden gebrauchen die deutsche Sprache nur an der Universität, einschließlich der zusätzlich angebotenen Aktivitäten der Deutschabteilung. 23% Studierende gebrauchen die Sprache auch zu Hause mit der Familie und Freunden, was erstaunlich ist, wenn man bedenkt, dass nur 9% bzw. 10% Deutsch als Haus- oder Muttersprache haben.

Abschließend zeigt sich jedoch, dass alle Befragten der Meinung sind, dass Deutsch einen Vorteil bietet, weil man mit Touristen und anderen Deutschsprechenden kommunizieren kann. Außerdem erklären einige, dass die Sprache vorteilhaft bezüglich Beschäftigungsmöglichkeiten ist. Einige möchten aus verschiedenen Gründen nach Deutschland reisen, andere studieren Deutsch aufgrund der Geschichte Namibias als ehemalige deutsche Kolonie.

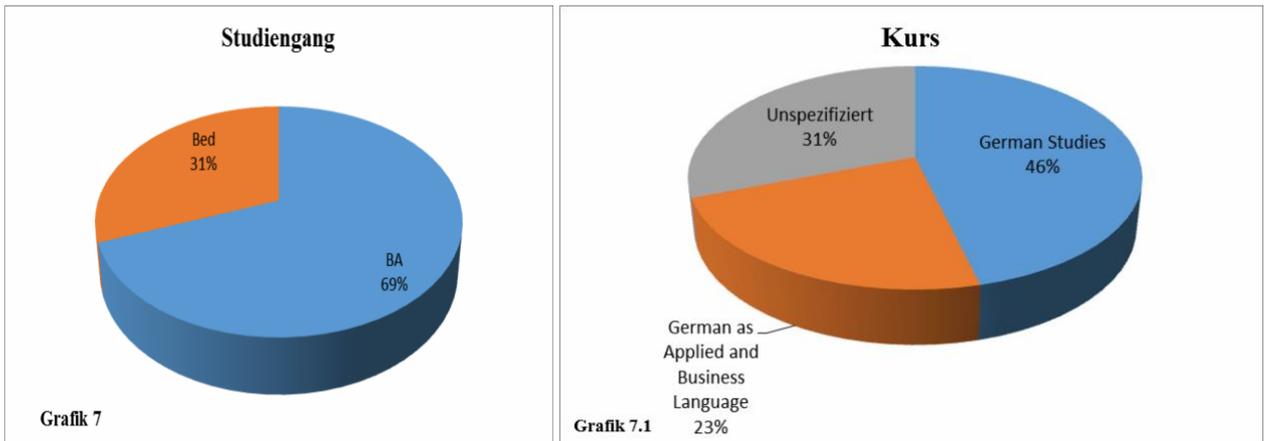
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass 26% der Studierenden Oshiwambo als Muttersprache angeben, aber 31% zu Hause Englisch sprechen, obwohl es die Muttersprache von nur 9% der Studierenden ist. Außerdem ist Deutsch die Muttersprache von 9% der

Studierenden und die Haussprache von 10%. Afrikaans wird ebenfalls häufig zu Hause gesprochen. Die Zahl der Studierenden, die Deutsch studieren, reduziert sich im Laufe der Jahre. Außerdem zeigen die Daten, dass viele Deutsch wegen der Beschäftigungsmöglichkeiten studieren und Interesse an der Sprache haben. Die Mehrheit der Studierenden möchte Psychologe werden. Es ist jedoch nicht klar, warum die Studierenden die Kombination Deutsch und Psychologie wählen. Einige Studierende (aus beiden Studiengängen) glauben, dass die Kenntnis der deutschen Sprache vorteilhaft ist, da sie dadurch mit Touristen kommunizieren können, was in Namibia wegen der vielen deutschen Touristen ein wichtiger Faktor ist. Damit deckt sich die Meinung der befragten Deutschstudierenden mit den Aussagen der Sprachmittler und Sprachabteilungen, dass (Fremd)Sprachenkenntnisse ein Vorteil sind, die Kommunikation erleichtern sowie zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten ermöglichen. Die Kenntnis der deutschen Sprache in Namibia ist sehr vorteilhaft aus einer Vielfalt von Gründen: „Mit Deutschkenntnissen schaffen Sie sich unendliche Möglichkeiten. Deutsch zu lernen bedeutet Fertigkeiten zu erwerben, mit denen Sie Ihre berufliche und private Lebensqualität verbessern können“ (Deutsch in Namibia, 2007).

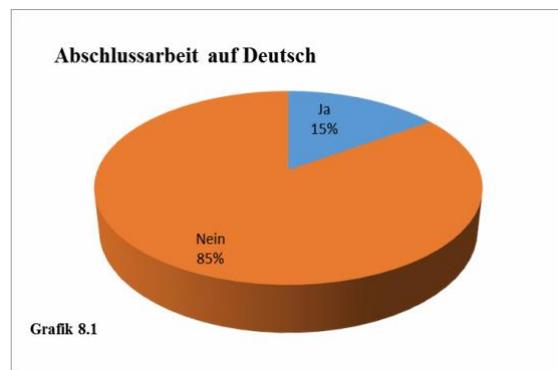
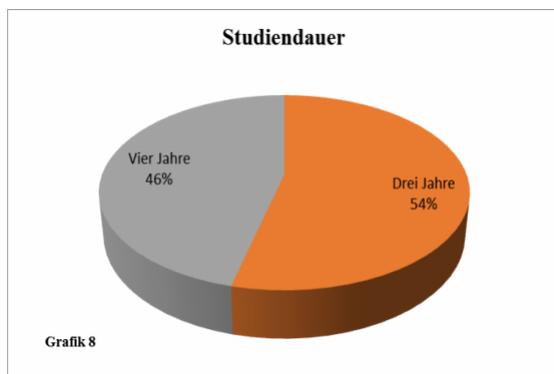
Die zweite Befragung wurde, wie bereits erwähnt, unter ehemaligen Deutschstudierenden der UNAM durchgeführt. Auch hier wurde zunächst der sprachliche Hintergrund erfasst und Haus- und Muttersprache abgefragt. Es zeigt sich, dass ebenfalls die Mehrheit der Befragten Oshiwambo (46%) als Muttersprache haben sowie Khoekhoegowab (31%) und jeweils einer Sifwe (Caprivi) und Tonga (Sambia und Simbabwe) angeben. Keiner der Befragten hat Afrikaans, Deutsch, Englisch oder Otjiherero als Muttersprache. 39% der Befragten sprechen Englisch zu Hause. 26% sprechen Oshiwambo, Khoekhoegowab sowie Afrikaans ist die Haussprache von 13% der Befragten. 9% haben Deutsch als Haussprache. 9% haben Deutsch als Haussprache.



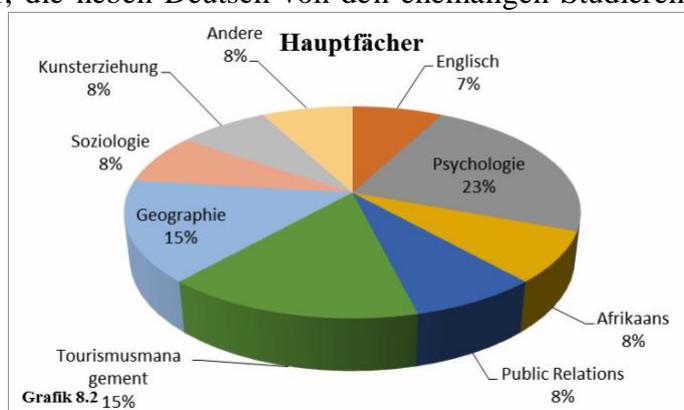
Von dem Befragten haben 69% einen BA-Abschluss und 31% haben einen BEd-Abschluss. Außerdem haben 46% der ehemaligen Studierenden *German Studies* und 23% *German as Applied and Business Language* absolviert. Einige der Befragten haben diese Frage nicht beantwortet.



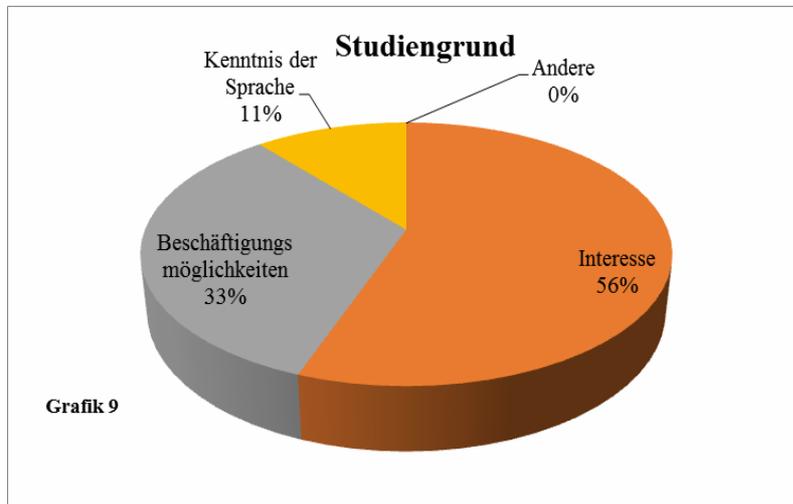
54% studierten Deutsch drei Jahre lang und 46% studierten Deutsch vier Jahre lang. Diejenigen, die Deutsch drei Jahre lang studiert haben, befanden sich im *German as Applied and Business Language*-Studiengang oder belegten *German Studies* als Nebenfach. Diejenigen, die Deutsch vier Jahre lang studiert haben, waren im *German Studies*-Studiengang. Außerdem wurden die ehemaligen Studierenden gefragt, ob sie ihre Abschlussarbeit im Fach Deutsch gemacht haben. Dies wird in Grafik 8.1 gezeigt. 85% der Befragten haben ihre Arbeit nicht im Fach Deutsch gemacht, sondern in Fächern wie Psychologie, Afrikaans und Englisch. 15% der Befragten haben ihre Arbeit im Fach Deutsch geschrieben, wobei nur Studierende, die in *German Studies* eingeschrieben sind, ihre Arbeit in Deutsch schreiben können.



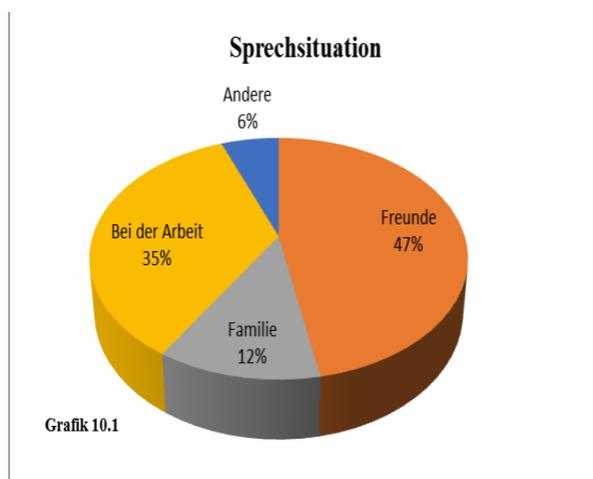
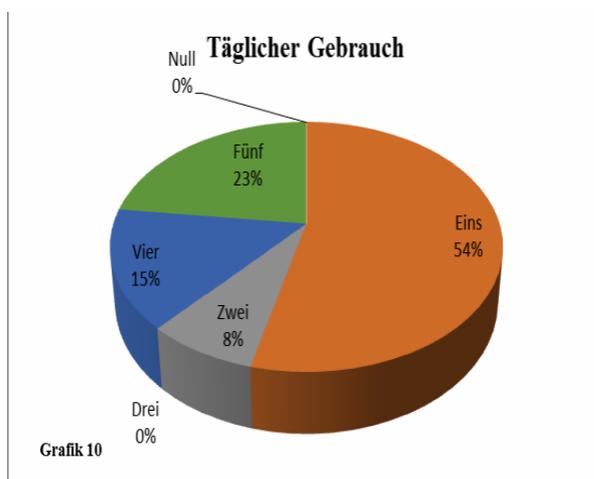
Die Grafik 8.2 zeigt die Hauptfächer, die neben Deutsch von den ehemaligen Studierenden gewählt wurden. Auch in dieser Befragtengruppe wurde Deutsch am meisten mit Psychologie (23%) kombiniert, gefolgt von Tourismus und Geografie (jeweils 15%). Andere Fächer, mit denen Deutsch kombiniert wurde, sind Englisch, Afrikaans, Kunsterziehung, *Public Relations*, Soziologie und Khoekhoegowab.



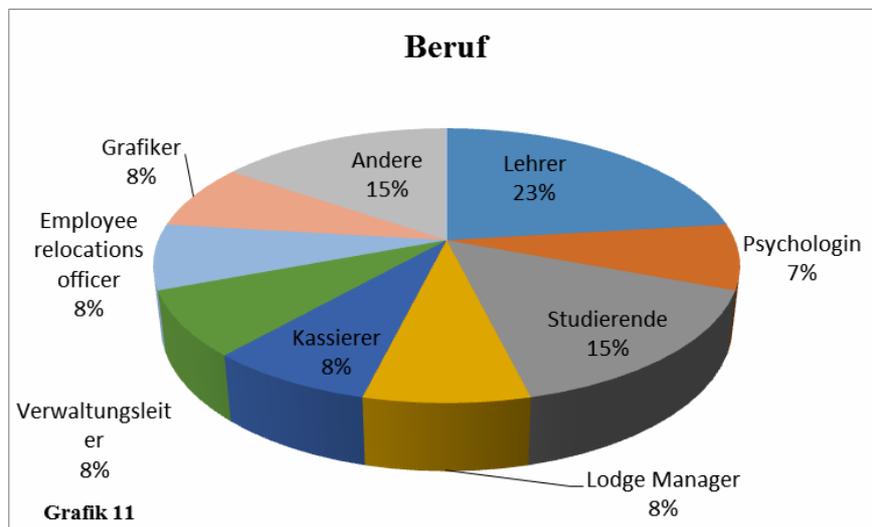
Gründe, warum sich die Befragten für ein Deutschstudium eingeschrieben haben, sind Interesse an der Sprache und Kultur (56%), 33% haben es wegen Beschäftigungsmöglichkeiten und 11% haben Deutsch wegen ihrer Sprachkenntnisse studiert. Im Vergleich zu den derzeitigen Studierenden zeigt sich, dass hier das Interesse vorrangig war und weniger die zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten.



Auch diese Gruppe wurde befragt, wie häufig und in welchen Situationen sie Deutsch benutzen. Sie wurden gebeten, ihre Verwendung der Sprache auf einer Skala von 0-5 zu bewerten. (0 bedeutet, dass sie die Sprache nicht benutzen und 5 bedeutet, dass sie die Sprache immer benutzen.) Alle Befragten benutzen die Sprache mindestens einmal pro Tag. 54% der Befragten bewerten ihren täglichen Gebrauch mit eins. 8% bewerten ihn mit zwei, 15% mit vier und 23% bewerten den Gebrauch der Sprache mit fünf. Zusätzlich wurden die ehemaligen Studierenden gebeten, die Sprechsituation zu spezifizieren. Die Mehrheit benutzt die Sprache mit Freunden, nämlich 47% der Befragten. 35% benutzen Deutsch bei der Arbeit, 12% der Befragten benutzen die Sprache in der Familie und 6% benutzen die Sprache in anderen Situationen wie mit Kollegen_innen an Universitäten, da sie noch studieren; entweder MA in Deutschland oder sie absolvieren ein weiterführendes Deutschstudium. Einige streben einen zweiten Abschluss an.



Um herauszufinden, ob die Kenntnisse der deutschen Sprache vorteilhaft sind, wurden die ehemaligen Studierenden nach ihren derzeitigen Beschäftigungen befragt. 23% (3 von 13) der Befragten sind im Lehrbereich tätig, einer ist *Employee Relocations Officer*, 15% (2 von 13) studieren noch, einer arbeitet als Psycholog_in und einer ist *Lodge Manager_in*. Einer der Befragten arbeitet in einer Bank, einer als Grafiker_in und einer als Verwaltungsleiter_in. 15% (2 von 13) machen ein Praktikum oder sind arbeitslos.



Die Mehrzahl der Befragten (92%) denkt, dass es von Vorteil ist, Deutsch zu können. Lediglich einer der Befragten (8%) findet, dass Deutschkenntnisse keine Vorteile bringen.

Zusammenfassend kann man daher sagen, dass die Mehrheit der ehemaligen Studierenden Oshiwambo als Muttersprache haben, allerdings sprechen sie meistens Englisch zu Hause. Das ist das gleiche für die derzeitigen Studierenden. Keiner ist Deutschmuttersprachler, trotzdem sprechen einige Deutsch zu Hause. Die Befragten bewerten überwiegend ihren täglichen Sprachgebrauch mit 1, einige mit 5; die Sprechsituationen finden oft mit Freunden oder bei der Arbeit statt. Außerdem haben mehrere der Befragten einen BA-Abschluss, im Gegensatz zu dem BEd-Abschluss. Das kann darauf hindeuten, dass die Befragten nicht Deutschlehrer_innen werden möchten und Deutsch aus anderen Gründen studiert haben. Den Daten zufolge studierten die meisten Studierenden Deutsch aus Interesse an der Sprache, im Vergleich zu derzeitigen Studierenden, die Deutsch wegen Beschäftigungsmöglichkeiten studieren. Zusätzlich haben die meisten der Befragten *German Studies* studiert. Das bedeutet, dass sie Vorkenntnisse in der Sprache hatten und keine Sprachanfänger waren. Ebenso wie die aktuellen Deutschstudierenden haben viele der Befragten Psychologie in Kombination mit Deutsch studiert. Es ist jedoch nicht klar warum. Obwohl die Beschäftigungsmöglichkeiten nicht der Hauptgrund für das Deutschstudium waren, glauben sie, dass die Sprache sehr vorteilhaft ist, wenn es darum geht, einen Arbeitsplatz zu finden. Die Mehrheit der Befragten arbeiten in Unternehmen, in denen Deutsch eine Voraussetzung ist oder ein Plus darstellt, nämlich als Deutschlehrer_in, Lodge-Manager_in, Graphikerin.

Die Berufsqualifizierung der Studiengänge spiegelt sich in den Berufen im Lehrbereich und im Bereich Tourismus. Die Mehrheit der derzeitigen Studierenden möchten Lehrer_innen sein und viele ehemalige Studierende sind im Lehrbereich oder sie studieren noch (Education Diploma oder MA), um Lehrer_in zu werden. Außerdem wollen viele im Tourismusbereich arbeiten und viele ehemalige Studierende sind in diesem Bereich tätig. Abgesehen davon, geben fast die Hälfte der Studierenden an, Psychologen werden zu wollen, aber nur einer der ehemaligen Studierenden arbeitet als Psychologe. Allerdings darf man nicht vergessen, dass nur 13 Alumni für die Studie zur Verfügung standen.

Fazit

Die deutsche Sprache ist bis heute in Namibia noch immer weit verbreitet und wird gesprochen und gelernt– ein Indiz, dass sie in Namibia nach wie vor eine wichtige Sprache ist, die zudem von mehreren Organisationen – deutschen wie namibischen –, gefördert wird. An Schulen wie an Universitäten wird Deutsch als Mutter- und als Fremdsprache unterrichtet und Schüler_innen und Studierende entscheiden sich jährlich für das Erlernen bzw. Studium der deutschen Sprache.

Diese Arbeit zeigt am Beispiel der Deutschstudierenden an der UNAM, welche Gründe dazu führen, dass junge Menschen in Namibia sich für ein Deutschstudium entscheiden und inwieweit dadurch zusätzliche berufliche Möglichkeiten eröffnet werden. Die überwiegenden Gründe für ein Deutschstudium sind Beschäftigungsmöglichkeiten, überwiegend im Lehrberuf und im Tourismusbereich. Obwohl es keine direkte Verbindung zu Deutsch gibt, interessieren sich die meisten Studierenden für den Beruf als Psychologe/Psychologin. Dennoch ist die Kenntnis einer Sprache von Vorteil, vor allem in einem Land mit deutscher Geschichte, deutschen Firmen und einer deutschsprachigen Minderheit sowie einer wachsenden Zahl von deutschen Touristen. Im Allgemeinen wird die Beherrschung des Deutschen als Vorteil gesehen, da einige der ehemaligen Deutschstudierenden zurzeit in einer Arbeit tätig sind, in der Deutsch eine Voraussetzung war oder ein Vorteil ist. Fast alle der Deutsch Alumni der UNAM meinen, dass Deutsch in Namibia Vorteile bringt und die Sprachkenntnisse geholfen haben, eine Arbeitsstelle zu finden.

Anlage 1**Fragebogen 1: Germanistik an der UNAM**

Deutschstudierende sollen bitte diesen Fragebogen ausfüllen (dauert circa 5 Min). Der Fragebogen zielt darauf ab, den Stand der deutschen Sprache an der UNAM aufzuklären und auch die Motivation der Studierenden in Bezug auf das Deutschlernen herauszufinden. Alle Informationen werden vertraulich behandelt! (All information is treated confidentially!) May be answered in English.

1. Was ist Ihre Muttersprache? Englisch Khoekhoegowab Afrikaans Deutsch
 Otjiherero Oshiwambo andere:
- 1.1 Was sprechen Sie zu Hause? Englisch Khoekhoegowab Afrikaans Deutsch
 Otjiherero Oshiwambo andere:
2. In welchem Studiengang und Kurs sind Sie? BA BEd
 German Studies German as Applied Business
3. In welchem Studienjahr sind Sie? 1 2 3 4
4. Warum studieren Sie Deutsch? Interesse Beschäftigungsmöglichkeiten Kenntnis der Sprache
 andere:
- 4.1 Sind Ihre Deutschmodule relevant für Sie? Ja Nein Erläutern Sie
- 4.2 In welchen Beruf möchten Sie später arbeiten?
5. Wie oft sprechen Sie Deutsch am Tag? 0 1 2 3 4 5 (0 = niemals und 5 = immer)
- 5.1 Und in welcher Situation? Uni Freunde Familie Uni-Aktivitäten (Kulturpunkte)
6. Denken Sie, dass die Kenntnisse der deutschen Sprache vorteilhaft ist? ja nein Wenn ja, wie?
7. Kommentare zu Deutschstudium an der UNAM

Literatur

- AMMON, ULRICH 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: De Gruyter.
- AUGART, JULIA 2012. „Deutsch für den Beruf“. In: Martine Dalmas / Ludwig M. Eichinger / Melanie Steinle (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext: Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein: 225-234.
- AUGART, JULIA / IKOBWA, MEJA JAMES 2013. „(Ost-)Afrikanische Germanistik: Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia“. In: *eDUSA. Deutschunterricht im Südlichen Afrika 8/1*: S. 9-31.
- BEDI, LASME E. 2006. *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Kovač.
- BÖHM, MICHAEL ANTON 1993. *Deutsch in Afrika: Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DEUTSCH IN NAMIBIA 2007. Eine Beilage der Allgemeinen Zeitung. URL: <https://www.az.com.na/nachrichten/deutsch-in-namibia-teile-1-3> [18.10.2017]
- DEUTSCHER SCHULVEREIN WINDHOEK 2012. „Schulstruktur der DHPS“. In: *DHPS Jahrbuch*. Windhoek: John Meinert Printing: 7.
- EMBASSY OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY WINDHOEK (2016). German Connects - German Language Day in Otjiwarongo. URL: http://www.windhuk.diplo.de/Vertretung/windhuk/en/06/Tag_20der_20-Deutschen_20Sprache_20en.html [17.10.2017].
- ESSLINGER, DIETER 2002. „Deutsche Regierungsschulen in Namibia“. In: Klaus Hess / Klaus J. Becker (Hrsg.): *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000*. Göttingen: Klaus Hess Verlag: 490-504.
- FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES 2016. Prospectus. Retrieved from URL: www.unam.edu.na/wp-content/uploads/2016/01/humanities-prospectus-2016.pdf [17.10.2017].
- FISCHER, STEFAN 2016. „Selbstverständlich Deutsch!“. In: *Allgemeine Zeitung*. URL: Retrieved from <https://www.az.com.na/nachrichten/selbstverstaendlich-deutsch/> [17.10.2017].
- FRIEDMAN, JENNA 2011. „A critical analysis of Namibia’s English-only language policy“. In: *Selected proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics: African languages and linguistics today*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- GIZ WELTWEIT - NAMIBIA. (o.A.). URL Retrieved from <http://www.kooperation-international.de/detail/info/giz-weltweit-38.html> [17.10.2017].
- GLITHO, SERGE 2012. „Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext: Herausforderungen für die Germanistik in Subsahara-Afrika (West- und Zentralafrika)“. In: Martine Dalmas / Ludwig M. Eichinger / Melanie Steinle (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext: Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein: 13-19.
- HAMANN, EVA 2009. „Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man - was? Eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie“. In: Spil Plus 38. Multilingualism and language policies in Africa: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Afrika. Stellenbosch: SUN Media: 195-204.
- HARLECH-JONES, BRIAN 1997. „Looking at Means and Ends in Language Policy in Namibia“. In: Martin Pütz (Hrsg.). *Language Choices: Conditions, constraints and consequences*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing: 223.

- MAHO, JOUNI FILIP 1998. *Few people, many tongues: The languages of Namibia*. Windhoek: Macmillan Publishing.
- NAMIBISCH-DEUTSCHE STIFTUNG FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT(NADS) 2012. URL: <http://www.namibiana.de/namibia-information/who-is-who/organisationen/infos-zur-organisation/namibisch-deutsche-stiftung-fuer-kulturelle-zusammenarbeit-nads.html> [17.10.2017].
- NAMIBIA STATISTICS AGENCY (o.A.). *Namibia 2011 Population & Housing Census Main Report*. Windhoek: Namibia Statistics Agency. URL <http://cms.my.na/assets/documents/p19dmn58guram30ttun89rdrp1.pdf> [10.08.2017].
- PROJEKT LILIE, NAMIBIA. 2016. URL: https://www.facebook.com/Projekt-Lilie-Namibia-267399920001872/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info [17.10.2017]
- STAHL, KATHRIN / AUGART, JULIA 2016. „Landeskunde erleben und Kulturpunkte sammeln. Ein Projekt zur Kultur, Landeskunde und Motivation beim Fremdsprachenlernen.“ In: *eDUSA. Deutschunterricht im Südlichen Afrika* 11/2016: 35-53.
- UNAM (2016). URL <http://www.unam.edu.na/about-unam/> [30.10.2016].
- WAHBA, SABINE 1994. „Erziehung und Sprache gestern und heute: Ein historischer Abriß der Situation in Namibia, unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremd- und als Muttersprache.“ In: *InfoDaF* 21/4: 422-430.
- ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 2014. „Deutsch im namibischen Alltag.“ In: *Namibia Magazin* 1/2014: 10-11
- ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 2002. „Deutsch in Namibia hat viele Facetten: Deutsch als Fremdsprache (DaF).“ In: Klaus Hess / Klaus J. Becker (Hrsg.): *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000*. Göttingen: Klaus Hess Verlag: 321-334.

Hans im Glück im südafrikanischen DaF-Unterricht

Ein interkultureller Ansatz

DEETLEV M.G. WEBER

University of Pretoria

Abstract

Anhand einer Aufgabenvorlage wird das Märchen „Hans im Glück“ für den DaF-Unterricht didaktisiert. Dabei bildet die Relevanz des Märchens im südafrikanischen Kontext einen wichtigen Schwerpunkt. Das Lernziel ist, dass die Fremdsprachenlernenden erkennen, dass dieses deutsche Märchen in einen südafrikanischen Kontext gesetzt werden kann, in dem aktuelle soziale und politische Umstände Südafrikas identifiziert werden können. Die Tauschgesellschaft Südafrikas entwickelte sich durch die Kolonisation in eine Kapitalgesellschaft, die auch durch Enteignung und Zwangsumsiedlungen Land an sich reißt. In der Post-Apartheid werden Möglichkeiten zur Wiedergutmachung angesprochen. Kontroverse Themen wie ‚Landgrabbing‘ und ‚Fees must Fall‘ bieten diesbezüglich Diskussionsthemen. Abschließend soll ein Whatsapp-Chat als schriftliche Aufgabe den Fremdsprachenlernenden das Märchen näher bringen, gleichzeitig aber auch eine Verknüpfung mit dem südafrikanischen Kontext ermöglichen.

Einleitung

Der folgende Artikel zentriert um die Idee, Fremdsprachenlernenden (FSL) deutsche Literatur im DaF-Unterricht näher zu bringen. Das Lernziel: Anhand eines selbstformulierten Whatsapp-Dialogs können sich Lernende kreativ mit dem literarischen Werk *Hans im Glück* auseinandersetzen und damit Einsichten erlangen, die den Grundlagen des interkulturellen Ansatzes folgen.

Zuerst setzt sich der Artikel kurz mit dem Wert, den die Verwendung von Literatur im DaF-Unterricht erbringen kann, auseinander. Dabei geht es spezifisch um den Einsatz eines Märchens, dessen Vorteile Weber (2000) behandelt. In der hier ausgeführten Unterrichtsgestaltung wird auf eine kreative Umgangsweise mit dem ausgewählten Text geachtet, wie bei Dobstadt & Riedner (2011) vorgeschlagen, die sich damit auseinandersetzen, wie literarische Texte im DaF-Unterricht angeboten werden können. Außerdem wird der Ansatz eines handlungsorientierten Unterrichts¹ nach Kast (1994) im Auge behalten. Es wird in diesem Beitrag auch auf die Vorteile dieses Mediums im Fremdsprachenunterricht (FSU)

eingegangen, die beispielsweise in der Diplomarbeit von Prevendar (2016) dargestellt werden. Die Idee, den Unterricht auf eine Whatsapp-Aufgabe auslaufen zu lassen, gründet auf diesen theoretischen Grundlagen der hier aufgeführten Autoren. Prevendar (2016: 8 – 11) erörtert, wie das populäre Medium Whatsapp im Unterricht als Schreibaufgabe eingesetzt werden kann. Wie dieses Medium jedoch im Zusammenhang mit einem literarischen Text als handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe angewendet werden kann, soll in diesem Beitrag gezeigt werden.

Neben der kreativen und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, spielt auch die Relevanz des Textes im südafrikanischen Kontext eine wesentliche Rolle. Das Märchen *Hans im Glück* bietet sich dazu an, denn das Thema des Textes: der Handel oder Tausch, bzw. die Tauschgesellschaft,² hat zurzeit eine hohe Prominenz in Südafrika. Um dieses zu verdeutlichen, soll ein Exkurs einen, wenngleich oberflächlichen, Überblick verschaffen, wie sich Südafrika von einer Tauschgesellschaft zu einer Kapitalgesellschaft entwickelt hat. Aktuelle Streiks und heftige Proteste³ an den Universitäten vor allem im vergangenen Jahr fordern eine Dekommodifizierung⁴ von Bildung. Durch die hohen Studiengebühren an südafrikanischen tertiären Institutionen ist Bildung zur Ware geworden. Die Protestierenden fordern, dass dieses rückgängig gemacht wird; das Schlagwort lautet: *Fees must Fall*. Ein weiteres Thema, das aktuell im Zusammenhang mit dem Themenumfeld des Märchens eine brisante Rolle spielt, ist das sogenannte *Landgrabbing*. Land, das den einheimischen Bewohnern dieses Landes vor und während der Apartheidszeit auf unrechtmäßige Weise weggenommen wurde, soll ihnen wieder zurückgegeben werden. Dabei bleibt die Form der Kompensation umstritten. Diese Themen durch einen europäischen Text zu vermitteln folgt dem Prinzip des interkulturellen Ansatzes nach Reviere (1996). Ihrer Arbeit zufolge kann eine Umformung der Deutungsmuster der FSL zu einem besseren Fremdverstehen führen.

Die vorliegende Arbeit präsentiert hierzu zwei Unterrichtseinheiten, die das Erreichen dieser Ziele anstreben. Der Unterricht wurde mit einer Gruppe freiwilliger DaF-Studierenden aus dem zweiten Studienjahr an der Universität Pretoria durchgeführt. Das Niveau entspricht dem B1 des europäischen Referenzrahmens.

Literatur im DaF-Unterricht

Warum literarische Texte im DaF-Unterricht nicht nur angebracht, sondern sogar unverzichtbar sind, wurde bereits von vielen ForscherInnen weitgehend diskutiert und überzeugend begründet. Einen überzeugenden Grund nennen beispielsweise Dobstadt & Riedner:

Literatur kann im Deutschunterricht [...] Lust an der deutschen Sprache wecken, kann Lust aufs (Weiter-)Lesen deutschsprachiger Texte machen, kann spannende Anlässe und Themen zum Nachdenken und Diskutieren liefern (Dobstadt & Riedner 2011: 5).

Die Texte fördern die Lust zum Lesen und Lernen und bieten Anlass zum Nachdenken und Diskutieren. Um diese Lust am Lesen und Lernen der Fremdsprache zu fördern, sollte der

interkulturelle Ansatz im Vordergrund stehen (vgl. Kast 1994), der Fremdverstehen begünstigt; auch sollte der Literaturunterricht „produktionsorientiert“ (Dobstadt & Riedner 2011: 6) gestaltet werden.

Die Whatsapp-Aufgabe kann als passende Ergänzung zu Kasts „Handlungskasten“⁵ (Kast 1994: 10) hinzugefügt werden. Das Format, knappe Nachrichten als Dialog zu formulieren, bietet eine höchst aktuelle Rahmenbedingung. Mit dem Medium Whatsapp ist heutzutage fast jeder vertraut, vor allem auch junge Leute und folglich auch mit großer Wahrscheinlichkeit die FSL. Sie können sich somit ohne weiteres auf einen *Chat*, einen Dialog mit kurzen, schnellen Redebeiträgen einlassen. In der Unterrichtssituation verfassen sie die Chats als einen schriftlichen Dialog. Dabei müssen sie sich in die jeweilige Rolle hineinversetzen. Dieses fordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Märchen. Durch die sich abwechselnden Kurzbeiträge durch die beiden PartnerInnen trägt dieses Medium zum Erfolgserlebnis bei, weil sich auch schwächere Lernende nicht überfordert fühlen müssen. So folgert auch Prevendar (2016): Die Forschungen zum Thema Soziale Netzwerke im DaF-Unterricht

sind sich darüber einig, dass das pädagogische Potenzial eigentlich darin liegt, dass Facebook zusätzliche Möglichkeiten der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Schülern und den Lehrenden anbietet. (Prevendar 2016: 8).

Zwar verweist Prevendar nicht direkt auf das Medium Whatsapp, es folgt jedoch durchaus demselben Konzept.

Hans Weber (2000:31-33) weist ebenfalls auf kreative Möglichkeiten hin, ein Märchen den Lernenden näher zu bringen. Er argumentiert, dass Märchen im DaF-Unterricht im

Allgemeinen angebracht sind (2000: 24), da die Funktion darin besteht „den jeweiligen

(lexikalischen, grammatischen, vielleicht auch landeskundlichen) Lernstoff zu transportieren und zu veranschaulichen“. Das heißt, den Unterricht pragmatisch und abwechslungsreich zu gestalten und die Langeweile im Unterricht zu vermeiden.

Im zweiten Abschnitt seines Artikels weist Hans Weber (2000: 24) darauf hin, dass linguistische Werte in praktisch jedem literarischen Text vorhanden sind: Die „[s]prachlichen Daten müssen [bloß] zu sinnvollen Zusammenhängen verknüpft werden“ (ders.: 25). Gerade Märchen eignen sich im FSU, und zwar wegen der Vertrautheit der Leser den Geschichten gegenüber, die weitläufig (auch bei anderen Sprachgruppen) zur „literarischen Allgemeinbildung“ gehören (Weber 2000: 26). Diese Vertrautheit kann jedoch noch weiter angespornt werden, wenn die Themenbereiche des Textes an den Kontext der Lernenden anschließen. Deswegen wurde auch ganz gezielt das Märchen *Hans im Glück* ausgewählt: Tauschhandel und Kapitalgesellschaft⁶ werden aktuell in Südafrika unter solchen Begriffen wie *Landgrabbing* oder *Fees must Fall* wiederaufgenommen. Im Folgenden soll ein kurzer historischer Überblick zu diesen Themen den Kontext verdeutlichen.

Exkurs: Historischer Überblick

Bevor die *Vereenigde Oost-Indisch Compagnie* (die Handelskompanie aus den Niederlanden) 1652 ihren Fuß auf südafrikanisches Land setzte, herrschte im damals politisch noch undefinierten Südafrika eine plutokratische Gesellschaft (Ross 2008: 10). Damit meint Ross, dass soziale Macht nach Besitz eingestuft wurde. Dieser Besitz war nicht in einer festen Währung begründet, sondern in Vieh und Land.

Die Einheimischen, auf die die niederländischen Kolonisten im südlichen Afrika trafen, können aufgeteilt werden in Gruppen der Khoikhoi (Pastoralisten), die San (Jäger und Sammler), und die unterschiedlichen Bantusprechergruppen (Agrarkulturalisten). Die Grenzen zwischen diesen Gruppen waren allerdings durchlässig (ders.: 8). Diese unterschiedlichen Gruppen lebten in einer Form der Tauschgesellschaft. Dieses änderte sich auch nicht sofort durch die Ankunft der Kolonialisten. Erst über eine längere Zeitspanne setzte sich die monetäre Handelsweise der Europäer durch, denn die Kontrolle der Kolonialisten über Südafrika fand ebenfalls nur schrittweise statt (vgl. Meredith 2007). Erst die Bildung einer Union Südafrikas zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts brachte eine Stabilität mit sich, in der eine organisierte Administration betrieben wurde, Steuergesetze durchgesetzt wurden und Kapital notwendig wurde (vgl. dens.: 7ff). So wurde aus der Tauschgesellschaft zunehmend eine Kapitalgesellschaft.

Historische Ereignisse wie der *Groot Trek*, die Bildung selbstständiger Staaten,⁷ die Burenkriege und der Gold- und Diamantenstrom während des neunzehnten Jahrhunderts begünstigten die Entwicklung einer Kapitalgesellschaft.⁸ Diese historischen Ereignisse, die zu hundert Jahren von Kriegen und Auseinandersetzungen gegen Briten sowie Buren führten, ließen die gesamte schwarze Population jedoch unter weißer Herrschaft (Meredith 2007: 10). Ihre Rechte auf ihr eigenes Land wurden zudem durch solche Gesetze wie den „Natives Land Act“ (heute Black Land Act) (Ross 2008: 95f) und „Natives Act“ (heute Urban Areas Act) (dens.: 106) eingeschränkt.

Als Kompensation für dieses Unrecht, das die Kolonisatoren den Einheimischen durch Vertreibung und Besitznahme ihres Landes und später in der Apartheidszeit auch durch erzwungene Umsiedlungen⁹ zugefügt haben, soll den Verunrechteten das Land ihrer Vorfahren zurückgegeben werden. Diese Diskussion wird zurzeit auf Regierungsebene in Südafrika diskutiert und wird weitgehend als *Landgrabbing*¹⁰ bezeichnet. Dabei werden zwei Vorgehensweisen überlegt: Das Prinzip „willing buyer, willing seller“ gibt dem Farmer die Möglichkeit zu entscheiden, ob er verkaufen möchte und zu welchem Preis. Bei einem Verfahren, das dem Prinzip einer „just and equitable compensation“-Leitlinie folgt, würde es der Regierung ermöglichen, dem Farmer das Land ohne seine Zustimmung zu nehmen und zwar für eine Kompensation, die wiederum von der Regierung, aber nicht vom Farmer bestimmt wird.¹¹ Hieraus ergeben sich weitere strittige Fragen, ob durch *Landgrabbing* nicht weiteres Unrecht entsteht und ob dadurch geschehenes Unrecht wiedergutmacht werden kann. Dabei steht fraglos fest, dass die große Armut vor allem unter der schwarzen

Bevölkerung Südafrikas eine Folge der Kolonisationsgeschichte ist. Stellen wir die Figur Hans aus dem Märchen in Analogie zu dieser unrühmlichen Kolonisationsgeschichte, könnte man sagen, dass er die einheimische Bevölkerung repräsentiert, die schamlos von tauschwilligen Händlern ausgebeutet wird. Sie nutzen seine jugendliche Naivität und Gutgläubigkeit aus, indem sie ihm mit überzeugenden Argumenten glauben machen, dass er nach einem für ihn nachteiligen Tausch eigentlich besser dasteht als vorher. Sogar als er am Schluss mit leeren Händen nach Hause zurückkehrt, glaubt er, der glücklichste Mensch zu sein. Diese Themen sollen den Hintergrund zu Diskussionen im Unterricht bilden.

Ein weiteres Diskussionsthema bietet der Bereich Bildung. Neben dem Land wurde unter der schwarzen Bevölkerung u.a. auch das Recht auf Bildung eingeschränkt. „Bantu education“ (vgl. Ross 2008: 130f) reduzierte die Chance, eine Ausbildung als Schwarzer zu erlangen. Mit den Folgen dieser Ungerechtigkeit haben sehr viele schwarze Südafrikaner vor allem aus der ländlichen Bevölkerung noch heute zu kämpfen. Hieraus stammen die weitreichenden Proteste der Studierenden in Südafrika unter dem Slogan: *Fees must Fall*,¹² die eine Abschaffung der Studiengebühren fordern. Das kann man als eine Forderung nach Wiedergutmachung sehen, das aufgedrängte Kapitalsystem so anzuwenden, dass Bildung den bisher Benachteiligten zugänglicher gemacht wird, und zwar gratis, denn Bildung sei ein Grundrecht und dürfe deswegen nicht wie ein Kapitalunternehmen geführt werden. Dass kostenfreie Ausbildung zu Qualitätsverlust führen würde, bietet weiteren Stoff zu Diskussionen. In Anknüpfung an das Märchen *Hans im Glück* entsteht die Frage, wie Hans sich verhalten hätte, wenn er eine gute Schul- und Ausbildung genossen hätte.

Diese Perspektiven ermöglichen einen interkulturellen Ansatz (vgl. Weber 2014: 16). Das Märchen gewinnt für die südafrikanischen FSL an Aktualität, die zugleich einen kritischen Bezug auf den eigenen, persönlichen Kontext im eigenen Land herbeiführt.

Lernziele

Das übergeordnete Lernziel der hier vorgestellten Unterrichtseinheiten ist es, die Relevanz des Textes *Hans im Glück* im heutigen südafrikanischen Kontext zu erschließen. Teillernziele sind das detaillierte Textverständnis durch die Semantisierung (Aufgaben 1 und 2 im Anhang) und eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz durch Diskussionen, die anhand von Fragen angeregt werden (siehe Aufgabe 3 im Anhang). Zudem können durch gezielte und, wenn notwendig, gelenkte Diskussionen, die zuletzt in eine Schreibaufgabe münden, auch weitere grundsätzliche Komponenten nach Reviere (1996: 130) im Rahmen des interkulturellen Ansatzes zum Tragen kommen: politische Kompetenz, die antirassistische Komponente und die soziale Komponente. Die FSL sollen sich also kritisch mit dem Text auseinandersetzen und dabei den Inhalt des Textes direkt mit der Realität sozialer und politischer Umstände vergegenwärtigen (siehe Aufgabe 4). Damit sollte die Whatsapp-Aufgabe die Relevanz widerspiegeln, die der Leser dem Text entnommen und durch den zusätzlichen Südafrika-

Bezug erweitert hat. Insgesamt ist das Lernziel, die „Modifikation der Deutungsmuster“ (Reviere 1996: 125), d.h. es sollen etwaige Vorurteile der FSL durch einen „Reflexionsprozeß“ oder „Bewusstmachungsprozeß“ (dies.: 124) im Unterricht aufgeklärt und modifiziert werden.

Die folgende Didaktisierung des Märchens *Hans im Glück* in zwei Unterrichtseinheiten soll Schritte darstellen, wie diese Lernziele erreicht werden können.

Zum Ablauf der Unterrichtsstunden

Die Studierenden haben den Text im Vorfeld als Vorbereitung auf die erste Unterrichtseinheit zu lesen. Auch wird ihnen empfohlen, ggf. in Wikipedia die englischsprachige Version *Hans in luck* zu lesen, um einen Eindruck über die Geschehnisse in der Geschichte zu gewinnen. Zudem bekommen sie auch noch die Aufgabe, auf die jeweiligen Figuren im Märchen zu achten, ihre Berufe aufzuzählen (z.B. Bauer, Metzger etc.) und den jeweiligen Tausch (vom Pferd zur Kuh etc.) aufzuzeichnen. Die Aufgabenstellung lautet: Lesen Sie das Märchen, achten Sie dabei auf die Menschen, die Hans trifft und nennen Sie den jeweiligen Tausch, den Hans mit ihnen eingeht (siehe Aufgabe 1 auf dem Arbeitsblatt im Anhang).

Die erste Unterrichtseinheit

Das Lernziel dieser UE ist es, den Text detailliert zu verstehen. Als erstes werden die Ergebnisse der Hausaufgabe gesammelt. Die Geschehnisse werden chronologisch aufgezählt (vom Meister bekam Hans das Goldstück, das er für das Pferd eintauschte, das er für die Kuh eintauschte etc.). Hierdurch ist zumindest das globale Verständnis des Textes bei allen Teilnehmern gewährleistet. Die fünf bzw. sechs Begegnungen mit den damit Hand in Hand gehenden Tauschhandlungen ergeben automatisch eine Einteilung der Kursteilnehmer in fünf oder sechs Gruppen. Jeder Gruppe wird ein Textabschnitt zugeordnet (jeweils eine Tauschhandlung), mit dem sie sich nun näher beschäftigen sollen und zwar anhand dieser Fragen: Warum lässt sich Hans auf den Tausch ein? Was ist der Grund dafür, dass Hans das vorige Tauschobjekt nicht mehr haben will, welche Nachteile hat dieses Objekt jeweils? Was ist der Grund dafür, dass Hans das neue Tauschobjekt haben möchte, welche Vorteile hat dieses Tauschobjekt? Dazu sollen die Lernenden die Tabelle in der zweiten Aufgabe auf dem Arbeitsblatt (siehe Anhang) ausfüllen. Anschließend gibt jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum bekannt. Die Tabelle kann auch zur besseren Kontrolle von den Lernenden an der Tafel ergänzt werden. Da der Text ziemlich präzise Beschreibungen liefert, handelt es sich um eine geschlossene Aufgabe. Die Lernenden werden also noch sehr gezielt zum wörtlichen Textverstehen geleitet, doch im Folgenden sollen sie dazu angeregt werden, sich kritisch und autonom mit der Geschichte auseinanderzusetzen.¹³ Um die Diskussion anzuregen, folgen nun einige Diskussionsfragen. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Diskussionen relevant bleiben und nicht vom Thema abweichen. Das Ziel der Fragen ist es, das Konzept einer Tauschgesellschaft zu identifizieren, damit die FSL sich mit den beiden unterschiedlichen Gesellschaftsformen (Tausch- vs. Kapitalgesellschaft) auseinandersetzen können. Die

Lernenden sollten an dieser Stelle auch auf English diskutieren dürfen, weil es hierher um das Verständnis von komplexen Ideen geht als um eine Sprachübung. Allerdings sollten sie ermutigt werden, zumindest zu versuchen, ihre Gedanken auch auf Deutsch zu formulieren.

1. Zuerst soll die erste Frage (Aufgabe 3 auf dem Arbeitsblatt im Anhang) diskutiert werden, die vornehmlich dazu dient, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Es ist eine gute Aufwärmübung, denn zu dem Thema *Was ist Glück?* lässt sich leicht eine kurze Diskussion eröffnen. Es sollten die Begriffe *luck* und *happiness* geklärt werden und die deutschen Entsprechungen gefunden werden (Glück haben, glücklich sein). Dieses erfolgt zunächst anhand der englischen Begriffe, damit die FSL sich im Klaren darüber sind, was der Unterschied zwischen „Glück“ und „glücklich“ ist. Diese Begriffe knüpfen dann an die Geschichte durch die Überlegung an, ob Hans denn durchgehend glücklich ist. Die deutliche Antwort ist „ja“, und die Lernenden sollten zur Illustration nach Textstellen suchen, die die Aussage belegen, zum Beispiel „Hans zog weiter und überdachte, wie ihm doch alles nach Wunsch ginge, begegnete ihm ja eine Verdrießlichkeit, so würde sie doch gleich wieder gutgemacht.“ (Gebrüder Grimm: 423). Allerdings sollten auch solche Charakterisierungen folgen, wie Hans sei dumm, naiv, und er wird übers Ohr gehauen. Dieses hilft den FSL zu verstehen, dass man bei einem Tausch theoretisch immer glücklich ist, weil man sich darauf einlassen möchte, und immer nur tauscht, wenn man meint, etwas zu gewinnen.

2. Es wird geklärt, was der Unterschied zwischen einer Kapitalgesellschaft und einer Tauschgesellschaft ist. Begriffe wie *Geld*, *Währung*, *tauschen*, *Kapitalismus* u.a. sollten vom Lehrenden an der Tafel festgehalten werden.

3. Nun soll hervorgehoben werden, dass und inwiefern dieses ein aktuelles Thema in Südafrika ist. Dabei helfen die genannten Begriffe auf der Tafel. Damit die FSL sich aber auch darauf einlassen anhand des europäischen Textes einen südafrikanischen Zusammenhang zu erstellen, hat der Lehrende die Aufgabe, sie dahingehend zu lenken. Zu *Landgrabbing* gehört die Anspielung zur südafrikanischen Kolonisationsgeschichte, zu *Fees must Fall* die Diskussion über die Bildungsqualität im Zusammenhang zur Kapitalgesellschaft.

4. Hieraus soll sich dann die Diskussion entwickeln, ob die Welt ohne Geld besser wäre. Wichtig ist es, dass die FSL Stellung nehmen. Das „latente Wissen“ (vgl. Weber 2014: 113) soll ihnen bewusst gemacht werden, damit es eventuell später auch in der Whatsapp-Aufgabe verwendet werden kann. Es wird auch Frage 3 weiter vertieft, um einen anderen Blickpunkt zum Thema zu eröffnen: Beispielsweise sollte jemand, der Hans als allein schuldig sieht, nun bedenken, dass er die Konsequenz vielleicht nicht verdient. Andererseits könnte jemand nun verstehen, warum es schwierig ist eine Kompensation zu finden. In dieser Hinsicht sind die Möglichkeiten vielfältig.

Somit werden den FSL einige kritische oder kontroverse Perspektiven gezeigt. Um die

Diskussion anzuheizen, kann der Lehrende die FSL herausfordern, indem er die Rolle als des Teufels Advokat übernimmt.¹⁴ Das heißt, der Lehrende nimmt gezielt die gegenübergesetzte Stellung zu der der FSL, und argumentiert in dieser Hinsicht, ob es die Ansicht des Lehrenden ist, oder nicht.

Nun sollen die Lernenden in Partnerarbeit einen Whatsapp-Chat verfassen. Dabei soll sich einer in die Rolle des Reiters versetzen und der andere in die der Mutter des Reiters. Dabei entsteht ein mit Hans zusammenhängender Kontrast, da Hans ja auf den Weg zu seiner Mutter ist, allerdings mit leeren Händen. Dieses ist die vierte und letzte Aufgabe auf dem Arbeitsblatt (siehe Anhang). Es soll den Lernenden die Freiheit gelassen werden, sich kreativ und eigenständig zu äußern. Deswegen ist die Aufgabenstellung eher offen. Es sollte aber den Lernenden deutlich sein, dass sie sich vom Märchen leiten lassen, gleichzeitig aber auch einen neuen, für sie aktuellen Kontext schaffen sollen. Dabei kann die Vor- und Nachteil-Tabelle benutzt werden.

Sie sollen aber ihrer Fantasie freien Lauf lassen und möglichst Spaß bei der Arbeit haben. Die Angabe einer ungefähren Anzahl der Wörter wäre empfehlenswert.

Die zweite Unterrichtseinheit

Die zweite Unterrichtseinheit soll hauptsächlich der Reflexion dienen. Zu Anfang des Unterrichts soll sich jeweils ein Whatsapp-Partnerteam mit einem anderen Paar zusammensetzen. Diese sollen ihre Ergebnisse vergleichen (so kommt auch gleich jede Arbeit etwas zur Geltung). Jede Gruppe soll sich auf einen der beiden Chats einigen, der dann im Plenum vorgelesen wird. Dazu sollten sie eine sehr knappe Begründung liefern: z.B. Wir haben uns auf diesen Text geeinigt, weil er so witzig/kreativ/politisch geladen (etc.) ist. Dieser Arbeitsvergleich folgt dem Beispiel von van der Westhuizen (2016: 73f).

Durch das Ausschaltungsverfahren eines der beiden Chats findet erstens eine gegenseitige Überprüfung statt und zweitens wird Zeit gespart, indem nur die Hälfte der Chats präsentiert wird. Leitfragen bei diesem Ausschaltungsverfahren sind z. B. Welcher Chat gibt die interessanteste und originellste Perspektive auf das Märchen? oder Welcher Chat ist im südafrikanischen Kontext besonders relevant? So kommen die Lernenden kritisch ins Gespräch über Relevanz, aber auch Kreativität und Originalität der eigenen Texte.¹⁵

Dieses Gespräch läuft auf eine Art Wettbewerb¹⁶ in der Klasse hinaus: Wenn sich die Lernenden untereinander absprechen, austauschen, verbessern, dann müssen anstelle von 15 Partnerdialogen vielleicht nur vier im Plenum präsentiert, besprochen und evaluiert werden. Der Sinn der Wettbewerbsmethode ist, die Lernenden dazu anzuspornen, kritisch über ihre eigene Arbeit zu reflektieren. Für die Evaluierung der Chats, die es in die finale Runde geschafft haben, könnte ein Kriterienkatalog hilfreich sein:

GRUPPE 1	Sehr gut 3P	Gut 2P	Geht so 1P
1. Originelle neue Perspektive des Märchens			
2. Relevanz im südafrikanischen Kontext			
3. Witz und Humor			
4. Nachvollziehbarkeit der beiden Figuren in dem Chat			
5. Sprachliche Ausdrucksweise			
Punkte aus 15			

Die Gruppe mit der höchsten Punktzahl gewinnt. Sollte es mehrere Gewinner geben, kann in einer anonymen Wahl jeder Lernende seine favorisierte Gruppe aufschreiben (wie z. B. Gruppe A) und in einem Satz sagen, warum diese gewählt wurde. So lässt sich aus den Gruppen demokratisch ein Sieger erschließen.

Reflexion zu den gehaltenen Unterrichtseinheiten und Fazit

Die größte Problematik dieser Unterrichtsstunden war, die FSL dazu zu bringen, sich über die aktuellen politischen und sozialen Umstände in Südafrika zu äußern. Danach gefragt meinten die meisten, sie seien zu wenig direkt betroffen, als dass sie dazu klar Stellung nehmen wollten und man tendiere eher zum Eskapismus als sich mit den Problemen auseinanderzusetzen.

Dadurch wird klar, dass die Lehrkraft mit einer solchen Haltung der Lernenden rechnen muss und sich Gedanken machen muss, mit welchen Maßnahmen sie das Desinteresse in eine interessierte und engagierte Beteiligung umwandeln kann. Dass der FSU dazu viele Möglichkeiten und die notwendigen Voraussetzungen bieten kann, zeigt dieser Beitrag.

Da sich in diesem Unterricht keine einzige Gruppe in ihren Whatsapp-Chats über politische soziale Missstände in Südafrika geäußert hat, obwohl diese Aspekte diskutiert worden waren, wurde das wesentliche Ziel, nl. „die Relevanz des Textes *Hans im Glück* im heutigen südafrikanischen Kontext zu erschließen“ nicht erreicht. Trotzdem waren die Whatsapp-Aufgaben an sich ein Erfolg, da sich jede Gruppe auf kreative und durchaus originelle Weise zum Thema Tauschgesellschaft geäußert hat, in denen sie bewiesen haben, dass sie sich anhand eines Märchens in die Situation der Figuren hineinversetzen konnten und zwar in einem persönlichen und für sie relevanten Kontext

Anhang

Arbeitsblatt

Aufgabe 1

Geben Sie einen Überblick zu den Geschehnissen. Nennen Sie jeweils die Figur, mit der Hans einen Tauschhandel eingeht und die entsprechende Handelsware, z.B.

a) der Herr und das Goldstück

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

Aufgabe 2

Füllen Sie die Tabelle aus.

Tausch-objekt	<i>Das Goldstück</i>	<i>Pferd</i>	<i>Kuh</i>	<i>Schwein</i>	<i>Gans</i>	<i>Steine</i>	<i>Nicht</i>
Vorteile Warum möchte Hans dieses Tauschobjekt haben?	Reichtum	<i>schnelles Fortbewegen</i>	<i>gemächlich, gibt Butter, Milch, Käse (theoretisch)</i>	<i>gutes Fleisch, Würste</i>	<i>Fett, Federn</i>	<i>Handwerk (potentieller Geldgewinn)</i>	<i>Glück</i>
Nachteile Warum möchte Hans dieses Tauschobjekt loswerden?	Es ist schwer/hohes Gewicht	<i>zu schnell, gefährlich</i>	<i>zu alt; Fleisch ist nicht so gut.</i>	<i>mögliche Straftat</i>	<i>kein Handwerk</i>	<i>schwer</i>	<i>?</i>

Aufgabe 3

Diskussionsfragen

- 1) Was ist Glück?
- 2) Was ist der Unterschied zwischen einer Kapitalgesellschaft und einer Tauschgesellschaft?
- 3) Ist dieses ein aktuelles und relevantes Thema in Südafrika? Inwiefern?
- 4) Meinen Sie, dass die Welt ohne Geld besser wäre?

Aufgabe 4

Whatsapp-Aufgabe

Versetzen Sie sich in die Rolle des Reiters (nicht Hans), der am Anfang das Goldstück erhalten hat. Schreiben Sie nun einen Whatsapp-Dialog mit seiner Mutter (also mit der Mutter des Reiters), in dem

Sie über ihren Tausch (das Pferd für/gegen das Goldstück) sprechen. Wie reagiert die Mutter auf den Tausch?

Anmerkungen

1. „In einem handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen *Schüler* und *Schülerinnen*, ausgehend von *ihren* Erfahrungen, *ihren* Vorstellungen, *ihrem* Wissen mit dem und am Text *Handlungen* durchführen“ (Kast 1994: 8).
2. Dieser Begriff steht im „logischen Kontiguitätsverhältnis“ (Brinker 2010: 34) zum Begriff *Kapitalgesellschaft*. Aus diesem Grund wird im folgenden Artikel meistens nur einer der beiden erwähnt, aber beide spielen im Unterricht als Thema eine wichtige Rolle.
3. Vgl. Nicolson, Greg (2016): *Student protests. Only the start of greater pain*. In Daily Maverick.
4. Ein gängiger Begriff ist hier auch „Decolonisation“ bzw. die Entkolonisierung der Bildung (vgl. Nicolson 2016). Allerdings geht es in diesem Artikel mehr um die Bildung als vermarktetes Produkt, als um die Umorientierung des Unterrichtstoffes (vgl. Wingfield 2017), das ebenfalls mit der Bezeichnung „decolonising Education“ zusammenhängt.
5. Der Handlungskasten ist eine Liste von Vorschlägen für produktionsorientierte Übungen.
6. Vgl. Anm. 2.
7. Orange Free State und Zuid-Afrikaansche Republiek (vgl. Meredith 2007: 7).
8. Weder Ross (2008) noch Meredith (2007) thematisieren den Prozess von Tauschgesellschaft zur Kapitalgesellschaft als konkrete Thesen. Ihre Hinweise liefern aber genügend Hintergrund für den Umfang dieser Arbeit.
9. „Group Areas Act of 1950“ und „forced removal“ (Ross 2008: 146).
10. Weiteres zu diesem Thema kann im Artikel von Nicolson (2017) gelesen werden (Quelle unter Bibliographie).
11. Vgl. Nicolsons 2017.
12. Weiteres zu diesem Thema kann im Artikel von Nicolson (2016) gelesen werden (Quelle unter Bibliographie).
13. Es geht hier nicht darum, die eigene Meinung und Gefühle zu verdrängen, weil man meint, sich der allgemeinen Meinung anpassen zu müssen. Das kann hier nicht das Ziel sein, sondern es geht darum, seinen eigenen Standpunkt logisch und klar zu formulieren und den Standpunkt des Anderen gelten zu lassen.
14. Reviere (1996: 126) weist darauf hin, dass ein „Um-Lernen“ der Deutungsmuster nur durch „unbefriedigende und irritierende Situation“ durchsetzbar wird. Die FSL sollen die unterschiedlichen Perspektiven lernen.
15. Vgl. A. Weber (2014:76ff.).
16. Johannes Doll (1996) spricht vom Wettbewerb als eine „sinnvolle Tätigkeit“ im Unterricht (vgl. S. 58 - 59); zwar geht er auf den Fremdsprachunterricht im Kindergarten ein, die aber durchaus auch für Erwachsene von Wert ist, worauf auch Weber (2014: 115) hinweist, wenn sie schreibt: Eine Arbeit „hat aufgrund ihres Spielcharakters [...] eine besonders „natürliche“ Art“ – Spiele im Unterricht gehen über den Nutzen der Sprache als einfaches Kommunikationsmittel hinaus. So fördert auch ein Wettbewerb die Erweiterung sprachlicher Grenzen, weil man sich selbstständig äußern muss, bzw. seine eigene Meinung sprachlich darstellen muss, wodurch jegliche kommunikative Vorlage unzureichend wäre.

Literatur

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Doll, Johannes (1996): *Entwicklungstheorie, Spracherwerbstheorien und ihre Bedeutung für den frühen Fremdsprachenunterricht*. In: *Die Unterrichtspraxis*, 29, S. 52 – 61.

Grimm, J / Grimm, W. (1949): *Hans im Glück in: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm*. Winkler Verlag, München. S. 419 – 427.

Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2011): *Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. S. 5 – 14.

Kast, Bernd (1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 11, 4 – 13.

Meredith, Martin (2007): *Diamonds, Gold and War. The Making of South Africa*. Simon & Schuster, London.

Nicolson, Greg (2017): *Land, Actually: What's the ANC's policy?* In Daily Maverick (06 March 2017). URL: <https://www.dailymaverick.co.za/article/2017-03-06-land-actually-whats-the-ancs-policy/#.WS8J32iGOUk> (Abruf 05.06.2017).

Nicolson, Greg (2016): *Student protests. Only the start of greater pain*. In Daily Maverick (28 September 2016). URL: <https://www.dailymaverick.co.za/article/2016-09-28-student-protests-only-the-start-of-greater-pain/#.WS8Q-WiGOUk> (Abruf 05.06.2017).

Prevedar, Ana (2016): *Soziale Netzwerke im DaF-Unterricht*. University of Zagreb (online) URL: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6524/1/Soziale%20Netzwerke%20im%20DaF-Unterricht.pdf> (Abruf 06.10.2017).

Reviere, Ulrike (1996): *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 123 – 130.

Ross, Robert (2008): *A Concise History of South Africa. Second Edition*. Cambridge University Press, Cape Town.

Van der Westhuizen, Henk (2016): *Yoko Tawadas Bioskoop der Nacht. Didaktische Vorschläge zum Erwerb einer symbolischen Kompetenz im DaF-Unterricht*. In: eDUSA, 11, S. 54 – 80.

Weber, Angelika (2014): *Die Textgrammatik Harald Weinrichs als Lernergrammatik im DaF-Unterricht*. Pretoria. Unveröffentlichte Doktorarbeit.

URL: <http://hdl.handle.net/2263/43282> (Abruf: 20.6.2017).

Weber, Hans (2000): *Ausgerechnet Rumpelstilzchen? Grimms Märchen im DaF-Unterricht*. In: *Die Unterrichtspraxis*, 33, S. 24 – 35.

Wingfield, Brenda (2017): *What „decolonised education“ should and shouldn't mean*. In *The Conversation* (14 February 2017). URL: <http://theconversation.com/what-decolonised-education-should-and-shouldnt-mean-72597> (Abruf 05. 10. 2017)

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

RebellComedy - „Hinter uns mein Land“: Nutzung von Poetry-Slam zur Auseinandersetzung mit Flucht aus und nach Deutschland**KATHARINA WIESE**

Universität Rostock / North-West University Potchefstroom

Abstract

This article aims to propose a classroom project for advanced students of German. The project combines listening comprehension of a Slam Poetry video with past and current German history. The aim is to make the broad topic of Jewish citizens' flight from Nazi Germany and the root causes for modern days' refugee movements to Germany with a focus on Syria more accessible to students of the German language in Southern Africa. A thorough summary of the Poetry Slam will be given followed by a detailed description of the lesson plan combined with its learning objectives and a presentation of the materials which have been developed by the author.¹

Katharina Wiese studiert Englisch und Geschichte für Lehramt auf Gymnasien an der Universität in Rostock. Für ihren Auslandsaufenthalt ging sie für ein Studienjahr an die North-West University Potchefstroom in Südafrika, das durch ein PROMOS-Teilstipendium unterstützt wurde. Dort erhielt sie die Möglichkeit einen Kurs der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zu belegen. Email: katharina.wiese@uni-rostock.de

Einführung

„Flucht“ ist ein sehr schwieriges und sensibles Thema, nicht nur im südlichen Afrika. Viele Menschen haben von den weltweiten Fluchtbewegungen gehört. Südafrika ist selbst eines der größten Aufnahmeländer für Flüchtlinge aus anderen afrikanischen Staaten. Dennoch habe ich die Erfahrung gemacht, dass gerade das Wissen um die Flüchtlingssituationen in anderen Teilen der Welt gering ist. Zu Beginn meines Aufenthalts an der NWU Potchefstroom hielt ich einen Vortrag zur Thematik. Es wurden mir einige Fragen gestellt, die mir während meines Aufenthalts noch mehrfach begegnen sollten. Eine herausstechende Frage war: „Wieso nehmen sich so viele Deutsche die Zeit den in Deutschland ankommenden Menschen zu helfen?“ Nach einer kurzen Denkpause besann ich mich der Worte meiner Großmutter, die mir in einer Diskussion zu dieser Thematik einst sagte: „Weißt du, wir waren selbst Flüchtlinge.“

Als wir damals nach Deutschland kamen, wurden wir nicht so mit offenen Armen begrüßt, uns hat niemand geholfen. Es ist schlimm, dass Menschen ihre Heimat verlassen müssen. Das Beste was wir tun können, ist sie herzlich zu empfangen und zu versuchen sie schnellstmöglich einen Teil unserer Kultur werden zu lassen. Man muss sich die Frage stellen: „Wie möchte ich behandelt werden, wenn ich in dieser schrecklichen Situation wäre?“

Als ich dieses Zitat an den Fragenstellenden weitergab, war das gesamte Plenum ruhig und ich konnte schnell feststellen, dass ein Nachdenken in vielen Köpfen stattfand. In diesem Moment wurde mir bewusst, wie wichtig es ist über dieses Thema zu sprechen und mit Stereotypen aufzuräumen. Welcher Raum ist besser geeignet als ein Deutschkurs, in dem die Lernenden sich mit einem spezifischen Teil der deutschen Geschichte und Gegenwart auseinandersetzen.

Die Unterrichtseinheit ist aber nicht nur auf Kulturgeschichtliches ausgelegt, sondern bezieht gleichzeitig die literarische Gattung der Lyrik ein. Viele Lehrkräfte versuchen diese Thematik weitestgehend zu meiden. Dies liegt unter anderem an negativen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Aus diesem Grund wählte ich einen lyrischen Beitrag der Gruppe „RebellComedy“, die mir ihr Einverständnis zur Nutzung des Materials gab. Der künstlerische Schwerpunkt der Gruppe sind eigentlich Stand-up Comedy-Shows. Doch zwei Mitglieder der Gruppe nahmen sich im Stil des Poetry Slams einer ernsten und wichtigen Thematik an: der Flucht. In ihrem Beitrag „Hinter uns mein Land“ (zu finden auf YouTube) sprechen Babak Ghassim und Ususmango stellvertretend für das lyrische Ich über die Themen „Heimat und Flucht“. Der folgende Textabschnitt soll den Inhalt des Videos für die LeserInnen zusammenfassen:

Mit ihrer Heimat assoziieren die beiden Flüchtlinge unter anderem den Bolzplatz, das Lächeln der ersten Liebe, den Apfelbaum im Park, heißen Tee, die Geschwister, die Mutter und Marienkäfer. Doch sie konnten beide nicht mehr bleiben. Der Eine wegen des Kriegs. Seine Eltern waren gerade begraben worden. Für eine Verarbeitung des Traumas blieb keine Zeit. Der Andere, weil er als Todgeweihter galt. Seine Mitmenschen wurden in Zügen deportiert. Die Umgebung war von zertrümmerten Türen und kaputten Schaufenstern geprägt, die Eltern verängstigt und die Geschwister misshandelt, die meisten Freunde verschwunden. Sie konnten nicht länger bleiben. Die Flucht erfolgte auf einem rostigen Boot. Selbst die Rettungswesten konnten ihre Hoffnung nicht verstärken. Ein Mann übergab ihm nach dem Sinken des Bootes seinen einjährigen Sohn. Die Kräfte verließen ihn und er starb. Im Exil waren die wichtigsten Wörter „Aufenthaltsgenehmigung, Entschuldigung und Danke“. Sie beobachteten wiedervereinte Familien, die Heimateerde noch frisch an ihren Fußsohlen. Heimweh war mehr ein Traum, denn die alte Heimat gibt es kaum. Sie wurden entweder willkommen heißend, mit Liebe begrüßt oder mit Hass. Sie sagen, dass man denen vergeben sollte, die hassen, denn sie vergaßen die Liebe. Man sollte diesen Menschen Frieden wünschen. Sie möchten für das Leben und eine Zukunft kämpfen, träumen von einer Heimkehr zum alten Apfelbaum. Es sprechen von ihren Erfahrungen Achmed Yusuf, Flüchtling aus Syrien im Jahr 2015 sowie Daniel Levy, Flüchtling aus Deutschland im Jahr 1938 (vgl. Gassim/Ususmango 2015 [Video]).

Dieser Beitrag eignet sich sehr gut um die Lernenden auf kreative und ansprechende Weise auf

die sonst eher als monoton und besonders als Nicht-Muttersprachler beschwerlich empfundene Stunden zur Poesie einzustimmen und gleichzeitig ihr Hör- und Sehverstehen zu schulen. Huneke und Steinig sind sich darin einig, dass

„[d]er *Verstehensvorgang* [Hervorh. H.-W./W.S.] beim Hören [...] zunächst deutliche Parallelen zum Lesen auf[weist, denn] [a]uch beim Hören wird (fremd-)sprachlich Übermitteltes im Zusammenspiel von aufsteigender und absteigender Informationsverarbeitung wahrgenommen und verarbeitet“ (Huneke/Steinig 2010:138f).

Der Poetry-Slam stammt ursprünglich aus den USA, erfreut sich nun aber auch schon langer Zeit großer Beliebtheit im deutschsprachigen Raum. Die vor einem Publikum auftretenden Poeten müssen ihre selbstverfassten Texte innerhalb eines bestimmten Zeitfensters vortragen. Wer den Slam gewinnt, bestimmt entweder das Publikum, eine Jury oder eine Mischung aus beidem. Themen werden nur selten vorgegeben. Die Poeten richten sich zumeist nach ihrer eigenen oder der Lebenswelt der Zuhörer. Um die Texte zugänglicher zu machen, werden sie zumeist in Alltags- oder Jugendsprache verfasst. Dem Poetry-Slam werden im rhetorischen Sinne keine Grenzen gesetzt. Es werden häufig rhetorische Mittel verwendet, besonders Reime, Alliterationen und Assonanzen. Sie sind aber kein Muss. Einer der wichtigsten Faktoren beim Vortragen der Werke ist die Intonation, damit die Zuhörerschaft in den Bann des Vortragenden gezogen wird. Tatsächlich kehrt der Poetry-Slam zu den ursprünglichen Wurzeln der Poesie zurück. Im antiken Griechenland, dem Geburtsort der lyrischen Dichtung, wurden Gedichte vortragen wie auch im mittelalterlichen Minnesang (vgl. Hager 2006:25f).

Aus der Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde wurde schnell eine ganze Unterrichtseinheit, da sowohl die Thematik als auch die Methoden sehr vielfältig sein können. Die von mir geplante Einheit kann entweder über mehrere Unterrichtsstunden geplant oder, sofern es die Zeit zulässt, an einem oder mehreren Projekttagen durchgeführt werden. Die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik empfinde ich als sehr wichtig, da eine oberflächliche Vermittlung zur Ausweitung von Vorurteilen führen könnte. Sehr wichtig ist, dass die Lernenden sich während der Unterrichtseinheit nicht nur mit den Fluchtursachen der jüdischen Bevölkerung aus Deutschland und den Syrern nach Deutschland, sondern sich selbst die Frage stellen: was bedeutet „Heimat“ für mich? Da es ein Thema ist, das einigen Lernenden emotional sehr nahe gehen könnte und auch sprachlich anfordernd ist, würde ich die Einheit mit einem Oberstufenkurs oder mit Studierenden, die sich auf dem Sprachniveau B2/C1 befinden, durchführen.

Im Folgenden werde ich den erdachten Ablauf der Unterrichtseinheit sowie die erarbeiteten Materialien genauer erläutern.

Der Unterrichtsablauf

Aus der Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde wurde schnell eine ganze Unterrichtseinheit, da sowohl die Thematik als auch die Methoden sehr vielfältig sein können. Die von mir geplante Einheit kann entweder über mehrere Unterrichtsstunden geplant oder, sofern es die Zeit zulässt, an einem oder mehreren Projekttagen durchgeführt werden. Die

intensive Auseinandersetzung mit der Thematik empfinde ich als sehr wichtig. Eine oberflächliche Vermittlung könnte zur Ausweitung von Vorurteilen führen. Sehr wichtig ist, dass die Lernenden sich während der Unterrichtseinheit nicht nur mit den Fluchtursachen der jüdischen Bevölkerung aus Deutschland und den Syrern nach Deutschland beschäftigen, sondern sich selbst fragen, was ihnen „Heimat“ persönlich bedeutet. Das Thema könnte einigen der Lernenden emotional sehr nahe gehen. Auch ist es sprachlich sehr anfordernd. Daher würde ich die Einheit mit einem Oberstufenkurs oder mit Studierenden, die sich auf dem Sprachniveau B2/C1 befinden, durchführen.

Im Folgenden erläutere ich den erdachten Ablauf der Unterrichtseinheit sowie die erarbeiteten Materialien genauer.

Der Unterrichtsablauf

Die Unterrichtseinheit hat zwei in sich geschlossene Grobziele. Das erste Grobziel bezieht sich auf das Thema „Flucht“. Am Ende der Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler (fortan als SuS abgekürzt) ein fundiertes Wissen über die Flucht jüdischer Menschen aus Nazi-Deutschland und die Flucht von Menschen aus dem arabischen Raum, mit dem Hauptaugenmerk auf Syrien, nach Deutschland haben. Das zweite Grobziel bezieht sich auf den „Poetry-Slam“ und die SuS sollen am Ende der Einheit dessen Merkmale kennen und sie kreativ auf ein eigenes Projekt übertragen. Je nachdem wie die Lehrkraft die Unterrichtseinheit zeitlich gestaltet, ob über mehrere Doppelstunden oder einen ganzen Projekttag, kann der beschriebene Ablauf entsprechend angepasst werden. Der hier ausgeführte Ablauf richtet sich nach einem ganztägigen Projekttag.

Nach einer Begrüßung steigt die Lehrkraft mit einer Wissensaktivierung ein und fragt die SuS, was sie bereits über Poetry-Slam wissen. Die SuS können ihre Gedanken nennen. Diese werden von der Lehrkraft an der Tafel festgehalten. Anschließend fragt die Lehrkraft, was die SuS über die Situation von geächteten Minderheiten in Deutschland nach Hitlers Machtergreifung 1933 wissen. Auch diese Antworten werden an der Tafel gesammelt. Bestenfalls haben die SuS das Thema bereits im Geschichtsunterricht behandelt und können somit viel Wissen beitragen. Die Frage nach dem Wissen über die sogenannte „Flüchtlingskrise“ in Europa rundet die Einstiegsphase ab. Die Antworten werden ebenfalls notiert. Bestenfalls wird letztere Frage nach Vorurteilen und Fakten durch die Lehrkraft sortiert. Dieser Einstieg bietet sich gerade für eine ganztägige Gestaltung an, da das Tafelbild im Verlauf des Tages mit dem von den SuS erarbeiteten Informationen ergänzt werden kann.

Dem Einstieg schließt sich die erste Präsentationsphase an. In dieser leitet die Lehrkraft das Video „Hinter uns mein Land“ ein. An die erforderliche Technik muss im Vorfeld gedacht werden. Die SuS erhalten zusätzlich den Auftrag, unbekannte Wörter zu notieren. Nach dem Betrachten beschreiben die SuS ihre Eindrücke. So fängt die Lehrkraft Fragen und Emotionen auf. Anschließend werden die unbekanntes Wörter zusammengetragen und deren Bedeutung geklärt sowie inhaltliche Unklarheiten beseitigt. Anhand dieses Videos setzen sich die SuS mit

der Fluchtthematik auseinander und lernen neue Wörter kennen, die sie sich auch selbst aus dem Kontext erschließen konnten. Zum besseren inhaltlichen und sprachlichen Verständnis gibt es eine zweite Vorführung. Von dieser Phase ausgehend leitet die Lehrkraft zur ersten Erarbeitungsphase über.

In der ersten Erarbeitungsphase werden die SuS in zwei Gruppen geteilt. Die Art und Weise der Aufteilung obliegt der Lehrkraft. In einer Gruppe sollten sich zwei bis vier SuS zusammensetzen. Hat die Klasse mehr SuS, können sich auch mehrere Gruppen bilden, die zum gleichen Thema arbeiten. Eine Gruppe befasst sich mit den vorbereiteten Materialien zum Thema „Die Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung“, die andere Gruppe zum Thema „Die Situation syrischer Flüchtlinge“. Neben den von der Lehrkraft ausgeteilten Materialien dürfen die SuS ebenso ihre Smartphones nutzen, um zusätzlich zu recherchieren. Es ist unlängst bekannt, dass es in Lehrerkollegien zwiespältige Meinungen zur Mediennutzung im Unterricht gibt. Nichtsdestotrotz betrachte ich es als nützliches Werkzeug für die SuS, das zusätzlich die Medienkompetenzen erweitern kann. Huneke und Steinig schreiben in ihrer Ausführung, dass „eine wachsende Zahl von Wörterbüchern [...] *online* [Hervorh. H.-W./W.S.] zur Verfügung [steht], ein Medium, das über eine Sprachausgabe auch das Hörverstehen und die Aussprache unterstützen sowie mit Multimedia-Funktionen die Bedeutungsbeschreibung erleichtern kann (Ton, Bilder, Videosequenzen). *ber enzyklopädische Nachschlagewerke und andere Medien wie komplette Jahrgänge von Zeitungen und Zeitschriften [...] oder Datenbanken kann man sich einen schnellen und unproblematischen Zugriff auf *landeskundliche Informationen und Texte* [Hervorh. H.-W./W.S.] verschaffen (Huneke/Steinig 2010: 213). Zwar schrieben die beiden Autoren diese Worte über die Computernutzung, doch sind Smartphones in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts praktischer und dienen dem gleichen Ziel.

Nachdem die SuS die Materialien gesichtet und Informationen gesammelt haben, erstellt jede Gruppe ein Übersichtsposter, das anschließend vor der Klasse präsentiert wird. Während der Gruppenarbeit haben die SuS die Möglichkeit durch die Zusammenarbeit mit anderen ihre Sozialkompetenz zu erweitern. Die anknüpfende Präsentationsphase wird von der Lehrkraft eingeleitet. Die SuS lernen intensiv über die erarbeiteten Themen und erweitern somit ihre Fachkompetenz. Sollte es Fragen geben, die in der Gruppen nicht beantwortet werden können, übernimmt dies die Lehrkraft. In der sich anschließenden Sicherungsphase sollen die SuS die sich auf den Übersichtspostern befindenden Informationen in ihre Hefter übernehmen. Dadurch erweitert sich ihre Selbstkompetenz.

Als Nächstes gibt es eine Diskussionsrunde, in der die SuS die Gemeinsamkeiten zwischen den dargestellten Themen herausstellen. Die Lehrkraft hält die korrekten Antworten in einem Tafelbild fest und ergänzt dieses, falls der erarbeitete Erwartungshorizont weitere Ergebnisse enthält. Durch diese Semantisierung lernen die SuS ihr soeben erworbenes Wissen anzuwenden und die Themen miteinander in Verbindung zu setzen. Das fertige Tafelbild wird wieder in die Hefter übertragen.

Nach dieser Sicherungsphase wird zum zweiten Oberthema, dem „Poetry-Slam“, übergeleitet.

Die SuS sollen schildern, ob und welche Merkmale sie in dem Poetry-Slam Beitrag feststellen konnten. Das Video kann wiederholt gezeigt werden. Die an der Tafel festgehaltenen Antworten können gegebenenfalls von der Lehrkraft ergänzt und erläutert werden. Für die Erarbeitungsphase zu diesem Thema sollten die SuS möglichst viel Zeit erhalten oder, sofern es sich um aufgeteilte Unterrichtsstunden handelt, könnte es als Hausaufgabe aufgegeben werden. Jeder SuS soll ein eigenes Gedicht im Stil des Poetry-Slams verfassen. Thematisch sollen sie sich an die Themen „Heimat“, „Flucht“ oder „Exil“ halten und können auch gerne aus der Sicht einer fiktiven Person schreiben. Diese Aufgabenstellung bietet den SuS die Möglichkeit, sich persönlich mit dem Thema auseinanderzusetzen, erworbenes Wissen anzuwenden sowie eigene Gefühle zu verarbeiten. Ziel dieser Aufgabe ist es, das Gedicht vor der gesamten Gruppe zu präsentieren. Nach dieser Präsentationsphase folgt bereits der Ausstieg. Mit diesem sind Emotionen der SuS aufzufangen.¹

Die Materialien

Die von mir ausgearbeiteten Materialien beinhalten Arbeitsblätter für die Gruppenarbeit sowie zwei Erwartungshorizonte für die gemeinsamen Erarbeitungen mit der Klasse bezüglich der Gemeinsamkeiten zwischen den Fluchten von Juden aus und Syrern nach Deutschland sowie der Merkmale eines Poetry-Slams. Die Erwartungshorizonte entstammen meinem eigenen Wissen sowie Recherchen und können gern ergänzt werden.

Das erste Arbeitsblatt widmet sich der Gruppenarbeit zum Thema „Die Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung“. An erster Stelle folgt der Arbeitsauftrag. Der erste lautet: „Arbeite mit deiner Gruppe alle wichtigen Inhalte aus den Informationstexten heraus.“ Der zweite: „Fertigt ein Plakat über euer Thema an, das ihr anschließend im Plenum vorstellt.“ Es folgt ein Informationstext über „Das jüdische Leben in Deutschland vor 1933“, der das jüdische Leben zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und Hitlers Machtergreifung darstellt. Unter anderem thematisiert es die „Dolchstoßlegende“ sowie die „Goldenen Zwanziger“. Durch den Einsatz eines Bildes, das die Legende auf einem Wahlplakat zeigt sowie eine Infobox, wird die sogenannte „Dolchstoßlegende“ genauer erläutert (vgl. Yad Vashem 2017). Die folgende Seite behandelt „Das jüdische Leben in Deutschland nach 1933“ und elaboriert zusammenfassend die Etappen von der Ausgrenzung bis zur Verfolgung der jüdischen Bevölkerung im Nationalsozialismus. Da es für einen Deutsch als Fremdsprache-Kurs ausgelegt ist, wurde versucht diese sehr umfangreiche Historie kurz und knapp in einfache Worte zu fassen. Unter anderem wird der „Judenboykott“ vom April 1933, die „Nürnberger Rassegesetze“ von 1935 sowie die 1938 stattfindende „Reichspogromnacht“ thematisiert und zeigt Darstellungen dieser (vgl. Scriba 2015). Die dritte Seite geht auf „Die Flucht aus nationalsozialistischen Gebieten“ ein. Der Informationstext beschreibt die Fluchtmöglichkeiten, die die Menschen hatten sowie den Umgang anderer Nationen mit der Situation in Nazi-Deutschland (vgl. Anne Frank Zentrum). Ein Bild zeigt jüdische Bürger, die einen gelben Stern auf ihrer Kleidung tragen mussten. Ein Informationskasten beschreibt kurz,

was während des Holocausts passierte. Die Kurzfassung bezieht sich hauptsächlich auf die „alte“ Heimat sowie die Flucht der Menschen.

Das Arbeitsblatt der zweiten Gruppe widmet sich „Der Situation syrischer Flüchtlinge“. Die Aufgabenstellungen gleichen denen des ersten Arbeitsblatts, resp. der Ausarbeitung der wichtigsten Fakten sowie der Zusammenfassung auf einem Plakat und der Präsentation vor der gesamten Gruppe. Ein Informationskasten leitet das Plakat ein und fasst den Jahresbericht der Vereinten Nationen von 2015 zusammen, der Auskunft über allgemeine Fakten zur weltweiten Fluchtsituation gibt (vgl. UNHCR 2016:2f). Das Arbeitsblatt legt den Fokus auf die Flucht aus Syrien, da die Mehrzahl der nach Deutschland fliehenden Menschen aus dieser Region stammt. Daher bezieht sich ein anschließender Informationstext auf die Fluchtursache der syrischen Menschen- den Bürgerkrieg (vgl. Cieschinger/Niesen/Salloum 2016). Eine Grafik rundet die erste Seite ab. Diese stellt die beschwerlichen Fluchtrouten dar, die die Menschen über Südosteuropa oder das Mittelmeer auf sich nehmen. Die zweite Seite führt die Ankunft der Menschen in Deutschland aus. Als Beispiel nutzte ich die Abläufe meines Wohnortes in Deutschland, der Hansestadt Rostock. Mir war es wichtig, meine eigenen Erfahrungen einzubringen. Es werden zwei Projekte vorgestellt. „Rostock hilft“ ist ein Verein, der aus der aktiven Zusammenarbeit Hunderter Rostocker während des großen Zustroms an Geflüchteten in die Stadt entstand und der den Menschen bis heute zur Seite steht. Das zweite Projekt nennt sich „Hier sein“ und hat in den letzten Jahren viele Geflüchtete interviewt. Auf der dritten Seite des Arbeitsblatts werden zwei Interviews genutzt. Das erste Interview wurde mit dem Schuljungen Osama geführt, das zweite mit Mohammad (nachzulesen unter <https://www.facebook.com/hier.sein.hro/>). Beide beschreiben ihr Leben in Deutschland. Die Verwendung des „Rostock hilft“- Logos sowie der Interviews geschehen in Übereinstimmung mit den Projekten. Die vierte und letzte Seite ist ein Versuch, die Gegensätze darzustellen. Die Lernenden sollen erfahren, dass die Integration der Geflüchteten in der Regel positiv verläuft. Doch gibt es auch Menschen, die das System ausnutzen oder ihm schaden wollen. Daher stellt diese Seite die Ängste der deutschen Bevölkerung vor „Überfremdung“ und Terrorismus dar. Ein Auszug aus einem Artikel der „Zeit“ stellt klar, dass die Wahrscheinlichkeit Opfer eines Anschlags zu werden, äußerst gering ist (vgl. Renn 2016). Damit das Thema einen positiven Ausklang findet, endet es mit einem Zitat des Generalsekretärs der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon, der sich in einem Gastbeitrag für den „Tagesspiegel“ für die Aufnahme und Integration von Geflüchteten aussprach (vgl. Ki-moon 2016).

Der Erwartungshorizont über die Gemeinsamkeiten der Fluchten aus und nach Deutschland ist aufgrund der Sprachbarriere der SuS sehr elementar gehalten. Im Tafelbild sollte festgehalten werden, dass die Menschen vor Verfolgung, Gewalt, Krieg und Menschenrechtsverletzungen flohen. Sie suchten Schutz und eine neue, sichere Heimat. Genauso wie in den 1930er Jahren sind auch heutzutage viele Staaten überfordert mit der Aufnahme der Flüchtlinge. Vielerorts stießen und stoßen beide auf Ablehnung. Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Flucht über das Meer dar.

Der erarbeitete Erwartungshorizont für die „Merkmale eines Poetry-Slams“ gründet sich auf

die Forschungsarbeit von Boris Preckwitz. Es gibt keine einheitliche Definition für diesen lyrischen Stil und die einzige Vorgabe für die Aufführungen ist ein Zeitlimit. Trotz dieser Freiheiten nutzen die Poeten Stilmittel der klassischen Poetik, beispielsweise Alliterationen, Anaphern und Allegorien. Es lassen sich intermediale Einflüsse feststellen (Comedy, Rap). Preckwitz nennt ferner die typische Publikumsadressierung, die Textverständlichkeit in Form von Alltags- und Jugendsprache, den thematischen Lebensweltbezug, die Formfreiheit sowie die Oralität, die sich unter anderem auf die Relevanz der Intonation sowie den historischen Bezug (Öffentliches Vortragen von Gedichten in der Antike und im Mittelalter) beruft (vgl. Preckwitz 2002:102f).

Anmerkungen

1. Die Gestaltung der präsentierten Unterrichtseinheit ist sehr variabel. Ich habe sie als einen Projekttag gesehen. Eine Gliederung auch über mehrere Unterrichtsstunden ist ebenso möglich. Die einzelnen Phasen sind an die persönlichen Bedürfnisse anzupassen, ohne den Inhalt groß verändern zu müssen. Selbstverständlich kann diese Einheit weitergedacht werden. Zum Beispiel könnte man die von den SuS erarbeiteten Poetry-Slam Beiträge als Videos aufzeichnen oder einen Poetry-Slam in der Schule oder der Universität organisieren, um auch anderen SchülerInnen oder StudentInnen die Möglichkeit zu geben, dieses kreative Format kennenzulernen oder sich zu beteiligen.

Literatur

ANNE FRANK ZENTRUM. *Die Konferenz von Evian*.

URL: <http://www.annefrank.de/mensch/leon-veissid/schwerpunktthemen/die-konferenz-von-evian/> [30.04.2017].

CIESCHINGER, ALMUT/NIESEN, CLAUDIA/SALLOUM, RANIAH 2016. *Assad, IS, Rebellen. Die Fakten zum Krieg in Syrien*. Hamburg: SPIEGEL ONLINE.

URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/krieg-in-syrien-alle-wichtigen-fakten-erklaert-endlich-verstaendlich-a-1057039.html> [02.05.2017].

GHASSIM, BABAK/USUSMANGO (REBELLCOMEDY) 2015. „Hinter uns mein Land“ [Video].

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IQBncz9RmqA> [30.05.2017].

HAGER, STEFANIE 2006. *Literarische Texte rezipieren, produzieren und präsentieren: Poetry Slam im integrativen Deutschunterricht der Realschule*. Staatsexamensarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

URL: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/gans/textwerkstatt/poetry_slam_hager06.pdf [07.05.2017].

HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG 2010. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

KI-MOON, BAN 2016. *Wir können es uns leisten zu helfen*. Berlin: Der Tagesspiegel GmbH.

URL: <http://www.tagesspiegel.de/politik/ban-ki-moon-zur-fluechtlingskrise-wir-koennen-es-uns-leisten-zu-helfen/13569072.html> [05.05.2017].

PRECKWITZ, BORIS 2002. *Slam Poetry - Nachhut der Moderne. Eine literarische Bewegung als Anti-Avantgarde*. Books on Demand.

RENN, ORTWIN 2016. *Kein Grund so viel Angst zu haben*. Hamburg: DIE ZEIT.

URL: <http://www.zeit.de/wissen/2016-07/terror-in-europa-nizza-attentat-risiko-angst> [05.05.2017].

SCRIBA, ARNULF 2015. *Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung*. Berlin: Deutsches

Historisches Museum.

URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung.html> [30.04.2017].

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR) 2016. *Global Trends. Forced Displacement in 2015*.

URL: https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/redaktion/Infomaterial/global_trends_2015.pdf [02.05.2017].

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Didaktisierungsprojekt mit vorgeschriebenen Texten für
das NSC 2107-2019**

Ziel dieses Projekts ist es, Vorschläge zur Anbietung der vorgeschriebenen Texte zu präsentieren, die einen lernerzentrierten, handlungs- und projektorientierten Unterricht ermöglichen. Wichtig ist uns das Prinzip, literarische Texte und Themen so vorzubereiten und anzubieten, dass den Lernenden die Angst vor der Schwierigkeit genommen wird. Dabei kommt es darauf an, dass sie handelnd mit den Texten umgehen und dadurch Lese-, Verstehens- und Interpretationsstrategien erwerben, die ihnen helfen, immer selbstständiger mit Literatur umzugehen. Motivierende, kreative und interaktive Arbeitsformen sollen dazu beitragen, dass der DaF-Unterricht effektiv und Spaß machend gestaltet werden kann.

In der diesjährigen Ausgabe erscheinen die ersten drei Didaktisierungen; im kommenden Jahr soll die Liste vervollständigt werden. Wir hoffen, dass Sie diese Lehrerhandreichungen hilfreich finden und erfolgreich in Ihrem Unterricht anwenden können. Über Rückmeldungen freut sich das Herausgeberteam.

Lehrerhandreichung zu “Vergnügungen” von Bertold Brecht

Abkürzungen

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 – B1

Zeit: ca. 35 Minuten

Materialien: Das Gedicht, in Zeilen zerschnitten. Youtube-Video

Lernziele: Die L

- können beim Hören des Gedichts die “Vergnügungen” Brechts, die sie auf Papierschnipseln haben, in die richtige Reihenfolge bringen.
- können aus den Begriffen, die Brecht in seinem Gedicht nennt, auf einige Eigenschaften seiner Person schließen.
- können argumentieren, warum es sich bei diesem Text Brechts um ein Gedicht handelt.
- können ein eigenes Gedicht mit ihren eigenen Vergnügungen oder auch Missvergnügungen schreiben. ODER
- können ein in GA verfasstes Parallelgedicht kreativ gestalten.

Einstieg in das Thema [6 Min.]

1. Woran denkt ihr bei den folgenden Begriffen? L geben durch Zuruf Vorschläge zu Schnee; Hund; Duschen; bequeme Schuhe; Reisen; Singen¹ Evtl. Tafelanschrieb. Überleitung: bereiten diese Dinge Spaß/Vergnügen?
2. Das Wort “Vergnügungen” auf die Tafel schreiben. Welche Wörter lassen sich daraus ableiten? (z. B. Verb und Adjektiv). Synonyme und Erklärungen zu den Wörtern sammeln. **genügen**: das Wort stammt aus dem Mittelhochdeutschen mit der Bedeutung *genug, hinreichend, zufrieden*. **sich vergnügen, vergnügt sein**: lustig sein, sich gut unterhalten, sich amüsieren, miteinander fröhlich sein, zufrieden sein.

Vergnügungen: inneres Wohlbehagen, das jemandem ein Tun, eine Beschäftigung, ein Anblick verschafft; Freude, Lust; etwas, woran man Vergnügen findet, was einem Vergnügen bereitet; angenehmer Zeitvertreib; Spaß, sich amüsieren.

Einige Wendungen besprechen, z. B.:

- Es war mir ein Vergnügen! (ich habe es sehr gern getan)
- Ich wünsche dir viel Vergnügen! (auf der Party, auf dem Ausflug)
- Wir sind nicht zu unserem Vergnügen hier! (jetzt muss ernsthaft gearbeitet werden)

¹ Idee aus: Donato, Di *et al.* 2016. Deutsch: Na klar! 7th edition. New York: Mc Graw Hill, 226.

Präsentation des Gedichts [12 Min.]

Die einzelnen Zeilen des Gedichts zerschneiden und mischen. Paarweise wird den L jeweils ein Set dieser Zettelchen ausgeteilt. Die L breiten sie sichtbar aus und raten eine Reihenfolge. Dann wird das Youtube-Video gespielt. Während des Hörens bringen sie die Zettel mit den Begriffen in die richtige Reihenfolge.

Das Gedicht auf Youtube von Jürgen Westphal gelesen:

<https://www.youtube.com/watch?v=C3bCvB4kWs8>

oder eine Verfilmung des Gedichts (mit spanischen Untertiteln, die aber nicht stören):

<https://www.youtube.com/watch?v=ORIIebW52I4>

Das von J. Westphal gelesene Gedicht läuft relativ schnell ab, das Video muss zweimal vorgespielt werden. Die Verfilmung könnte zuerst einmal nur angeschaut werden, bevor beim zweiten Spielen das Gedicht rekonstruiert wird. Variante: Die Verfilmung wird gezeigt, danach rekonstruieren die L das Gedicht, während sie J. Westphal zuhören.

Kontrolle: Jeweils zwei Gruppen finden sich zusammen und lesen sich ihre Version gegenseitig vor, während die anderen kontrollieren. Die LK bietet in Zweifelsfällen Hilfestellung.

Semantisierung [2 Min.]

LK fragt, ob ein Wort nicht verstanden wurde. Im Plenum die Bedeutungen der unbekanntesten Wörter besprechen und klären. Schwierig ist möglicherweise der Begriff *Dialektik: die Kunst der Gesprächsführung; die Fähigkeit, den Gesprächspartner oder Kontrahenten durch Rede und Gegenrede zu überzeugen.*²

Übungsphase [12 Min.]

1. Die L besprechen in Kleingruppen, auf welche Eigenschaften Brechts seine aufgelisteten Vergnügungen sie schließen können. Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse. Danach gibt die Lk einen kurzen Überblick über Brechts Leben. Variante: Die Lk gibt zuerst den Überblick, danach leiten die L Eigenschaften von Brecht ab.

*Bert (Bertolt) Brecht wurde 1898 in Berlin geboren. Er war ein erbitterter Kriegsgegner. Er war Dramaturg am ‚Deutschen Theater‘ und arbeitete als Schriftsteller und Regisseur. 1933 verließ er Deutschland und lebte im Exil (Schweden, Finnland, Sowjetunion und schließlich Kanada). Nach dem 2. Weltkrieg kehrte er nach Ostberlin zurück. In seinen Dramen und seiner Lyrik spielt die soziale Kritik und die soziale Ungerechtigkeit eine wichtige Rolle, aber auch das Mitleid und Helfen sowie das individuelle Glücksverlangen.*³

2. Im Plenum wird überlegt und diskutiert, mit was für einer Textsorte wir es bei Brechts Text zu tun haben: ist es lediglich eine Auflistung seiner Vergnügungen oder ist es mehr als das, sodass es als literarischer Text klassifiziert werden kann? Lest dazu die Definitionen auf dem AB und besprecht sie in GA.

² URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Dialektik> (12.5.2017).

³ Brockhaus Enzyklopädie, Band 3, Mannheim: Brockhaus. S. 641-642.

Erklärung der Hausaufgabe bzw. GA in der nächsten Stunde [3 Min] **Vorschläge für eigene Gestaltung**

1. Die L sollen in EA nach dem Vorbild von Brechts Gedicht ein eigenes Gedicht mit ihren eigenen Vergnügungen schreiben. Sie können aber auch als Gegensatz über Ärgernisse oder Missvergnügungen schreiben.

2. Die L verfassen in GA einen eigenen Text nach dem Vorbild Brechts. Sie können sich auf ein bestimmtes Thema einigen, das sie persönlich angeht, beispielsweise „Schule“, „Freizeit“ oder „Teenager“ usw. Dann gestalten sie ihre Produktion kreativ: als Collage, als PowerPoint-Präsentation, evtl. mit Musik untermalt, oder sie produzieren ein Video.

Arbeitsblatt zu Bertold Brecht: Vergnügungen

Ist der Text „Vergnügungen“ von Brecht ein Gedicht? Oder handelt es sich lediglich um eine Auflistung von Dingen, die ihm Freude machen?

Diskutiert in GA die Definition eines Gedichts nach Duden online:

Ein Gedicht ist [lyrische] Dichtung in einer bestimmten [metrischen] Form mit besonderem Rhythmus [und Reim].

Wie passen diese Definitionen dazu?

Der Verfasser poetischer Texte formuliert Gefühle und Gedanken eines lyrischen Subjekts (des lyrischen Ichs), das der Perspektive des Autors entsprechen kann, aber nicht muss. Beziehungen zwischen Subjekt und der es umgebenden Welt werden dabei oft in hohem Maße reflektiert und abstrahiert.

Lyrische Texte unterscheiden sich sprachlich-formal von epischen und dramatischen vor allem durch ihre Kürze, ihre strengere sprachliche Form, ihre semantische Dichte (Ausdruckskraft) und sprachliche Ökonomie (Prägnanz) [...].⁴

Brecht selbst sagt:

Das lyrische Gedicht ist weder ‚Gefühlssache‘ noch ‚Formsache‘, sondern ‚ursprüngliche Geste der Mitteilung eines Gedankens‘.⁵

Schreib nun den Satz in deinen eigenen Worten zu Ende:

Brechts Text „Vergnügungen“ ist ein Gedicht, weil _____

⁴ URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Lyrik> (12.5.2017)

⁵ Brockhaus Enzyklopädie, Band 3, Mannheim: Brockhaus. S. 641-642

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Lehrerhandreichung zu “Inventur“ von Günter Eich**Abkürzungen**

LK: Lehrkraft

L: Lernende

UE: Unterrichtseinheit

AB: Arbeitsblatt

PL: Plenum

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

Niveau: A2 – B1 Zeit:
ca. 50 Minuten

Materialien: Das Gedicht; Fühlsack mit Gegenständen, die im Gedicht erwähnt werden

Lernziele: Die L

- erklären, was eine Inventur ist.
- können sich anhand des Gedichts ein Bild von der Nachkriegszeit malen und erklären, was Trümmerliteratur bedeutet.
- können die Gegenstände, die im Gedicht aufgezählt werden, einordnen.
- können argumentieren, warum das Gedicht Trümmerliteratur repräsentiert.
- können ein Parallelgedicht verfassen.

Einstieg in das Thema [3/5 Min.]

Das Wort “Inventur” an die Tafel schreiben und die L dazu bewegen, mit freien Assoziationen einen Wortigel anzufertigen. Was fällt wem ein, wenn er das Wort „Inventur“ hört?

Gegenstände? Orte? Ein Geschehnis?

Sollte dem L das Wort nicht geläufig sein, dann erst die Bedeutung erklären.

Inventur: Bestandsaufnahme der Vermögensteile und Schulden eines Unternehmens durch Zählen, Messen, Wiegen o. Ä. anlässlich der Erstellung einer Bilanz.⁶

eventuell Ausdrücke dazufügen: eine Inventur machen/durchführen, wegen Inventur

⁶ <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/inventur> (31.10.2017).

geschlossen etc.

Erarbeitung [15 Min.]

Vor dem Lesen:

1) Erwartungen, Spekulationen, Vermutungen besprechen: Warum hat wohl das Gedicht den Titel „Inventur“? Wie/Wo/Von wem wird eine Inventur im Gedicht durchgeführt? Raten, wann das Gedicht geschrieben wurde bzw. um welche Zeit es sich handelt. Wie ist die Stimmung im Gedicht?

2) In einem Sack befinden sich Gegenstände aus dem Gedicht, zum Beispiel eine Mütze, Rasierpinsel, Rasiermesser (ohne Klinge), eine (leere) Konservendose, Blechteller und Blechtasse, ein Nagel, Socken, eine Bleistiftmine, ein Notizbuch und eine Garnrolle (Zwirn). Die L ermitteln durch Fühlen, was in dem Sack ist. Bei größeren Klassen evtl. mehrere Säcke mit nur einem Gegenstand drin austeilten. Im Plenum wird dann gesammelt, was erfüllt wurde. Besprechung: Wenn diese Gegenstände zur Inventur eines Menschen gehören, was können wir daraus über diesen Menschen schließen?

Nach dem Lesen:

Semantisierung:

- Das ganze Gedicht lesen (EA), unbekannte Wörter an der Tafel festhalten und erklären (PL). Es ist gut möglich, dass die L Wörter wie „geritzt“, „Zwirn“, „Bleistiftmine“ etc. nicht verstehen.
- Diskussion im PL: Haben sich meine Erwartungen/Vermutungen bewährt? Wie/Wo/Von wem wird eine Inventur durchgeführt? Was für Gegenstände werden genannt? Wann wurde das Gedicht vermutlich geschrieben?

Aufgrund der Stimmung des Gedichts und der aufgezählten Gegenstände werden die L wahrscheinlich die Schlussfolgerung ziehen, dass es um die Kriegszeit geschrieben wurde. Wenn das nicht der Fall ist, nennt die LK das Jahr, 1945, als das Gedicht verfasst wurde.

Präsentation [15 Min.]

Die LK gibt einen kurzen Überblick über den Autor und Nachkriegsliteratur [2+2 Min.]:

Günter Eich wird als Sohn eines Landwirts in Lebus an der Oder (Mark Brandenburg) geboren. Die Familie übersiedelt 1918 nach Berlin. Nach dem Abitur in Leipzig 1925 beginnt Günter Eich ein Studium der Sinologie in Berlin. Es entstehen erste Gedichte, Da er sich für einen bürgerlichen Beruf untauglich befindet, entscheidet er sich Schriftsteller zu werden. Als solcher lebt er in den 30er Jahren vor allem von Auftragsarbeiten für den Funk. Bei Kriegsausbruch wird Eich als Soldat eingezogen. 1945 gerät er bei Remagen in amerikanische Kriegsgefangenschaft. Er beginnt wieder zu schreiben, vor allem Gedichte. Seine „Inventur“ wird später zum Inbegriff für dichterischen Neubeginn nach 1945.⁷

Danach werden Begriffe „Nachkriegsliteratur“, „Trümmerliteratur“ geklärt, damit die L das Gedicht besser in Kontext setzen können.

⁷ URL: <https://www.literaturportal-bayern.de/autorinnen-autoren?task=lpbauthor.default&pnd=118529374> (10.10.2017).

Als **Trümmerliteratur**, auch Heimkehrerliteratur und Literatur der Stunde Null, wird eine deutsche Literaturepoche bezeichnet, die unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Jahr 1945 einsetzt und bis zum Anfang der 1950er Jahre nachzuempfinden ist, wobei sie in der Folge von anspruchsvolleren Formen verdrängt wird. Die Vertreter der Trümmerliteratur waren meist selbst aus dem Krieg heimgekehrt und versuchten, ein realistisches und wahres Bild der Welt der Nachkriegszeit zu zeichnen. Dabei sollte die Sprache – die im NS-Regime als Ideologieträger galt – von sämtlichen Floskeln der NS-Zeit bereinigt werden, nicht lyrisch verklärt erscheinen, sondern klar und deutlich die Realität zeigen. Autoren der Trümmerliteratur schildern die Erlebnisse des Krieges, aber zeigen außerdem, wie sich ihnen die Gegenwart im Deutschland der Nachkriegszeit darstellt. Die Sprache der Prosa galt vielen als durch die NS-Zeit verunglimpft, weshalb zahlreiche lyrische Arbeiten entstanden. Beliebte Gattungen sind die Kurzgeschichte, das Sonett sowie die Satire, wohingegen die Dramatik nur wenige Stücke hervorbrachte, die ein großes Publikum fanden. Die literarische Epoche der Trümmerliteratur bildet den Auftakt dessen, was später als **Nachkriegsliteratur** bezeichnet wird. Nachkriegsliteratur lässt sich bis ins Jahr 1967 belegen.⁸

Mit diesem Hintergrundwissen lesen die L das Gedicht noch einmal und versuchen in PA/GA – je nach Klassengröße - einige Zusammenhänge zwischen den aufgezählten Gegenständen, die in Friedenszeiten keine Beachtung finden, zu entdecken. Wie kann man die auf den ersten Blick unzusammenhängende Inventur sinngemäß ordnen? Für welche Lebensbereiche/Bedürfnisse werden die Gegenstände gebraucht? Decken die aufgezählten Gegenstände nur Grundbedürfnisse ab? Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse.

Mögliche Lösungen:

- Nahrung: „mein Teller“, „mein Becher“
- Schlafbedürfnis: „Kissen“
- Hygiene: „Rasierzeug“ (lässt sich darauf folgen, dass das lyrische Ich ein Mann ist)
- Intimsphäre: „einiges, was ich niemandem verrate“
- Kunst/Dichtung: „Bleistiftmine“, „Notizbuch“

Die Vorschläge über die möglichen Bedürfnisse werden im PL diskutiert und an der Tafel festgehalten.

Abschluss [10 Min]

Eine abschließende offene Diskussion im PL könnte das Thema haben,

- inwiefern die „Inventur“ ein Beispiel für Trümmerliteratur ist? (Bewusstmachung sprachlicher Formulierungen, Satzbau, Wortschatz, Strukturen)
- welche Bedeutung die Bleistiftmine für das lyrische Ich hat?

Produktion:

Erklärung der Hausaufgabe [5 Min]

- Parallelgedicht: Die L sollen in EA eine eigene Inventur aufstellen in Gedichtform oder
- Wenn es genügend Zeit gibt, könnten die L eine Inventur für Friedenszeit oder für das 21. Jahrhundert verfassen

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Stationenlernen zu „Wenn die Haifische Menschen wären“

Spielregeln für die Lernstationen:

1. Dieses Stationenlernen soll als Vorentlastung für den Text dienen. Der ganze Text wird also erst nach dem Durchlaufen der Stationen gelesen.
2. Jedes Gruppenmitglied fasst in den Beutel und zieht einen Fisch. Wer den Hai gezogen hat, bekommt das Haistirnband und ist Gruppenleiter_in (Hai). Der „Hai“ übernimmt die Leitung in der Gruppe und bestimmt, wer z. B. den Text vorliest, wer beim Malen und Basteln was macht usw.
3. Die Lehrkraft entscheidet, ob diese Person Hai bleibt, oder ob bei jeder Station ein neuer Hai bestimmt wird.
4. Jede Gruppe bekommt einen „Kasten“ (einen Schuhkarton) und nimmt diesen von Station zu Station mit.
5. Pro Lernstation braucht man ca. 10 – 12 Minuten. Um die Zeit zu kontrollieren, bestimmt der Hai an jeder Station einen Zeithalter oder eine Zeithalterin, die darauf achtet, dass zielgerichtet gearbeitet wird und die Zeit nicht zu sehr überschritten wird.
6. Es müssen nicht unbedingt alle Stationen gemacht werden. Bei Zeitmangel kann die Lehrkraft einige Stationen auswählen, die gemacht werden.
Eine Station kann auch als „Pufferstation“ reserviert werden, falls eine Gruppe sehr schnell arbeitet. Diese Station muss nicht von allen gemacht werden.
7. Was brauche ich für die Stationen?

LS 1: Kopie des Arbeitsblattes für jede Gruppe

LS 2: Papier/Pappe für Plakate, Filzstifte; Gummibänder

LS 3: Malpapier und Bleistift

LS 4: Assoziogramm für jede Gruppe; recyclebare Materialien, Schere, Klebestift, Tacker, Band, Schleife

LS 5: Malpapier, Bunt- oder Filzstifte

LS 6: Beutel mit Zetteln, auf denen Berufe stehen; Tupperware mit Erbsen und Smarties

LS 7: Umschlag mit Adjektiven; Papier und Stifte zum Malen oder buntes Papier für eine Collage für das Piktogramm

Laufzettel

Name: _____

Gruppe: _____

Lernstation 1: Unterwasserwelt

1.1 Haie, Menschen, Politiker:

Unterschiede: _____

Übereinstimmungen: _____

Lernstation 2: Wasserfeste

2.2 trübsinnig : _____

2.3 Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es Wasserfeste, denn

2.5 Mein Gefühl den Haifischen gegenüber: _____

Mein Gefühl den Fischlein gegenüber: _____

Lernstation 3: Schule

3.3.1 Schulfächer der Fischlein: _____

Lernstation 4: Krieg

4.2 Im Krieg leiden am meisten: _____

4.4 Das Argument finde ich _____

Lernstation 5: Kunst

5.2 Beispiel: _____

5.4 Musik: _____

Lernstation 6: Ämter

6.2 Handlungen: _____

6.5 Ja Nein Warum (nicht)? _____

Lernstation 7: Parabel

7.1 Adjektive: Haifische: _____

Fischlein: _____

7.3 Kreuze an:

a.

b.

c.

7.4 Bilder (Bildebene)

übertragene (metaphorische) Bedeutung

die Haifische → _____

die Fischlein → _____

die Kästen → _____

Lernstation 1

Die Unterwasserwelt

1.1 Diskutiert in der Gruppe über **Haie**, **Menschen** und **Politiker**. Schreibt zwei unterschiedliche und zwei übereinstimmende Eigenschaften dieser drei auf den Laufzettel.

1.2 Beschreibt euer Traumhaus in Stichwörtern. Der Hai bestimmt, wer aufschreibt, was die Gruppe an Vorschlägen gibt.

1.3 Lest den Textausschnitt.

1.4 Listet in der zweiten Tabelle auf, wie die Kästen ausgestattet sind. Vergleicht nun diese beiden Beschreibungen. Was ist der Unterschied? Legt eure AB in den Kasten.

1.5 Haifische würden solche gut ausgestatteten Kästen bestimmt nicht für die kleinen Fische im Meer machen. Doch wenn sie Menschen wären, dann würden sie das tun. Glaubte ihr, dass die Fischlein glücklich wären in ihren Kästen? Diskutiert das in der Gruppe.

Arbeitsblatt 1

Traumhaus	Kästen

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**
von Bertold Brecht

Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie im Meer für die kleinen Fische gewaltige Kästen bauen lassen, mit allerhand Nahrung drin, sowohl Pflanzen wie auch Tierzeug. Sie würden sorgen, dass die Kästen immer frisches Wasser hätten, und sie würden überhaupt allerhand sanitäre Maßnahmen treffen. Wenn zum Beispiel ein Fischlein sich die Flosse verletzen würde, dann würde ihm sogleich ein Verband gemacht, damit es den Haifischen nicht wegstürbe vor der Zeit.

Lernstation 2

Wasserfeste

„Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es Wasserfeste...“

2.1 Plant gemeinsam ein großes Wasserfest an eurer Schule. Entwerft ein Plakat, um dieses Fest anzukündigen. Folgendes sollte darauf erscheinen:

Datum/Zeit/Ort; Essen und Trinken; Aktivitäten; Preise usw.

Rollt es auf, befestigt es mit einem Gummi und legt es in euren Kasten.

2.2 Wie heißt das Gegenteil von *trübsinnig*? Schreibt es im Laufzettel auf.

2.3 Überlegt gemeinsam, wie der Satz weitergehen könnte. Schreibt es auf den Laufzettel:
Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es Wasserfeste, denn

2.4 Lest nun den Textabschnitt.

2.5 Diskutiert, was diese Aussage für die Fischlein bedeutet. Welche Gefühle und Emotionen kommen in euch hoch beim Lesen dieser Zeilen? Schreib auf dem Laufzettel Wörter auf, die einerseits deine Gefühle den Haien gegenüber und andererseits den Fischlein gegenüber beschreiben.

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**

von Bertold Brecht

„Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es Wasserfeste, denn lustige Fischlein schmecken besser als traurige.“

Lernstation 3

Schule

3.1 Ihr habt das Fach „Life skills“ in der Schule. Gibt es andere Fertigkeiten („skills“), die ihr da nicht lernt, die ihr aber wichtig findet und gerne lernen würdet? Tauscht euch darüber in der Gruppe aus.

3.2 Lest den Textausschnitt. Notiert auf dem Laufzettel die Fächer oder Fachgebiete, die die Fischlein an ihren Schulen haben.

3.3 Vergleicht die Fächer der Fischlein mit euren Schulfächern. Welche Fächer haben sie, die ihr nicht habt?

3.4 Lernt ihr auch Moral und Gehorsam an eurer Schule? Sind die Inhalte die gleichen, wie bei den Fischlein? Schreibt eure Antwort auf den Laufzettel.

3.5 Fertigt eure eigene Zeichnung einer Schule an. Wie würdet ihr die Form eurer Schule beschreiben? Wie stellt ihr euch die Schulen der Fischlein vor? Besprecht kurz die Unterschiede. Legt die Zeichnung in den Kasten.

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**

von Bertold Brecht

Es gäbe natürlich auch Schulen in den großen Kästen. In diesen Schulen würden die Fischlein lernen, wie man in den Rachen der Haifische schwimmt. Sie würden zum Beispiel Geographie brauchen, damit sie die großen Haifische, die faul irgendwo liegen, finden könnten. Die Hauptsache wäre natürlich die moralische Ausbildung der Fischlein. Sie würden unterrichtet werden, dass es das Größte und Schönste sei, wenn ein Fischlein sich freudig aufopfert [...]. Man würde den Fischlein beibringen, dass diese Zukunft nur gesichert sei, wenn sie Gehorsam lernten.

Lernstation 4

Krieg

4.1 Was assoziiert ihr mit Krieg? Ergänzt auf dem Zettel das Assoziogramm. Der Hai bestimmt, wer die Vorschläge der Gruppe aufschreibt. Legt das Assoziogramm dann in euren Kasten.

4.2 Wer leidet in einem Krieg am meisten? Wählt aus der Liste zwei Gruppen aus der Bevölkerung auf, die in einem Krieg am meisten leiden, schreibt es auf den Laufzettel:

die Regierung
 das Staatsoberhaupt
 die Politiker_innen
 das Parlament
 die Soldaten
 die Zivilbevölkerung
 die Männer
 die Frauen
 die Kinder

4.3 Lest den Textausschnitt.

4.4 Welche Gründe werden im Textausschnitt angegeben, die zum Krieg führen? Wählt ein Wort aus dem Kästchen aus, das eurer Meinung nach am besten zu dieser Argumentation für einen Krieg passt. Schreib es im Laufzettel auf.

gut - sinnlos - überzeugend - lächerlich - stark - einleuchtend - schwach -
 fragwürdig - glaubhaft - unglaubhaft

4.5 Bastelt aus den recyclebaren Materialien einen Orden für einen Kriegshelden. Überlegt, wie viel dieser Orden wert ist und ob es sich lohnt, dafür jemanden zu töten. Legt den Orden in den Kasten.

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**

von Bertold Brecht

Wenn Haifische Menschen wären, würden sie natürlich auch untereinander Kriege führen, um fremde Fischkästen und fremde Fischlein zu erobern. Die Kriege würden sie von ihren eigenen Fischlein führen lassen. Sie würden die Fischlein lehren, dass zwischen ihnen und den Fischlein der anderen Haifische ein riesiger Unterschied bestehe. Die Fischlein, würden sie verkünden, sind bekanntlich stumm, aber sie schweigen in ganz verschiedenen Sprachen und können einander daher unmöglich verstehen. Jedem Fischlein, das im Krieg ein paar andere Fischlein, feindliche, in anderer Sprache schweigende Fischlein tötete, würden sie einen kleinen Orden aus Seetang anheften und den Titel Held verleihen.

Lernstation 5

Kunst

5.1 Habt ihr irgendwelche Kunstwerke bei euch Zuhause? Teilt es der Gruppe mit.

5.2 Glaubt ihr, dass Kunst für politische Zwecke verwendet werden kann? Nennt Beispiele in Südafrika und schreibt eins im Laufzettel auf.

5.3 Lest den Textauszug.

5.4 Wenn dieser Auszug gefilmt werden würde, welche Musik würde gut dazu passen? Schreibt es auf den Laufzettel.

5.5 In dem Text wird beschrieben, wie die Haie auf Gemälden aussehen: sie haben farbenfrohe Zähne und einen wunderschönen Garten im Rachen. Doch ihr als Leser_innen wisst, dass die Fische, die dort hineinschwimmen, in ihren Tod schwimmen. Malt nun ein Bild von dem Haifischrachen aus der Leserperspektive:

- der Hai muss lächeln;
- verwendet nur die Farben hellblau und gelb;
- die Fischlein müssen lächeln.

Legt die Zeichnung am Ende in den Kasten.

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**
von Bertold Brecht

Wenn die Haifische Menschen wären, gäbe es bei ihnen natürlich auch eine Kunst. Es gäbe schöne Bilder, auf denen die Zähne der Haifische in prächtigen Farben, ihre Rachen als reine Lustgärten, in deren es sich prächtig tummeln lässt, dargestellt wären. Die Theater auf dem Meeresgrund würden zeigen, wie heldenmütige Fischlein begeistert in die Haifischrachen schwimmen und die Musik wäre so schön, dass die Fischlein unter ihren Klängen, die Kapelle voran, träumerisch, und in allergenehmsten Gedanken eingehüllt, in die Haifischrachen strömten.

Lernstation 6

Ämter

6.1 Jeder zieht aus dem Beutel einen Zettel. Auf dem Zettel findest du einen Beruf, den du für den Rest deines Lebens ausüben musst. Teile der Gruppe deinen Beruf mit und erkläre, was du tun wirst, damit du in diesem Beruf eine leitende Position bekommst.

Legt dann die Zettel zurück in den Beutel.

6.2 Lest den Textausschnitt. Welche Handlungen führen diejenigen aus, die ein Amt haben? Schreibt sie im Laufzettel auf.

6.3 Auf eurem Tisch findet ihr einen kleinen Behälter, in dem sich ein Smartie und trockene Erbsen befinden. Der Hai öffnet den Behälter, nimmt sich den Smartie heraus und isst ihn auf. Die anderen Gruppenmitglieder bekommen jede(r) eine Erbse. Diskutiert, warum wohl der Hai den Smartie und die anderen nur Erbsen bekommen. Findet ihr es fair? Besprecht die Fragen in der Gruppe.

6.4 Findet ihr, dass der Prozess, wie die Ämter vergeben werden, fair ist? Warum (nicht)? Kreuzt im Laufzettel an und begründet euer Ergebnis.

Aus: **Wenn die Haifische Menschen wären**

von Bertold Brecht

Einige von ihnen würden Ämter bekommen und über die anderen gesetzt werden. Die ein wenig größeren dürften sogar die kleineren auffressen. Das wäre für die Haifische nur angenehm, da sie dann selber öfter größere Brocken zu fressen bekämen. Und die größeren, Posten habenden Fischlein werden für die Ordnung unter den Fischlein sorgen, Lehrer, Offiziere, Ingenieure im Kastenbau usw. werden.

Lehrer_in	Mode-Designer_in
Schauspieler_in	Krankenschwester/ Krankenpfleger
Bankkauffrau/ Bankkaufmann	Putzfrau/-mann
Ingenieur_in	Dozent_in
Bäcker_in	Kassierer_in
Computertechniker_in	Kellner_in

Lernstation 7

Parabel

7.1 In dem Umschlag findet ihr auf Kärtchen Adjektive. Welche würdet ihr den Haifischen zuordnen, welche den Fischlein? Schreibe jeweils die zwei, die du am wichtigsten findest, im Laufzettel auf.

7.2 Kennt ihr Menschen, die sich wie die Haie verhalten, und Menschen, die sich wie Fischlein verhalten? Diskutiert darüber. Inwiefern passt die Redewendung dazu:

7.3 Es gibt eine Redewendung im Deutschen:

„Die großen Fische fressen die kleinen.“

Was bedeutet diese Redewendung? Wählt die Antwort aus, die eurer Meinung nach am besten passt, kreuzt auf dem Laufzettel an.

- a) Große Tiere fressen immer die kleineren Tiere auf.
- b) Große Fische müssen sehr viele kleine Fische fressen, damit sie satt werden.
- c) Die Reichen und Mächtigen leben auf Kosten der Armen und nutzen sie aus.

7.4 Tragt in eurem Laufzettel ein:

Die Haifische sind also → _____

die Fischlein sind → _____

Was stellen die Kästen vor? → _____

Die Geschichte von den Haien und Fischlein stellt eigentlich etwas ganz Anderes dar; ist nur ein Bild für etwas Anderes. Solch eine Geschichte nennt man eine Parabel.

7.5 Diese Parabel enthält eine Lehre. Welche Lehre findet ihr in dem Text? Stellt in einem Piktogramm dar, was ihr ändern würdet, wenn ihr zu den Fischlein gehören würdet. (Auf dem Zettel seht ihr Beispiele von Piktogrammen.)



https://www.google.co.za/search?hl=en&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=949&ei=FcACWo7QCML4UsXAi8AJ&q=Piktogramm+vorsicht+Hai&oq=Piktogramm+vorsicht+Hai&gs_l=img.3...1698.8504.0.9711.28.22.1.0.0.0.564.3164.3-5j2j1.8.0....0...1.1.64.img..20.4.1420.0..0j0i30k1.0.xc1HhB9kD-M#imgcr=D-8vHr2oaDr0YM:

egoistisch	autoritär
naiv	unterwürfig
leichtgläubig	loyal
dumm	tolerant
machtbesessen	
manipulativ	

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Aus dem (Deutsch)Unterricht

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

Das kalte Herz an drei Schauplätzen

Ein Bericht

STEPHAN MÜHR

University of Pretoria

Abstract

Das finstere Märchen Das kalte Herz spielt im Schwarzwald etwa zu Lebzeiten seines Erzählers Wilhelm Hauff (1802-1827). Der Schauplatz der Dramatisierung des Märchens durch Gerhild Steinbuch, die in Chemnitz 2011 uraufgeführt wurde, kann man als Wohnung in einer Kleinstadt bezeichnen, in der allerdings gelegentlich ein Wald wächst. Im April 2016 haben Studierende der WITS und UP zusammen mit Gerhild Steinbuch in Johannesburg im Rahmen eines zweitägigen Workshops zu diesem Stück vier weitere Versionen entwickelt, die alle in Südafrika spielen. – In dem vorliegenden Bericht sollen die jeweiligen Aktualisierungen in dieser intertextuellen Folge zum Kalten Herzen interpretierend dargestellt werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den „Schauplätzen“ - also der Organisation und Inszenierung des Raumes - gewidmet.

Einleitung

Der Schauplatz des finsternen Märchens *Das kalte Herz* ist der Schwarzwald - etwa zu Lebzeiten seines Erzählers Wilhelm Hauff (1802-1827), der dieses, wie er einleitend erwähnt, aus älteren

Sagen nacherzählt. Der Schauplatz von Gerhild Steinbuchs Dramatisierung, die in Chemnitz 2011 uraufgeführt wurde, kann man als Wohnung in einer nicht näher benannten Kleinstadt bezeichnen, die im Stil der 70-er Jahre eingerichtet ist, in der allerdings gelegentlich ein Wald wächst. Im April haben Studierende der WITS und UP zusammen mit Gerhild Steinbuch vier weitere Versionen geschrieben und diese aufgeführt. Sie alle spielen in Südafrika. Schauplatz dieser ‚Inszenierungen‘ war das Auditorium des Goethe-Instituts Johannesburg, auf das wir dankenswerterweise kurzfristig ausweichen konnten, nachdem aufgrund der landesweiten Demonstrationen gegen Zuma am Freitag, den 07.04.2017 an der Wits mit Unruhen zu rechnen war.

Bei diesen reichhaltigen intertextuellen Bezügen soll in diesem Beitrag dargelegt werden, welche Rolle die jeweiligen Aktualisierungen gegenüber ortsresistenten Aspekten in den Texten spielen. Ich möchte darstellen, was von einem Stoff wandern und damit zu literarischem Stoff werden kann, und was eher nicht. Was ist verfügbar und was nicht? Aus einer erzähltheoretischen Perspektive (vgl. Bal 2002, Koschorke 2012) ließe sich das, was wandert, also ortsunabhängig ist, als heiß bezeichnen; es wird verhandelt. Dagegen können gleichbleibende Aspekte in einer historischen Entwicklung eines Diskurses oder einer Rezeptionsfolge eines literarischen Stoffes, kalt genannt werden. Der folgende Bericht zeichnet diese Wanderungsbewegung nach, eine Bewegung der studentischen Lektüre von Hauffs Märchen zu Steinbuchs Drama und zur eigenen Performanz.

Hauffs Märchen

In postkanonischen Zeiten sei zunächst der Inhalt des Märchens knapp wiedergegeben¹ Peter Munk führt im Schwarzwald die Köhlerei seines verstorbenen Vaters, ist aber mit der schmutzigen und wenig respektierten Arbeit unzufrieden. Er träumt davon, viel Geld zu haben und hohes Ansehen zu haben. Da erfährt er, dass es im Schwarzwald einen Waldgeist namens Glasmännlein geben soll. Dieser erfüllt jedem, der wie Peter Munk an einem Sonntag zwischen elf und zwei Uhr geboren ist, drei Wünsche, wenn man ihn mit einem bestimmten Vers ruft. Peter gelingt es, das Glasmännlein anzurufen, das ihm zwei Wünsche gewährt. Den dritten allerdings nur unter Vorbehalt, falls er nicht töricht sein sollte. Töricht ist schon Peters erster Wunsch: Er möchte besser tanzen können als der „Tanzbodenkönig“ und im Wirtshaus immer soviel Geld in den Taschen haben wie Ezechiel. Als zweites wünscht sich Peter eine stattliche Glashütte mit genug Kapital, um sie zu führen. Das Glasmännlein macht Peter darauf aufmerksam, dass er sich auch den notwendigen Verstand dafür hätte wünschen sollen. Die Erfüllung eines dritten Wunsches versagt ihm das Glasmännlein erst einmal.

Zunächst ist Peter das Glück hold. Er hat die schönste Glashütte im Schwarzwald, tanzt besser als alle anderen und seine Taschen sind beim Spielen im Wirtshaus stets mit so viel Geld gefüllt wie die von Ezechiel. Doch der fehlende Verstand für sein Geschäft macht sich bald bemerkbar. Seine Glashütte vernachlässigt er, geht fast nur noch ins Wirtshaus, und schnell ist er hoch verschuldet. Das Unglück nimmt seinen Lauf, als Peter eines Abends beim Würfeln statt zu verlieren, plötzlich nur noch gewinnt. Er zieht Ezechiel alles Geld aus den Taschen, bis

¹ Diese Inhaltsangabe ist eine verkürzte und bearbeitete Version derjenigen Inhaltsangabe auf Wikipedia. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Das_kalte_Herz [17.05.2017].

dieser keines mehr hat – und Peter damit auch nicht. Daraufhin wird er davongejagt. Vor lauter Unglück geht Peter in den Wald zum Holländermichel, der als Preis für seine Hilfe Peters Herz verlangt. Dieses sei ihm mit seinen Gefühlen im Leben ohnedies nur hinderlich. Dafür soll Peter einen kalten Stein in die Brust und zunächst 100.000 Taler bekommen, er könne aber jederzeit wiederkommen, wenn er mehr Geld brauche. Am nächsten Tag beginnt Peter eine Weltreise.

Bald muss er feststellen, dass er sich an nichts mehr erfreuen kann, dass er nicht mehr lachen und weinen kann, keine Liebe empfindet und nichts mehr schön ist. Sein neues Herz aus Stein kann an nichts Anteil nehmen. Er kehrt zum Holländermichel zurück, um sein Herz zurückzufordern. Michel verweigert den Wunsch, aber gibt Peter noch mehr Geld und rät ihm, sich eine Beschäftigung zu suchen und zu heiraten, um seine Langeweile zu vertreiben.

Peter baut ein riesiges Haus im Schwarzwald und arbeitet fortan als Händler und Geldverleiher zu Wucherzinsen. Er verjagt alle Armen, die vor seinem Haus betteln. Seiner alten Mutter gibt er nur ein Almosen und hält sie sonst von sich fern. Er heiratet die schöne Lisbeth, doch Lisbeth fühlt sich bald unglücklich. Peter ist nur schlecht gelaunt, geizig, und er verbietet ihr trotz des immensen Vermögens, den Armen zu helfen. Als eines Tages ein alter Mann vorbeikommt und um einen Schluck Wasser bittet, fühlt sich Lisbeth unbeobachtet und bietet ihm Wein und Brot an. In dem Moment kommt Peter zurück. Außer sich vor Wut schlägt er mit dem Holzgriff einer Peitsche auf Lisbeth ein, die sofort tot ist. Der alte Mann gibt sich als das Glasmännlein zu erkennen und gibt Peter acht Tage Zeit, sein Leben zu überdenken.

Dieser geht schließlich in den Wald und ruft das Glasmännlein, da er ja noch einen letzten Wunsch frei hat. Er will sein Herz zurückhaben, doch Glasmännlein kann ihm nicht helfen, da der Handel nicht mit ihm gemacht wurde. Er verrät ihm aber einen Trick. Peter geht zum dritten Mal zum Holländermichel und behauptet, dieser habe ihn betrogen, er habe ihm nämlich gar kein Steinherz eingesetzt. Michel will ihm das Gegenteil beweisen und setzt ihm ‚zur Probe‘ das echte Herz nochmals ein. Daraufhin nimmt Peter ein Glaskreuz, das er vom Glasmännlein erhalten hat, und streckt es dem Michel entgegen. Dadurch kann Peter den zornigen Michel von sich fernhalten und zum Glasmännlein fliehen. Nunmehr bereut er sein verpfushtes Leben, woraufhin das Glasmännlein ihn mit seiner Mutter und der wieder zum Leben erweckten Lisbeth zusammenführt. Auf Anraten des Glasmännleins arbeitet er wieder fleißig als Köhler und wird auch ohne viel Geld zu einem anerkannten Mann.

Betrachtet man die Raumorganisation in diesem Märchen als räumlich-gesellschaftliche Schauplätze, so kann man feststellen, dass der Schwarzwald als Rahmen (vgl. Einleitung des Märchens) in zwei Gesellschaften geteilt ist, die Glasmacher und die Flößer; sie sind durch einen Bach getrennt.

Obwohl beide Geister, der Glasmann und der Holländer-Michel als Figurationen dieser beiden Gesellschaften verstanden werden können, würde dies jedoch einen moralischen Antagonismus implizieren (der gute Glasmann und der böse Holländer-Michel), der den beiden Gesellschaften nicht entspricht.

Interessanterweise gehört der Protagonist zunächst (und am Ende wieder) keinen der beiden Gesellschaftsgruppen an; Peter Munk ist Kohlenbrenner und lebt im Wald selbst. In dem hier geschilderten frühindustriellen und ständisch organisierten Schauplatz steht er zweifellos auf der untersten Stufe. Er ist aber ein Träumer, der aus seinem Köhlerstand ausbrechen möchte:

Aber ein Köhler hat viel Zeit zum Nachdenken über sich und andere, und wenn Peter Munk an seinem Meiler saß, stimmten die dunklen Bäume umher und die tiefe Waldesstille sein Herz zu Tränen und unbewußter Sehnsucht. Es betrückte ihn etwas, es ärgerte ihn etwas, er wußte nicht recht was. Endlich merkte er sich ab, was ihn ärgerte, und das war sein Stand. »Ein schwarzer, einsamer Kohlenbrenner!« sagte er sich. »Es ist ein elend Leben. Wie angesehen sind die Glasmänner, die Uhrmacher, selbst die Musikanten am Sonntag abends! [...]« (Hauff 1828:2)

Es folgen nun Motive der Ausreise als Suche nach dem Glück. Nach den Versuchen beim Glasmännlein und beim Holländer-Michel reist er schließlich mit kaltem Herzen „in die weite Welt.“ (Hauff 1828:19). Der Spannungsbogen verläuft dabei – verkürzt – so, dass Peter Munk, der dumm ist, schließlich durch Schaden dazulernt. Klug wird er dabei eigentlich nicht. Das Ende des Märchens, wo er ein armer, aber glücklicher Köhler ist, war für die Studierenden nicht überzeugend: „So lebten sie still und unverdrossen fort, und noch oft nachher, als Peter Munk schon graue Haare hatte, sagte er: »Es ist doch besser, zufrieden zu sein mit wenigem, als Gold und Güter haben und ein kaltes Herz.«“ (Hauff 1828:28)

Die Studierenden empfanden Peter antriebslos; aus sich heraus und ohne die Hilfe der Waldgeister gelingt ihm eigentlich gar nichts. Und sein anfänglicher Wunsch, aus seinem Köhlerstand auszubrechen, wird am Ende ja explizit zurückgenommen und damit als romantische Sehnsuchtsphantasie entlarvt.

Fazit: Das Märchen präsentiert sich als zeitlich und örtlich stabil, und Stabilität, alte christliche Werte angesichts des Sittenverfalls, welches der Holländer-Michel in den Schwarzwald gebracht habe, werden angesichts des aufkommenden Industrialismus rückverstärkt; das Märchen lässt sich somit als anti-modern lesen. (Eine andere Lesart, nämlich als modernitätskritisch auch hinsichtlich der Geschlechterrollen bietet Jung 2006). In der Abschlussreflektion der Lektüre identifizierten sich die Studierenden zwar nicht mit der Figur des Peter Munk, aber mit diesen thematischen Aspekten der Rückbesinnung auf ein warmes Herz, Empathie und moralische Werte der Freigebigkeit.

Steinbuchs postdramatische Bearbeitung

Einen Drameninhalte zusammenzufassen, der sich dezidiert als postdramatisch zu erkennen gibt (vgl. Millner o.J.), vor allem, weil er eine theatralische Handlungslinie und einen Spannungsbogen bewusst infrage stellt, würde dem Drama zuwiderlaufen. Dieses Dilemma umgehe ich durch ein längeres Zitat, wie der Rowohlt-Verlag das Drama vorstellt:

Die Zeiten, in denen man sich in Peters Stadt vor dem Holländer-Michel fürchtete, der einem das Herz herausriß, sind vorbei. An das Glasmännchen, das einem Sonntagskind zum Glück verhilft, glaubt erst recht keiner mehr. Glück, das wäre für Peters Freunde höchstens, vom Fernsehen entdeckt zu werden. Seiner Mutter würde es schon reichen, wenn ihr Sohn kein Versager wäre wie sein Vater Michel, der im Keller wohnt und vergessen hat, wer er ist. Und Mutters Lebensgefährtin Glasmann

hofft bloß, dass Peter endlich auszieht.

Aber Peter hat weder Lust, sich mit seinen Freunden bei Schlägereien auszutoben, noch den Weg in die Kleinbürgerlichkeit anzutreten; für die ewigen Ratgeberweisheiten des Glasmanns hat er nichts als Verachtung übrig. Er träumt vom Anderssein und kann doch nichts ändern – bis er Lisbeth begegnet und von ihr lernt, wie man sich ein neues Leben herbei lügt. Plötzlich ist die alte Welt verschwunden, und Peter ist ein Held, gefeiert und bewundert, mit schöner Frau, schöner Wohnung und ohne irgendein Problem. Doch nach und nach regt sich Widerstand in Peters zwangsoptimierter Umgebung, ein Widerstand, dessen er nicht mehr Herr werden kann.

Das kalte Herz, eines der düstersten Märchen Wilhelm Hauffs, stellt die Frage nach dem Preis des Glücks ohne Verstand und der Gier ohne Mitmenschlichkeit. Auch in Gerhild Steinbuchs Neuinterpretation sind die Menschen weder klüger noch großzügiger geworden. Von den Märchen sind ihnen bloß die Lügen geblieben².

Was die Raumorganisation betrifft, so wird dem Schwarzwald als Rahmen als allererstes eine deutliche Absage erteilt. Der Dramentext beginnt mit einem Monolog Peter Munks, der Hauffs Einleitung wörtlich entspricht; der Text bricht aber dann wie folgt ab:

Wer durch Schwaben reist, der sollte nicht versäumen auch ein wenig in den Schwarzwald hineinzuschauen. Nicht der Bäume wegen, obwohl man nicht überall eine solch unermessliche Menge herrlich gewachsener Tannen findet, sondern der Leute wegen, die sich von den anderen Menschen ringsumher ziemlich unterscheiden. Sie sind größer, breitschultrig, sie haben kräftigere Glieder, und es ist, als ob der stärkende Duft, der morgens durch die Tannen strömt, ihnen von Jugend auf einen freieren Atem, ein klareres Auge und einen festen wenn auch raueren Mut als den Bewohnern der Stromtäler und Ebenen gegeben hat. (*Pause*) Realität ich scheiß auf dich. (Steinbuch 2011:3)

Im Märchen ist der Wald eher unheimlich und für Peter der Ort, den er will. Der entsprechend kodierte Ort ist Steinbuchs Drama ist eine nicht näher benannte Kleinstadt, etwa Chemnitz; sie ist bei der Uraufführung als 70-er Jahre-Wohnung inszeniert. Schlurcker charakterisiert diesen *locus* wie folgt:

Also dann erzähl ich jetzt mal was
 Diese Stadt ist unsre Stadt gebaut aus Scheiße
 Steckst die Hand rein gräbst dir dein persönliches
 Glück Schraubst dich tiefer bis zum ultimativen
 Kern an Bedeutungslosigkeit
 Wette das kommt euch bekannt
 vor Mit euren ehrwürdigen
 Weltansichten
 Mit eurer Arbeitsmoral sicher und sauber
 Mit euren Körpern die aus den Kleidern quellen
 Leg den Arm drüber setz dich aufrecht hin dann merkts auch
 keiner Mit den Tages- und Fünfjahresplänen
 Mit den Kindern die nicht mehr zu Besuch
 kommen Mit den jämmerlichen

² http://www.rowohlt-theaterverlag.de/stueck/Das_kalte_Herz_Kein_Maerchen.2974204.html [17.05.2017].

Lebenrettungsphantasien Schau dich um.

Panorama der Einfalllosen

Zurren sich morgens vorm Spiegel die Hundefressen

zurecht Wo euer großes Gefühl sitzt da hab ich ein Loch

Wer nicht leiden will muss hassen. (Steinbuch 2011:6)

Von dieser psychosozialen Ausgangsposition, die im Märchen dem Wald des Peter Munk entspräche, gibt es im Gegensatz zum Märchen allerdings kein Entkommen. Die Dramenhandlung tritt zunächst quasi auf der Stelle. Es werden verschiedene Versionen oder Aktualisierungen des Märchens als „Peters Geschichte“ ausprobiert, aber verworfen. Dabei ist Peter zwar auch ein Träumer, aber ähnlich antriebslos wie im Märchen (wiederholt fragt er seine Umgebung, „was machen wir jetzt?“). Erst nachdem er die Strategie Lisbeths übernimmt, sich eine Welt zurecht zu lügen, beginnt so etwas wie ein Handlungsfaden, der darin endet, dass Peter seiner eigenen Phantasie einer spießbürgerlichen Karriere verfällt, ohne zu merken, dass sein gesellschaftliches Umfeld diese Lügenwelt ihm entzieht. Das schöne große Haus, welches er sich erträumt, wird von seinem ausgeschlossenen Freund Ezechiel wütend zerlegt, und seine schöne Elisabeth stirbt an dem imaginierten Hochzeitstag. Am Ende sprechen alle Personen im Chor auf Peter (und das Publikum) ein:

[...] Lächle. Steig in den Bus. Jetzt stehst du vor einem Schaufenster und erkennst dich nicht. Jetzt bist du im Supermarkt und kaufst dir was zu essen. Jetzt bist du zuhause. Jetzt bist du satt. Jetzt stehst du auf und bist müde. Du bist immer müde. Du fährst mit dem Bus. Du arbeitest. Du kaufst ein. Du besuchst die Mutter, die dir egal ist. Du kaufst dir eine Wohnung. Du lernst wieder jemanden kennen. Du benutzt deinen Kopf um dich zu verstellen. Du unterhältst dich. Du hast nicht viel zu sagen. Du fickst. Du liebst nicht. Du heiratest. Du gründest eine Familie. Du schläfst. Du verstellst dich. Du wachst auf und du schläfst. Du bist müde. Und das ist alles. Das ist die Geschichte. Wir finden statt und dann finden wir nicht mehr statt. Dazwischen ist nicht viel passiert. Jetzt bist du dreißig. Jetzt bist du fünfunddreißig. Jetzt bist du fünfzig. Jetzt bist du dreiundsiebzig. Mach weiter. Lächle. Jetzt stirbst du. (Steinbuch 2011:58f.)

Ähnlich wie im Märchen stellt das Ende eine Desillusion, ausbrechen zu können, dar. Im Gegensatz zum Märchen ist die Allgegenwart und Allmacht der Entfremdung in einer (post-)modernen Welt nicht hintergebar. Die Aufforderung zu lächeln und die Heirat ohne Liebe; das „Du verstellst dich“, ohne dass es eine Authentizität gibt, legt nahe, dass *alle* kalte Herzen besitzen. Die zweite Natur (die gesellschaftlichen Stände im Märchen), die zur ersten geworden ist, bildet in der Postmoderne eine dritte ‚Natur‘ aus, nämlich dass wir uns ihrer nicht erwehren, uns ihr nicht mehr entziehen *wollen*, sondern nur mehr lächeln und weiter machen‘.

In ihrer Darstellung der Postdramatik schreibt Alexandra Millner, Gerhild Steinbuch entlarve in ihren an Märchen anknüpfenden Dramen „jedes Formulieren einer (subjektiven) Wahrheit als zwingendes Lügenkonstrukt.“ (Millner o.J.:12). Dies ist aber eine radikal- logozentrische Position. Versionen der „Geschichte“ von Peter Munk sind Kausalisierungs- versuche von Ereignissen, deren jeweiliger Konstruktionscharakter in Steinbuchs Drama sofort als solche decouvriert wird. Als *Versionen* werden sie zwar allesamt hinterfragt (mehrfach endet eine solche Version mit Peters Kommentar „das kann es auch nicht sein“). Ein Ausbruch aus diesem System wird aber nicht für möglich erachtet, ja das Wort *Ausbruch* als Marker für Bewegung und Veränderung ist vielleicht *die* Lebenslüge schlechthin.

Die studentische Workshop-Arbeit am Drama in Südafrika

Diese Desillusionierung einer Null-Bock-Generation und die problematische Suche nach Ausbruchsmöglichkeiten waren für die Studierenden in Südafrika durchaus nachvollziehbar; sie stellten sich ein solches Milieu etwa in den Cape Flats vor. Was allerdings dazu nicht ganz passte, ist die Spießbürgerlichkeit in Steinbuchs Drama, denn die Notlage in den Cape Flats ist nicht die Notlage der Spießbürger. Es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen Wohlstandsverwahrlosung und Armutsverwahrlosung.

Sich die Schauplätze von Steinbuchs Dramentext vorzustellen und ihre spontanen Wechsel, die ja oft nur vorgestellt, aber in der Chemnitzer Inszenierung dann auf der Bühne durchgeführt wurden, gelang den Studierenden nicht immer sofort. Der Konstruktionscharakter, nicht nur der Plätze, sondern auch der Redeweisen der Figuren, die ja den Phantasie- (um nicht zu sagen Lügen-)charakter ihrer Aussagen unterstreichen, gelang ihnen ab jenem Moment, an dem die Figuren explizit machten, dass sie überlegen und probeweise spielen, wie „Peters Geschichte“ gehen könnte.

Von hier aus entstand eine Akzeptanz, auf eine fiktionale *Aussage des Textes* (konservative Kritik am Industriekapitalismus) zu verzichten und stattdessen sich dem Text als einem *Problem* zu nähern. Dies ist wohl der wichtigste Lerneffekt gewesen, nämlich dass die Studierenden den Text nicht mehr strukturalistisch als *message* lasen, sondern selbst als *medium*.³ Fast alle problematisierten, wie man in der globalen Ellenbogengesellschaft Werte oder eine Ethik des warmen Herzens behalten könnte; wie man beruflichen Erfolg mit ‚Herz‘ verbindet. Ich fasse die Darstellungen der Inszenierungen der vier Gruppen interpretierend zusammen; sie alle spielen in Südafrika.

Gruppe 1

Die Protagonistin ist eine von vier Kindern aus einer gemischtrassigen Ehe. Im Gegensatz zu den weitgehend europäisch aussehenden Geschwistern trägt sie deutlich afrikanische Züge, was bei ihr in einer weitgehend westlich orientierten Gesellschaft zu einem Minderwertigkeitskomplex führt. Um diesen zu verbergen, gibt sie sich kalt - „cool“ -, um als „Aphrodite“⁴ Männer zu verführen.

Die Studierenden erklärten, Aphrodite sei also ihre eigene Antagonistin: Die beiden antagonistischen Geister des Märchens sind ihre eigenen Persönlichkeitspole.

Inszeniert wurde eine *Dating*-Szene in einem Restaurant. Der Kellner ist Ezechiel, das männliche *Date* ist blind und sieht daher nicht, dass Aphrodite nicht weiß ist. Es kommt dazu, dass ein Glas umfällt und Ezechiel dabei etwas verrät; es entstehen Peinlichkeiten, aus denen Aphrodite schließlich mit den Worten flieht: „Auf zum nächsten Mann!“ Die Unhintergebar-

³ Ich beziehe mich hier auf den Paradigmenwechsel den Marshal McLuhans *The Medium ist the Message* (1967) auslöste.

⁴ Alle folgenden Zitate basieren auf meiner Selbstbeobachtung.

keit ihrer Situation bestätigt sich selbst unter radikalen Bedingungen (blinder Mann) und zwingt sie zur Wiederkehr des Immergleichen.

Gruppe 2

Der gesellschaftliche Schauplatz dieser Inszenierung ist „a modern day rich neighborhood like Sandton.“ Es wird eine Familiensituation dargestellt; die Eltern (Michel und Elisabeth) sind sehr reich und konservativ, die Mutter die traditionelle untergeordnete Familienhausfrau. Die Eltern verlangen von der Tochter Cindy (Cinderella, denn sie glaubt noch an so etwas wie Märchen), den kaltherzigen, aber reichen Peter, Geschäftspartner des Vaters Michel, zu heiraten.

Bei einer Mittagstischszene, bei der die Mutter alle untertänig bedient und sich vom Vater herumkommandieren lässt, tritt der Freund Peter auf, er wird Cindy vorgestellt und ihr das Heiratsanliegen mitgeteilt. Nachdem Cindy Bedenken anmeldet, gerät der Vater in einen aggressiven Wutausbruch.

In der zweiten Szene findet Cindy einen Brief von Mutter (nun Lisbeth), in der sie ihrem ehemaligen Liebhaber Glasmann erklärt, dass und warum sie sich für eine Ehe mit dem reichen Michel - also gegen Liebe und für Reichtum - entschieden hat. Das greift die Namensunterscheidung zwischen Lisbeth und Elisabeth in Steinbuchs Drama auf. Nach der Konfrontation zwischen Mutter und Tochter in einer dritten Szene erklärt die Mutter schließlich dem Vater Michel, „ich heiße Lisbeth.“ – Somit findet in dieser Version eine Emanzipationsbewegung bei der Mutter statt.

Gruppe 3

Ausgangsproblematik dieser Gruppe war die Frage, inwiefern man dem immer mächtiger werdenden Druck nach beruflichem Erfolg aus der Studentenperspektive standhalten kann. Die Hauptfigur ist „a student who has no particular gender“. (Ich zitiere auf Englisch, weil man in Deutsch gezwungen wäre, die Figur zu genderisieren.)

Die Szene spielt in einem Studentenzimmer; „the student“ erhält die Nachricht eines ungenügenden Klausurergebnisses, was möglicherweise das Ende des Studiums bedeuten könnte. In einem inneren, vorgestellten Trialog hört *the student*, wie einerseits Michel oder die Mutter („the plan“) versus Glasmann („the question“) diskutieren, wie es nun weitergehen soll. Michel / Mutter rät dazu, den Plan eines bürgerlichen Lebens mit der Unterdrückung aller anderer Interessen oder Herzensangelegenheiten durchzusetzen, wohingegen Glasmann (im Umkehr zum Märchen) immer fragt, „und was wäre, ...?“ Er rät schließlich dazu, einfach nichts zu machen, „zu machen, was du willst!“ Die Szene endete damit, dass „the student“ sich fragt: „Was *will ich* machen?“

Gruppe 4

Auch diese Gruppe hat sich für ein Studentenmilieu im heutigen Südafrika entschieden. Der Protagonist kommt, wie der Märchen-Peter aus ganz armen Verhältnissen. Es ist vielleicht kein Zufall, dass sich Peter im Märchen als „schwarzer Kohlenbrenner“ beklagte.

Hier träumt er nun davon, den Zirkel der Armut zu durchbrechen; deswegen studiert er, will etwas werden, um dann in der Lage zu sein, seiner Familie aus der Armut herauszuhelfen.

Im Zuge der Studentenproteste gerät er jedoch in politische Debatten, und zwei Gegenpositionen (Michel und Glasmann) befangen ihn als Tokoloshes: Er muss entscheiden, ob er der Armut entkommt, um seiner „community“ zu helfen, oder ob er die Gelegenheit des gesellschaftlichen Aufstiegs zur persönlichen Karriere und seinen eigenen Zwecken nutzt (mit deutlicher Anspielung weniger auf Michel als auf Zuma).

Die Szene wird durch einen Ansager kommentiert. Man befindet sich auf einer Protest-Aktion von „Fees must fall“. Peter hört die unterschiedlichen Positionen, findet ihre Ideale auch gut, aber fragt sich, „sind sie auch umsetzbar?“

Einige Phrasen aus dem Märchen und aus Steinbuchs Drama werden kritisch rekapituliert, wie „Jeder ist seines Glückes Schmied“, was nicht nur schon bei Steinbuch, sondern insbesondere in dem hier vorgestellten Armutsmilieu in Südafrika zu purem Hohn wird. Zwischen den extremen Positionen kann sich Peter nicht entscheiden; die Szene endet mit einer Flucht-Phantasie: „Ich will einfach nur weg. Irgendwohin, wo alles funktioniert: Australien!“

Ausblick

In der abschließenden Diskussionsrunde fragte Gerhild Steinbuch, die ganz offensichtlich von der extremen Vielfalt der gesellschaftlichen Positionen der Figuren beeindruckt war, ob diese den eigenen Erfahrungen in Südafrika entsprächen. Daraufhin brach es vor allem aus den Studierenden der WITS heraus, aus welchen gesellschaftspolitischen Zwängen heraus sie studierten und wie verzweifelt und verärgert sie über die aktuelle politische Lage seien. Wie erwähnt, fanden an diesem Tage landesweite Protestaktionen gegen den Staatspräsidenten Zuma statt.

Dabei konnte ich folgende Raumgestaltung beobachten, die man als Meta-Performanz dieser Rezeptionsreihe zum kalten Herzen lesen kann: Wir saßen in U-Form; auf der kurzen Kopfseite Gerhild Steinbuch und die Lehrenden, auf den langen Flanken jeweils die Studierenden, auf der einen Seite die mehrheitlich farbigen Studierenden der WITS, die laut und engagiert redeten; auf der anderen Seite die ausschließlich weißen Studierenden der UP, die still aber gebannt zuhörten. Als wir die Veranstaltung beendeten und damit die U-Form auflösten, versammelten sich die Studierenden im Innenhof vor dem Auditorium und diskutierten nun in gemischten Kleingruppen ihre Erfahrungen der Protestaktionen. Dabei kam es zu spontanen Solidaritätsäußerungen, dem Austausch von Adressen und dem mehrfachen Wunsch, eine solche Zusammenarbeit fortzusetzen.

Literatur

Bal, Mieke 2002: *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto / Buffalo / London: University of Toronto Press.

Hauff, Wilhelm 1828: *Das kalte Herz*. Vorleser.net.
https://www.vorleser.net/hauff_das_kalte_herz/hoerbuch.html
[17.05.2017].

Jung, Matthias 2006: *Das kalte Herz: wie ein Mann die Liebe findet; eine tiefenpsychologische Interpretation nach dem Märchen von Wilhelm Hauff*. Lahnstein: Emu Verlag.

Koschorke, Albrecht 2012: *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/M: Fischer.

Millner, Alexandra o.J.: *Prae – Post – Next? Über Polyphonie, Partitur und Kontingenz in Theatertexten von und nach Elfriede Jelinek*. Forschungsplattform Elfriede Jelinek der Universität Wien.
https://fpjelinek.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_ejz/PDF-Downloads/Millner.pdf [17.05.2017].

Steinbuch, Gerhild 2011: *Das kalte Herz nach Wilhelm Hauff*. Reinbek: Rowohlt Theater Verlag.

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Deutsch in Mosambik**SOPHIE BORNSCHEUER**

DAAD-LEKTORIN: Universidade Pedagógica de Moçambique

Eine gewisse Deutschlerntertradition im Südlichen Afrika besteht als koloniales Erbe v.a. an Schulen und Universitäten in den einst von Frankreich kolonialisierten Ländern Westafrikas (vgl. Böhm 2003). Im Vergleich zu jenen Ländern spielt das Deutsche in Mosambik bisher eine geringe Rolle. Gleichwohl sind in den letzten Jahren Entwicklungen hin zur Intensivierung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes zu verzeichnen, die im Folgenden für den Bereich der Erwachsenenbildung, den schulischen und den universitären Bereich umrissen werden sollen.

Deutsch in der Erwachsenenbildung

Im Jahr 2003 initiierten Mosambikaner, die Ende der 1980er Jahre aus der DDR nach Mosambik zurückgekehrt waren, gemeinsam mit der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Maputo und dem Deutschen Entwicklungsdienst (DED) die Gründung des Deutsch-Mosambikanischen Freundschaftsvereines (*Associação de Amizade Moçambique-Alemanha/AAMA*) (vgl. Schauer/Simango 2014: 33). Im August desselben Jahres wurde der neu gegründete Freundschaftsverein der Trägerverein des Deutsch-Mosambikanischen Kulturinstitutes (*Instituto Cultural Moçambique-Alemanha/ICMA*) (vgl. Roch 2014: 5). Bereits in der Anfangsphase bot das Kulturinstitut Deutschkurse an, die zu jener Zeit die einzige Möglichkeit darstellten, in Mosambik Deutsch in einem institutionellen Rahmen zu lernen. Im Jahr 2008, d.h. in zeitlicher Korrespondenz mit dem Beginn der sogenannten ‚Aktion Afrika‘ des Auswärtigen Amtes, unterzeichnete das Deutsch-Mosambikanische Kulturinstitut einen Kooperationsvertrag mit dem Goethe-Institut Johannesburg, das als Regionalinstitut die Arbeit der Goethe-Institute und -Zentren im Südlichen Afrika koordiniert (vgl. ICMA 2014: 37)¹.

Seit Oktober 2016 ist nicht mehr das ICMA, sondern das im Februar 2017 auch offiziell eröffnete *Centro Cultural Moçambicano-Alemão (CCMA)* Goethe-Zentrum und Kooperationspartner des Goethe-Institutes Johannesburg. Das neue Zentrum bietet Deutschkurse an und nimmt Goethe-Prüfungen ab.

Der vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Statistik *Deutsch als Fremdsprache weltweit* zufolge gab es im Jahr 2005 130, im Jahr 2010 keine und im Jahr 2015 500 Deutschlernende im Bereich der Erwachsenenbildung in Mosambik (vgl. StADaF 2005: 12; Netzwerk Deutsch

2010: 9; AA 2015: 13). Hoffmann (2014: 92) gibt an, dass seit 2003 jährlich etwa 250 Deutschlernende am Goethe-Zentrum Maputo eingeschrieben sind.

Deutsch im schulischen Bereich

Während der Kolonialzeit wurde Deutsch als optionales Unterrichtsfach an den humanistischen Zweigen der wenigen Sekundarschulen, deren Besuch den portugiesischen Siedlern und den sogenannten Assimilierten vorbehalten war, angeboten (vgl. Hoffmann 2014: 91). Nach Erlangen der Unabhängigkeit im Jahr 1975 gab es über drei Jahrzehnte keinen Deutschunterricht an mosambikanischen Schulen. Wiewohl Deutsch bis heute nicht im nationalen Schulsystem Mosambiks curricular verankert ist, zeichnet sich seit 2009 eine Zunahme an einem schulischen Deutschlernangebot ab. Denn seit 2009 bzw. 2012 wird an zwei Berufsschulen in Mosambik optional klassenübergreifender Deutschunterricht angeboten: an der Berufsschule für Wirtschaft in Maputo (*Instituto Comercial de Maputo*) und der Berufsschule für Industrie und Wirtschaft in Beira (*Instituto Industrial e Comercial da Beira*).

Die Einführung des Deutschunterrichtes an diesen Schulen erfolgte im Rahmen der vom Auswärtigen Amt im Jahr 2008 gegründeten Initiative *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH) (vgl. Hoffmann 2014: 94). Ziel der Initiative war zunächst v.a. der quantitative Ausbau eines sogenannten Partnerschulnetzwerkes (vgl. AA 2016).

Hoffmann, der als damaliger Leiter der Sprachkursabteilung des Goethe-Zentrums Maputo die Auswahl der PASCH-Schulen in Mosambik koordinierte, begründet die Entscheidung für Berufsschulen wie folgt: In Bezug auf die Sekundarbildung gilt, dass für viele Mosambikaner Portugiesisch bereits die erste Fremdsprache ist; der Platz für Englisch als dann erste respektive zweite Fremdsprache ist aufgrund der internationalen Bedeutung und der geografischen Lage Mosambiks unantastbar. Nachdem 2008 mit Frankreich eine Ausweitung des Französischangebotes von zwei auf vier Jahre verhandelt wurde, ist der Platz für Fremdsprachen im mosambikanischen Sekundarschulwesen besetzt. Für den schulischen Deutschunterricht bleibt nur die Nische Berufsschulwesen (Hoffmann 2014: 159).

Des Weiteren wird seit einiger Zeit in Kooperation mit dem Goethe-Zentrum an zwei Internationalen Schulen in Maputo Deutsch in Kleingruppen unterrichtet: an der Amerikanischen Internationalen Schule (*American International School of Mozambique*) und an der Skandinavischen Schule (*Skandinaviska Skolan Maputo*). Wegen familiärer Verbindungen zu den amtlich deutschsprachigen Ländern verfügen die an jenen Schulen Deutsch lernenden Schüler i.d.R. über Vorkenntnisse in der deutschen Sprache.

Deutsch im universitären Bereich

Aufgrund der engen Beziehungen zwischen der DDR und der Volksrepublik Mosambik bot ein von der DDR entsandter Dozent von etwa 1978 bis 1981 optionale Deutschkurse für Studierende des Studienganges Moderne Fremdsprachen (*letras modernas*) an der Universität Eduardo Mondlane in Maputo an (vgl. Hoffmann 2014: 92).

Ein universitäres Deutschlernangebot gab es dann erst wieder nach der – wohl auch in Zusammenhang mit der sogenannten ‚Aktion Afrika‘ erfolgten – Einrichtung eines DAAD-

Fachlektorates an der Pädagogischen Universität (UP) in Maputo. Neben Lehrveranstaltungen an der Naturwissenschaftlichen Fakultät gab die entsandte Fachlektorin Deutschkurse am Sprachenzentrum der UP, an denen im Jahr 2010 etwa 50 Studierende teilnahmen (vgl. Hoffmann 2014: 164). Nach einem Hochschuljahr blieb das Lektorat vorerst unbesetzt, bevor im Jahr 2012 eine DAAD-Fachlektorin mit kulturwissenschaftlichem Profil an die UP entsandt wurde. Infolge gab es wieder ein Deutschlernangebot am Sprachenzentrum der UP. Zudem entwickelte die Lektorin in Anlehnung an Curricula bestehender Nebenfächer ein Curriculum für ein auf zwei Jahre angelegtes Nebenfach Deutsch im Rahmen eines vierjährigen Bachelorstudienganges zur (Fremd-)Sprachenlehrausbildung. Das Curriculum wurde akkreditiert, sodass der Nebenfachstudiengang Deutsch im Februar 2015 seinen Lehrbetrieb an der UP in Maputo aufgenommen hat. In den ersten beiden Durchläufen haben sich jeweils sechs und im dritten dreizehn Studierende in das Nebenfach eingeschrieben.

Anmerkung

¹ Seit Anfang des 21. Jahrhunderts zeichnet sich ein zunehmendes außenpolitisches Interesse Deutschlands an Afrika ab, das Hoffmann (2014: 21) zurückführt auf globalpolitische Veränderungen wie die aus dem Aufstieg sogenannter Schwellenländer resultierende stärkere Konkurrenz um die natürlichen Ressourcen Afrikas. Die Hinwendung Deutschlands zu afrikanischen Ländern manifestiert sich in der Entfaltung diverser politischer Initiativen, die auch Mosambik betreffen. Dazu gehört etwa die vom damaligen Außenminister Frank-Walter Steinmeier im Jahr 2008 initiierte sogenannte ‚Aktion Afrika‘, die der Intensivierung der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in den afrikanischen Ländern diene. Die Initiative wurde während ihrer zweijährigen Laufzeit mit etwa 12 Millionen Euro gefördert und umfasste eine Vielzahl an Einzelmaßnahmen sowohl auf Infrastruktur- als auch auf Projektebene (vgl. Hoffmann 2014: 29). U.a. wurden im Südlichen Afrika zwei Goethe-Institute neu gegründet und „zur Verstärkung der universitären Deutschlehrausbildung vier weitere DAAD-Lektorate“ (Hoffmann 2014: 30) eingerichtet.

Literatur

- AA/AUSWÄRTIGES AMT (Hg.) 2015. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlerenerhebung_final2.pdf [05.07.2017].
- AA/AUSWÄRTIGES AMT (Hg.) 2016. *PASCH: Bildung schafft Perspektiven – Mehrsprachigkeit eröffnet Horizonte*. URL: http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Themen/KulturDialog/04_Schulen/PASCH/Uebersicht_node.html [05.07.2017].
- BÖHM, MICHAEL ANTON 2003. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- HOFFMANN, CHRISTIAN 2014. *Interessen deutscher auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im südlichen Afrika. Am Beispiel der Sprachförderungsinitiative ‚Schulen: Partner der Zukunft‘ (PASCH)*. Hamburg: Dr. Kovač.
- ICMA/INSTITUTO CULTURAL MOÇAMBIQUE-ALEMANHA/GOETHE-ZENTRUM MAPUTO (Hg.): *3650 Dias de Cultura. Jubiläumsmagazin*. URL: <http://aguacheiromultimedia.com/2014/09/25/10-years-icma/> [01.07.2017].
- NETZWERK DEUTSCH (Hg.) 2010. *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> [05.07.2017].
- ROCH, HEIKE 2014. „3650 Tage Kultur/3650 Dias de Cultura.“ In: Instituto Cultural Moçambique-Alemanha/Goethe-Zentrum Maputo (Hg.): *3650 Dias de Cultura. Jubiläumsmagazin*: 4-7. URL: <http://aguacheiromultimedia.com/2014/09/25/10-years-icma/> [01.07.2017].

SCHAUER, BETINA/SIMANGO, AURÉLIO 2014. „...ein Ort der Begegnung für uns alle.“ In: Instituto Cultural Moçambique-Alemanha/Goethe-Zentrum Maputo (Hg.): *3650 Dias de Cultura. Jubiläumsmagazin*: 32-34. URL: <http://aguacheiromultimedia.com/2014/09/25/10-years-icma/> [05.07.2017].

STADAF/STÄNDIGE ARBEITSGRUPPE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (Hg.) 2005. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. URL: <https://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf> [05.07.2017].

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Lehrmittelzentrum Bloemfontein

AGNES HARMS

Einleitung

Das Bloemfonteiner Lehrmittelzentrum (LMZ) ist keine neue Einrichtung, es besteht schon mehrere Jahre. Der Seminarraum der Deutschabteilung, den wir auch für die Workshops gebrauchten, verfügte über genügend Platz und große Schränke, somit konnte der Bestand da ohne Probleme untergebracht werden.

Digitalisierung

Die große Änderung des letzten Jahres war die Digitalisierung des ganzen Bestandes. Der Digitalisierungsprozess der Lehrmittelzentren hat mit einem Fortbildungswochenende in Johannesburg angefangen, wo die Betreuerinnen der Zentren die Ausleihbedingungen zusammen festgelegt haben. Jedem Zentrum wurde ein Laptop zur Verfügung gestellt. Die 3 Softwares für Bücher, Musik und Filme, die wir in den Folgetagen erhalten haben und auf die neuen Arbeitslaptops aufgeladen haben, haben sich als äußerst verbraucherfreundlich erwiesen.

Sämtliche Lehrwerke, CD-s, Filme, alte, neue und nagelneue Items wurden eingetragen und somit entstand unser digitalisiertes LMZ in Bloemfontein mit über 600 Einträgen. Die einzige Aufgabe, die richtig viel Zeit in Anspruch nahm, war die Aktualisierung, bzw. die Korrektur der alten Listen.



Bestand 2016

LMZ Workshops 2016 / 2017

Der erste LMZ-Workshop fand in unserem Seminarraum am 17. Juni 2016 statt. Eingeladen wurden alle DaF-Lehrerinnen aus den Schulen in Bloemfontein, in denen Deutsch als Schulfach angeboten wird: Oranje Meisieskool, Grey College und Tsosoleto High School. Um eine bessere Vernetzung unter den das Fach Deutsch Unterrichtenden zu erzielen, haben wir auch unseren Tutor und die studentische Assistentin miteinbezogen, sowie eine Lehrerin, die Privatunterricht anbietet. Den Rahmen zur Veranstaltung gab eine gemütliche Zusammenkunft beim Kaffee und Kuchen.

Die 3 neuen Softwares, die Idee einer digitalisierten und online erreichbaren Bibliothek für DaF-LehrerInnen wurden vorgestellt. Nach dieser Präsentation kamen wir zu Neuerscheinungen und Lehrweken/Leseheften, die dieses Jahr bei uns eingetroffen sind. Anschließend gab es einen Austausch über Aktuelles. Der 1. Teil wurde mit einem kostenlosen Bücherflohmarkt abgeschlossen. Im 2. Teil haben wir das Musik-Quiz „Lautstark“ ausprobiert – offensichtlich zum Vergnügen aller TeilnehmerInnen.



Workshop 1

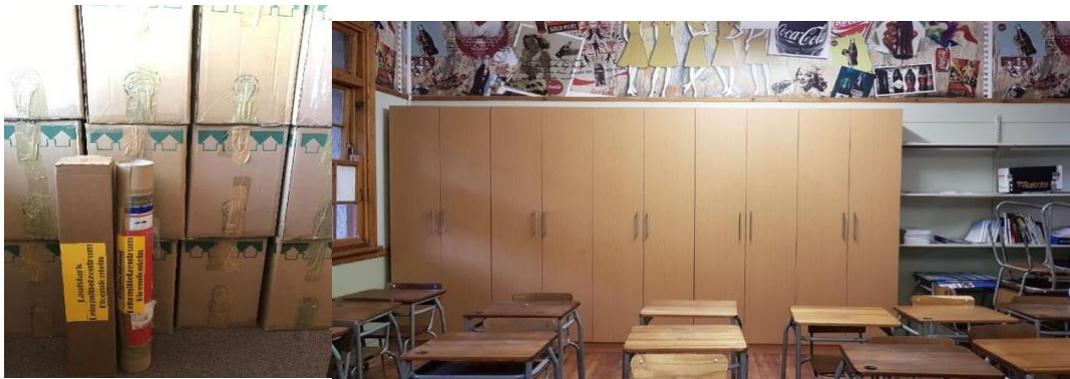
Am 22. November 2016 trafen wir uns wieder in einer gutgelaunten Kaffee-Kuchen-Runde. Nach der Berichterstattung wurden die Mitgliedschaften erneuert. Darauffolgend kamen Buch- und CD-Empfehlungen zu verschiedenen Themenbereichen und die Aufmerksamkeit der Kolleginnen wurde auf die neuen Klassenlektüren gerichtet, die im Schulunterricht guten Gebrauch finden könnten.

Im 2. Teil des Treffens wurde die neue Plakatserie „Deutschland – Erfinderland“ mit den dazugehörigen Aufgabenstellung vorgestellt und ausprobiert.



Workshop 2

Am 16. Juni fand das letzte Lehrmittelzentrum-Treffen in dem Seminarraum der Universität Freistaat statt. Der Anlass war ein doppelter: Abschied von den Bloemfonteiner Kolleginnen, aber auch von der Bibliothek. Schon im Laufe des letzten Jahres wurden Vorschläge zur Unterbringung des Lehrmittelzentrums in einer der Deutsch unterrichtenden Schulen unterbreitet. Durch die seit 2 Jahren sich wiederholenden Proteste hat die Universitätsverwaltung strengere Sicherheitsmaßnahmen getroffen, deren Folge ist, dass der Einlass auf den Campus für Besucher mit viel Aufwand verbunden ist. Das macht wiederum die Ausleihe der Bücher, CD-s unnötig kompliziert. Praktische Gründe wogen bei der Entscheidung natürlich mehr: vom Lehrmittelzentrum kann man deutlich mehr Gebrauch machen, wenn es in einer Schule untergebracht wird. Die Lehrerinnen sind untereinander sehr gut vernetzt, stehen einander mit Rat und Tat zur Seite, stellen Didaktisierungen aus verschiedenen Lehrwerken für gemeinsamen Gebrauch zur Verfügung und kennzeichnen sich damit als Bibliotheksenutzer, bei denen die großzügigen Bücherspenden gute Anwendungen finden werden. Die zentral liegende und gut zu erreichende Oranje Mädchenschule hat netterweise angeboten, die Betreuung des LMZ zu übernehmen. Die fachbeauftragte Lehrerin, Brigitte Botha hat neue Bücherschränke einbauen lassen und kurz vor unserem Treffen haben wir die Übergabe erfolgreich abgewickelt. Der Bestand von etwa mittlerweile 1000 Stücken (Bücher, CD-s, DVD-s) fand ein neues Zuhause in den nagelneuen Regalen und geriet in liebevolle Hände.



Umzug: Ab Juli 2017 LMZ BFN in Oranje Mädchenschule

Danksagung

Nun bleibt mir am Ende nichts Anderes übrig, als noch einmal **Dankeschön** zu sagen: beim **Goethe Institut**, mit dessen Unterstützung möglich ist, ein Lehrmittelzentrum in Bloemfontein zu haben und regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen. Mein Dankeschön gilt aber auch **den Kolleginnen**, mit denen ich in den letzten zwei Jahren die Leidenschaft für DaF teilen konnte. Ich wünsche meiner Nachfolgerin und dem LMZ in Oranje viel Spaß bei der Arbeit und Erfolg bei den neuen Herausforderungen.



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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen**Die XXVIII. Tagung des SAGV: Schauplätze – Schauspiele**

ISABEL DOS SANTOS

Stellenbosch University

Die XXVIII. Tagung des SAGV fand vom 10. bis zum 12. April 2017 in Stellenbosch statt. Ursprünglich an der UCT geplant und vorgesehen, musste der Tagungsort nach neuen Studentenprotesten und einer Umwälzung des akademischen Jahres an der UCT relativ kurzfristig an die Stellenbosch University verlegt werden.

Die Tagung stand unter dem Motto *Schauplätze – Schauspiele* und wurde unterstützt durch den DAAD, das Goethe Institut, die Österreichische Botschaft Pretoria und die Generalkonsulate der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland in Kapstadt.

Siebzig Teilnehmer waren zur Tagung angemeldet, die mehr als vierzig Vorträge in drei Parallelsektionen und mehrere Workshops zum Thema bot.

Die Eröffnung erfolgte durch den Rektor der SU, Wim de Villiers und die Vize-Rektorin Ilse Feinauer. Als Gastgeberin hieß Carlotta von Maltzan alle Tagungsteilnehmer willkommen bevor sie das Wort an die Präsidentin des SAGV, Marianne Zappen-Thomson, übergab und diese mit dem Plenarvortrag *Farbspiel auf der Bühne der Apartheid* die ersten Diskussionen anregte.

Thematisch waren die Vorträge untergliedert in den Bereich der (interkulturellen) Literaturwissenschaft, der Film-, Theater- und Medienwissenschaft, und dem Bereich Deutsch als Fremdsprache. In den Workshops wurden Anregungen zum Theater als Medium im DaF- Unterricht gegeben, darunter Beiträge der Improvisationstheatergruppe *Wortspiel* zu Poetry und Texting.

In der nachmittags stattfindenden Allgemeinen Mitgliederversammlung wurden mehrere Mitglieder neu in den Vorstand gewählt und neue Herausgeberschaften für die Zeitschriften *Acta Germanica* und *e-Dusa* zusammengestellt.

Das erste Abendprogramm bestand aus einem Empfang zu dem der Deutsche Generalkonsul in Kapstadt, Matthias Hansen, einlud. Im Anschluss sorgte das Programm der *Wortspiel*- Gruppe mit Musik, Poesie und Improvisationstheater für einen besonders

bereichernden Tagesausklang.

Den zweiten Tagungstag eröffnete Ulrike Lewark mit ihrem Plenarvortrag zum Thema *Deutsch lehren lernen*. Es folgten Beiträge zu verschiedenen literatur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven die zeigten, dass das Tagungsthema weit gefasst und interpretierbar war. So waren klassische Autoren wie Goethe, Kafka und Joseph Conrad in Referaten ebenso vertreten wie deutschsprachige und südafrikanische Autoren der Gegenwart, Interpretationen zu Performanz wie Tanz und Kabarett, und weitere Workshops zu Theater und Improtheater.

Den Abend richtete die Botschaft der Republik Österreich mit einer Lesung der Autorin Gerhild Steinbuch aus, der ein Empfang durch das Schweizer Generalkonsulat Kapstadt folgte.

Obwohl der dritte und letzte Tagungstag nur bis Mittag ging, fanden sich die meisten Tagungsteilnehmer noch zu einer informellen aber herzlichen Verabschiedung zusammen. Für eine offensichtlich sehr erfolgreiche Tagung wurde allen Betroffenen aufrichtig gedankt, nicht zuletzt den Organisatoren Carlotta von Maltzan und Rolf Annas

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

V. Poetry Slam an der Stellenbosch University

LIZA LETZKUS

DAAD-Sprachassistentin, Stellenbosch University

Das Wunder der Sprache! Bereits zum fünften Mal konnten Studierende am 17. August 2017 ihr poetisches Talent beim Poetry Slam der Universität Stellenbosch unter Beweis stellen. Die von der Deutsch Abteilung organisierte Veranstaltung hat sich über die Jahre zu einer Tradition entwickelt. Zur Feier dieses kleinen Jubiläums gab es einige Besonderheiten. Erstmals nahmen nicht nur Deutschstudierende der Deutschabteilung in Stellenbosch am Wettbewerb teil, sondern auch 4 SchülerInnen der Deutschen Schule Kapstadt stellten ihr sprachliches Talent unter Beweis.

Ein weiterer Höhepunkt des Abends war der Beitrag des deutschen Poetry Slam Mesiters Fabian Navarro, der extra aus Wien eingeflogen ist. Er hat das Publikum nicht nur mit seinen sprachlich versierten und charmanten Texten begeistert, sondern auch mit Sasa Sretenovic und Lisa Letzkus co – moderiert und so dem Publikum richtig eingeheizt. Mit einem Poetry Slam Workshop hat er am Tag zuvor die TeilnehmerInnen sehr gut auf ihren großen Abend vorbereitet. Im Fokus standen Körperbewusstsein, Stimmübungen, Theorie und gegenseitiges Feedback.

Die TeilnehmerInnen haben sich lange auf diesen Abend vorbereitet. In kreativen Workshops, veranstaltet von Dr. Renate Riedner und Lisa Letzkus, sind die wundervollen Texte entstanden. Hier konnte festgestellt werden, dass kreatives Schreiben, wie eine Wundertüte, voller Überraschungen ist. Wörter lernen überraschend ganz von allein zu laufen und gehen ihre eigenen Wege. Deshlab stand der Poetry Slam dieses Jahr unter dem Titel „Wundertüten- Wörterwege“. Auch neu war dieses Jahr die Zulassung von mehrsprachigen Texten. Das kreative Erkunden sowohl von der eigenen Sprache, als auch von Fremdsprachen stand im Fokus. Die Ideen und Inspiration für die Texte kamen hauptsächlich von den Studierenden selbst und teilweise durch angeregtes Lesen. Auf beeindruckende Weise haben die TeilnehmerInnen ihre Gedanken in einer Sprache zu Papier gebracht, die ihnen bis vor einigen Wochen noch fremd war. Ganz bewusst haben die Studierenden ihre Stimme zu ihrem ausgewählten Thema erhoben und die Chance wahrgenommen, ein nachhaltiges Statement zu machen. Dabei haben sie bewiesen, dass man auch in einfacher Sprache große Gedanken ausdrücken kann.

Umso größer war am Abend selbst die Aufregung und Nervosität der Teilnehmer.

Zitternde Hände halten das Papier, auf dem ganz private Gedanken in ihren eigenen Worten in einer neuen Sprache stehen. Sobald die Worte mit ruhiger, aber auch selbstbewusster Stimme in den Raum entlassen werden, geschieht das Wunderbare. Das Publikum wird von den Wörtern überrascht und verzaubert und zum Nachdenken angeregt. Tristan Fillis, ein Teilnehmer der Anfängergruppe, bittet das Publikum die Augen zu schließen und sich das Vorgetragene vorzustellen. Die Zuhörer werden auf eine Weltreise der ersten Klasse mitgenommen und eingeladen, die verschiedenen Kulturen, Gerüche und Bilder unseres Planeten zu erleben. „Die Wüsten von Namibia, reich rot und orange“, beginnt er die Reise auf dem heißen afrikanischen Kontinent und beendet sie mit „Pinguine in der Antarktis, Eisbären in der Arktis“ um danach „alles nochmal [zu] machen.“

Kesia Abrahams hat mit ihrem starken Auftritt die Kategorie der Sprachanfänger gewonnen und das Publikum dazu aufgefordert, das Frauenbild zu überdenken. Schon von klein auf interessiert sich Kesia für Karate statt Ballett und sie verfolgt den Traum, der Armee beizutreten. Auf das Unverständnis, das ihr darauf entgegengebracht wird, stellt sie die Frage:

„Sie sagen zu mir, ich soll ich selbst sein, aber wie kann ich, wenn sie diese Wände um mich stellen?“ Auch der Text „das muss muss gar nichts müssen“ des Gewinnerteams der Fortgeschrittenengruppe richtet sich an die Frauen. Paula Rebeski und Karen Freers resumieren

„Denn nichts ist stärker, als der Welt entschlossen eure wahren Gesichter zu zeigen“.

Das Programm war sowohl thematisch, als auch stilistisch bunt gemischt. Von mit Musik untermalten Vorstellungen, bis hin zu schauspielerischen Beiträgen, war alles dabei. Allegorisch verpackte Liebe zur deutschen Sprache spielte an diesem Abend genauso eine Rolle wie Identität oder ein in Gedichtform verfasster Sommermord. Auch die Hinterfragung von Rassismus und das eigene Verhältnis zur Mehrsprachigkeit wurde von einigen Studenten in ihren Texten aufgegriffen. Maria Stallmann lässt das Publikum an ihrer eigenen Sprache teilnehmen und sagt: „... und deine Worte, die beglückt und elegant auf dem Rand des Weinglases tänzeln. Hier kann ich sein, carefree und fröhlich zwischen Sprachen, zwischen Welten, in unserer eigenen, geschaffenen Welt, wo nur die eine Sprache gilt: die eigene.“ Alle TeilnehmerInnen wurden für ihre großartige sprachliche Leistung und den unglaublichen Mut mit Applausstreichchen vom begeisterten Publikum gefeiert.

Mit bunten Plakaten wurde der Poetry Slam auf dem gesamten Campus erfolgreich beworben. Über hundert Gäste sind am Vorstellungsabend im feierlich mit Blumen und Sofa dekorierten Kinosaal des Pulp Cinema eingetroffen. Der Saal war so gut besucht, dass selbst die Stufen zu Sitzmöglichkeiten umfunktioniert wurden. Bei einem Weinempfang, gesponsort von Capreo, und deutscher Hintergrundmusik, herrschte eine ausgelassene Atmosphäre. Das Publikum wurde als Jury aktiv mit in den Abend eingebunden und hat dabei alles gegeben. Minutenlang Beifälle und Jubel haben die Mühen der Studenten gebührend entlohnt und so gingen am Abend alle TeilnehmerInnen als Gewinner mit Geschenktüten von der Bühne. Die Texte des jeweils Erstplatzierten

der Anfänger- und Fortgeschrittenengruppe wurden ganz besonders geehrt mit einer Online- Veröffentlichung im österreichischem Literaturmagazin „Mosaik“.

Die Organisation einer solchen Veranstaltung ist komplex und beginnt monatelang im Voraus. Eine der zentralen Aufgaben ist es, den schüchternen und zurückhaltenden StudentenInnen Mut zu solch einem Auftritt zuzusprechen. Des Weiteren müssen Helferteams koordiniert, Werbung gemacht und Sponsoren gesucht werden. Das Restaurant „Basic Bistro“ und das Cafe““All things good“ aus Stellenbosch haben die Veranstaltung unterstützt, sowie die deutsche „Buchhandlung Naumann“ aus Kapstadt, der DAAD, das Goethe- Institut, das Pulp Cinema und Rolf Anas. Ohne die großzügige Unterstützung dieser Sponsoren, wäre der Poetry Slam nicht realisierbar gewesen und die TeilnehmerInnen mit leeren Händen nach Hause gegenagen. So aber war es uns möglich den Studierenden tolle Bücher, Wertgutscheine und eine Mitgliedschaft des Pulp Cinemas als Anerkennung ihrer Leistung zu schenken. Der Zeitaufwand und alle Mühen wurden am Abend selbst beim Zuhören der TeilnehmerInnen vergessen und in Freude und Stolz umgewandelt.

Primär dient der Poetry Slam dem kreativen Spiel mit der neuen Sprache in einem druck- und notenfreien Raum. Das wirkt höchstmotivierend für die Studierenden. Umso schöner ist es zu erleben, dass dabei hochwertige und thematisch komplexe Texte entstehen, die eine wundervolle Kraft haben. Alle Teilnehmer konnten die Herzen des Publikums mit dem Wunder ihrer Sprache gewinnen.

„Es ist nur ein Stück Papier“, sagten sie.

Ich konnte es nicht

glauben Die Menge

der Dummheit.

Eingekapselt in meinem

Gehirn. Eine Minute war

es hier,

in der

nächsten...

Weg!

Worte der Wut,

Worte der Depression

Nur auf einem Stück Papier

aufgezeichnet Nirgends zu finden.

Davor.

Habe ich dir mein Herz
offenbart, Gefühle von
diesem Tag.

Die Emotionen fühlten sich
danach an Erbrechen eines Tages
auf dich.

Unerklä

rlich!

Super!

In Frieden!

Lichter an, Lichter aus.

Danach.

Als ich dich
brauchte, Du!

Du warst nicht
da. Zwischen den
Büchern In der

Tasche

Gehirn?

Herz?

Weg.

Mein Herz ist zerbröckelt.

Ein Stück Papier,

Ein Stück Papier bedeutete mir noch nicht so viel.

Xola Njengele (Deutsch 178)

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Dieter-Esslinger-Fortbildungs - Tagung 2017 in Omaruru

DIANA ACKER

University of Namibia

Omaruru war auch dieses Jahr Veranstaltungsort für die Dieter-Esslinger-Fortbildungstagung für Deutsch- und DaF-LehrerInnen in Namibia. Die Weiterbildungsveranstaltung, organisiert vom Goethe-Institut, der AGDS und der Deutschabteilung an der UNAM hat vom 14. bis 17. Juli 2017 stattgefunden. Nachdem die Teilnehmenden und Referenten am späten Freitagnachmittag anreisten, wurde der Abend mit einer Rede des deutschen Botschafters Christian Schlaga eröffnet, der über die neuesten Entwicklungen in den deutsch-namibischen Beziehungen sprach und die gegenwärtigen Bemühungen um die deutsche Sprache und Bildung in Namibia resümierte. Anschließend hielt Referentin, Katja Kindermann, zu Gast aus Hamburg, den mit Spannung erwarteten Plenumsvortrag zur „Visitenkarte Stimme – Die Wirkung meines Sprechens“ und inspirierte mit ihren Ausführungen zur Reflexion über das eigene Sprechverhalten im Unterricht bzw. Berufsleben. Die Sprechwissenschaftlerin bot das ganze Wochenende weitere Seminare an, in denen sie über die Effekte von Stimm- und Körperauftreten informierte und praktische Anleitungen zur Optimierung, Schonung und Präsenz des Sprechverhaltens gegeben hat.

Der zweite Tag wurde von Dr. Manfred Janik eingeleitet, der an der UNAM Psychologie



lehrt und für die Human Science - Abteilung verantwortlich ist. Sein Vortrag über „Burnout, das emotionale Gespenst der Berufswelt“ war nicht nur informativ und relevant für die meisten Lehrkräfte, sondern begeisterte auch durch das humorvolle, bühnenreife Auftreten des Psychologen. Wie diese Krankheit erkannt und ihr vorgebeugt werden kann, erläuterte er anschließend auch in einem Workshop.

Weitere Weiterbildungen an diesem Samstag gab es außerdem zur Förderung der Mündlichkeit im Fremdsprachunterricht (Barbara Liebel, Diana Acker), zum individuellen Lernen mit Scaffolding (Dunja Gerdes), zu Spielen im Unterricht (Gerlind Bader) und zu praktischen Anleitungen von Visualisierungen in der Klasse (Jennifer Osthus). Nach dem arbeitsintensivsten Tag konnten sich alle Teilnehmer auf der Gemüsefarm Kollnitz bei einer Traktorrundfahrt auf dem Gelände entspannen und den Abend mit einem hervorragenden Braai- und Salatbuffett mit Getränken und musikalischen Einlagen ausklingen lassen.

Der Abschlusstag wurde mit dem letzten Plenumsvortrag von Bischof Brand eröffnet, der zum Thema „Luthers Einfluss auf die deutsche Sprache“ referierte und anschließend einen Workshop „Luther in der Schule“ anbot. Erneut trafen sich danach unterschiedliche Arbeitsgruppen zu den Themen SOL binnendifferenzierte Lernkultur (Rainer Otte), Mary Poppins im DaF-Unterricht (Jenny Sobek) und Entspannungsübungen für Lehrkräfte (Tahnee Horenburg) und machten sich nach dem geschenkereichen Abschied dank Corinna Burth vom Goethe-Institut auf die Heimreise.

Auch bei dieser Tagung trafen sich alte und neue Gesichter und tauschten sich über ihre neuesten Erkenntnisse des Lehrerdaseins aus. Dank gilt ebenso der deutschen Privatschule in Omaruru und den verschiedenen Gästehäusern, die die Tagung räumlich unterstützten.

Und nicht vergessen liebe Lehrer: zustimmendes Mhhhm summen, natürliche Tonlage finden Maaaangoooo, Meeehlsuppe, Maaaagerquark.....



eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Besuch des deutschen Botschafters

FRANZISKA BÖHNLEIN

University of Namibia

Deutschland und Namibia, ihre Geschichte, Beziehungen und Zukunft. Das waren die Themen, die der deutsche Botschafter Herr Schlaga am 10.08.2017 mit Deutschstudierenden an der *University of Namibia* diskutierte. Begleitet wurde dies durch eine Podiumsdiskussion mit Prof Marianne Zappen-Thomson (Deutsch), Dr Shigwedha (Geschichte) und Fenny Ndapewa Nakanyete (Geografie), professional moderiert wurde diese von Bayron van Wyk (Deutsch-, Politik- und Geschichtsstudent). Prof Julia Augart eröffnete die Veranstaltung, die durch das Team DAAD Barbara Liebel und Diana Acker organisiert wurde.



Es sind zahlreiche Studierende erschienen. Um dem Andrang gerecht zu werden, welcher aus dem großen Interesse am Thema resultierte, wurden weitere Stühle hinzustellen. Vor allem Studierende der Deutschabteilung befanden sich im Publikum und folgten dem Vortrag und der anschließenden Diskussion aufmerksam.

Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand die deutsch-namibianische Beziehung. Herr Schlaga referierte detailreich über seine Tätigkeit in der Botschaft, über seinen Wunsch, wieder eine Stelle im südlichen Afrika einzunehmen und über seine Verwunderung und Freude darüber, wie viele Spuren deutscher Kultur und Sprache in Namibia zu finden sind. Belege für die tiefe Verbindung zwischen Namibia und Deutschland sind seiner Meinung nach unter anderem die "German Weeks", welche im kommenden September und Oktober stattfinden, und der "Day of the German Language".

Herr Schlaga befasste sich mit der Frage, warum die Beziehung zwischen Deutschland und Namibia besonders ist. Vor allem aufgrund der deutschsprachigen Gemeinschaft in Namibia, welche eine der wenigen deutschsprachigen Gemeinschaften weltweit ist, sei Namibia ein sehr wichtiger Kontaktpartner für Deutschland. Der Botschafter betonte, dass



Deutschlands Interesse darin bestünde Stipendien in Namibia zu fördern, da die beiden Länder durch ihre Geschichte mit einander verbunden sind. Es ginge Deutschland auch darum, das Interesse an deutscher Originalliteratur zu wecken und ein offenes und einladendes Bild von Deutschland zu vermitteln.

Schlüssel dafür seien Sprache und Kultur, welche u.a. durch das Goetheinstitut und Veranstaltungen, die deutsch- namibianische Verbindungen zum Thema haben, präsent sind. Der Botschafter betonte, dass die wirtschaftliche Beziehung bis jetzt die schwächste Verbindung zu Deutschland sei und dementsprechend noch stark ausgebaut werden könne, da sie großes Potential aufweise.

Ein wiederholt aufkehrendes Thema war der aktuell laufende Prozess in Bezug auf die Entschuldigung Deutschlands für den Genozid an den Hereros 1904-1908 während der deutschen Kolonialherrschaft. Herr Schlaga äußerte sich zu der Kritik, die auch von dem Geschichtspräsidenten ausgesprochen wurde, dass Deutschland sich weigere Reparationszahlungen zu leisten. Der Botschafter betonte mehrmals, dass es wichtig für Deutschland sei, nicht zu negieren was passiert sei, sondern das Ausmaß und die Leiden der Hereros anzuerkennen und sich dafür zu entschuldigen und Förderungsprogramme und Zahlungen an Namibia auszuweiten. Er appelierte aber auch an die namibianische Seite, im Gegenzug eine ausgesprochene Entschuldigung anzunehmen und zu akzeptieren. Er sorgte für spontanen Applaus und Zustimmung bei den Studierenden, indem er feststellte: "For the youth the future is more important than the past".



Der Besuch des Botschafters war ein Erfolg und es bleibt zu hoffen, dass sich eine ähnliche Veranstaltung im nächsten Jahr wiederholen wird.

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

Personalia

Emile Crous

Lecturer an der University of Cape Town



2010 absolvierte Emile seinen Bachelorsabschluss an der Uni Stellenbosch in den Fächern Deutsch, Französisch und Altertumswissenschaft. Im Jahr 2011 machte er seinen Honoursabschluss und entfaltete sein literaturwissenschaftliches Interesse in seiner Masterarbeit *Romantik in der Postmoderne: Christian Krachts „Faserland“*, die er 2014 in Stellenbosch abschloss. Während seines Studiums unterrichtete er als Assistent in den Anfängerkursen an der SU. Seit 2017 arbeitet er als Dozent in der Deutschabteilung der University of Cape Town und unterrichtet sowohl Anfängerkurse als auch Sprach- und Literaturmodule der fortgeschrittenen Kurse. (IdS)

Julia Augart

Beförderung zum Associate Professor



Seit Januar 2017 ist Julia Augart Associate Professor im Department of Language & Literature Studies der University of Namibia. Sie studierte an der Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg/Deutschland und promovierte 2004 mit einer Arbeit im Studiengang Neue deutsche Literatur zu dem Thema: „Eine romantische Liebe in Briefen. Zur Liebeskonzeption im Briefwechsel von Sophie Mereau und Clemens Brentano“.

Julia Augart kam im Juli 2012 an die University of Namibia und seit Januar 2015 ist sie die Leiterin der Sektion Deutsch. Vorher war sie als DAAD-Lektorin an der Stellenbosch University, Südafrika, der Kenyatta University, Kenia sowie als Expertin für Unterricht; PASCH-Koordinatorin Ostafrika, am Goethe-Institut Kenia tätig. Ihre Forschungs-schwerpunkte sind der deutsche Afrika-Krimi, Deutsche Literatur mit Afrika-Bezug Frauenliteratur / Frauenschriftstellerinnen, Sprach- und Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Von März 2015 bis März 2017 war sie Herausgeberin des *eDUSA* (Deutschunterricht im Südlichen Afrika) und somit auch Vorstandsmitglied im Germanistenverband im Südlichen Afrika (SAGV). (MZT)

Lorna Okoko
doziert an der Stellenbosch University



Lorna Okoko war von März bis Mai 2017 Gastdozentin am Department of Modern Foreign Languages in Stellenbosch. Hier hat sie im Jahr 2014 zum Thema *Interkulturalität und Afrikabilder in der zeitgenössischen Jugendliteratur* unter der Betreuung von Isabel dos Santos promoviert, nachdem sie in Kenia Germanistik und Erziehungswissenschaft (Kenyatta Universität und Universität Nairobi) studiert hatte. Seit 2007 ist sie als Lektorin am Foreign Languages Department der Kenyatta Universität tätig, und ist auch im Bereich der Lehreraus- und fortbildung aktiv. Viele Jahre schon leitet sie Seminare zu Methodik/Didaktik an Goethe Instituten, Sub-Sahara Afrika (Yaounde, Johannesburg, Addis Abeba, Nairobi), für Sekundarschullehrer in Kenia und Uganda, und ist zurzeit auch DLL-Trainer. Ihre Forschungsgebiete sind Kinder- und Jugendliteratur mit Afrikabezug, Postkolonialismus, Interkulturalität in der KJL und Deutsch als Fremdsprache. Im April 2017 wurde Lorna in den Vorstand des Germanistenverband im Südlichen Afrika SAGV gewählt. (IdS)

Sophie Bornscheuer
DAAD-Lektorin inMaputo



Sophie Bornscheuer arbeitet seit Februar 2017 als DAAD-Lektorin an der Universidade Pedagógica in Maputo. Sie studierte Deutsch- und Französisch auf Lehramt an der Universität Hamburg und der Universidade Nova de Lisboa. Nach Abschluss des Bachelors unterrichtete sie während eines Schuljahres an einer Grund- und Mittelschule in der Türkei. Ihren Master in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig schloss sie 2016 mit einer Arbeit zu Sprachenpolitik ab. (IdS)

Trudie Strauss
Deutschdozentin an der UFS



Trudie Strauss ist seit Juli 2017 Dozentin für Deutsch an der University of the Free State (UFS) in Bloemfontein. Zuvor unterrichtete sie Deutsch und Mathematik an der Grey College Secondary School in Bloemfontein. Trudie studierte Versicherungsmathematik an der UFS und schloss dieses Studium mit dem Grad M.Sc im Fach mathematische Statistik ab. Neben dem mathematisch orientierten Hauptstudium belegte sie die Bachelorkurse in Deutsch und erhielt den Grad B.A Hons (Deutsch) an der UFS. 2014 schloss sie ihr Deutschstudium mit dem Grad M.A. in Technology for Language Learning (MA TeLL) an der Stellenbosch University ab. Als Teil ihres Promotionsstudiums

im Fach mathematische Statistik verbrachte sie ab 2016 ein Jahr an der Universität Leipzig am Institut für Bioinformatik. In diesem Studium geht es um die Anwendung von Statistik und statistischer Modelle in Sprachvergleichsstudien. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören statistische Linguistik, statistische Textanalysen und Stilometrie. Der Abschluss ihres Promotionsstudiums ist 2019 vorgesehen. (IdS)

Wilhelm Snyman

Abschied von Südafrika



Nach vielen Jahren Lehrtätigkeit an der UCT hat sich Wilhelm Snyman entschieden, Südafrika zu verlassen.

Wilhelm war lange Jahre Dozent an der School of Languages & Literatures der Universität Kapstadt. Es war eine außergewöhnliche Situation da er sowohl für Deutsch als auch für Italienisch zuständig war. Aus diesem Zwiespalt heraus fühlte Wilhelm sich immer mehr an die Komparatistik herangezogen und promovierte 2013 an der Universität Stellenbosch unter der Betreuung von Catherine Du Toit

zu einem Vergleich von Joseph Roth, Giorgio Bassani und dem französischen Autor Henri Fauconnier. Thematisch handelt die Arbeit über „Literature of Impasse“, also Literatur der geschichtlichen „Torschlußpanik“, oder des „Dämmerungszeitgeistes“ wie es vor allem in den dreißigen Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts identifizierbar war. Wilhelm beteiligte sich an Konferenzen in Singapur, Oxford, Frankfurt. a M., Edinburgh, Wellington, (Neuseeland) Guangzhou (China) und Penang, und hielt Referate über seine Forschungsprojekte.

Mit großer Wehmut hat Wilhelm sich nun, trotz seiner Beförderung zum Senior Lecturer 2013, entschieden, nach Neuseeland auszuwandern. Er bleibt aber „research associate“ der UCT und würde gern seinen Dank aussprechen an zwei besondere Kollegen, nämlich Frau Brigitte Selzer und A/Prof. Gunther Parkendorf die ihn in den fünfzehn Jahren harmonischer Zusammenarbeit immer unterstützt haben. Auch gilt sein Dank den Kollegen an den Universitäten Stellenbosch und Western Cape für die stimulierende und reibungslose Mitarbeit. (WS/IdS)

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

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Johan Georg Lughofer (Filozofska Fakulteta, Ljubljana)

Assist. Prof. MMag. Dr. MA (Exeter). Studium der Germanistik, Geschichte, Politikwissenschaften und Philosophie in Wien, Granada, Nizza und Exeter; 2004 Promotion über den Einfluss und das literarische Schaffen des österreichischen Exils in Mexiko. Lehrtätigkeiten 1999 an der Peking-Universität, VR China, 2002-2005 University of Exeter, England, seit 2005 an der Univerza v Ljubljani, Slowenien – dort 2009 Habilitation zum Assist. Prof. – nebenbei Lehraufträge an den Universitäten Maribor, Stellenbosch, Wien, Klagenfurt und Innsbruck (dort auch Gastprofessur 2014, 2015, 2018 und 2019). Forschungsinteresse: Exilliteratur, österreichische Literatur (19. – 21. Jahrhundert), interkulturelle Literaturwissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht. Zahlreiche Veröffentlichungen in Zeitschriften und Sammelbänden, zuletzt veröffentlicht: das Lehrwerk *Österreich. Geschichte, Kultur und Gesellschaft im Spiegel der Literatur*. Ljubljana: Wissenschaftlicher Verlag der Philosophischen Fakultät 2017; als (Mit-)Herausgeber: *Die Berge erschreiben. Die Alpen in der deutschsprachigen Literatur*. Innsbruck: university press 2014; (mit Stéphane Pesnel) *Literarischer Pazifismus und pazifistische Literatur. Bertha von Suttner zum 100. Todestag*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016; *Christine Lavant. Interpretationen – Kommenare – Didaktisierungen*. Wien: praesens 2018 (=Ljurik 6).

James Meja Ikobwa (University of Nairobi, Kenia)

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

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

Renate Riedner (Stellenbosch University, Südafrika)

Renate Riedner ist seit August 2016 in der Deutschabteilung an der Stellenbosch University als Senior Lecturer und als DAADLektorin tätig. Renate Riedner promovierte 1996 an der LudwigMaximilians-Universität in München in Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik, wo sie auch in der Lehre tätig war. Des Weiteren lehrte sie als DAADLektorin an der Ain Shams Universität sowie an der Helwan Universität in Kairo und kehrte danach ans Herder-Institut der Universität Leipzig zurück, wo sie im Bereich Kulturstudien sowie als Koordinatorin des Binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache im arabischen Kontext“ der Universität Leipzig mit der Ain Shams University in Kairo tätig war und von 2011 bis 2014 Aufgaben im Zusammenhang der Vertretung der Professur für Kulturstudien übernahm. In den Jahren 2014 und 2015 lehrte und forschte sie als Visiting Scholar an der University of Arizona (USA) und am Institut für Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache der Universität Jena. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete liegen im Bereich der Literatur- und Kulturstudien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, des Deutschen als Wissenschaftssprache und der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, zu denen sie zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt hat. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte bilden die Frage nach der Rolle von literarischer Sprache, Sprachspiel und Narration beim Fremdsprachenlernen, Aspekte einer kritischen Sprachlehr- und Lerntheorie und Erinnerungsorte im DaFUnterricht.

Uta Schaffers (Universität Koblenz, Deutschland)

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

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Reiseliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts, Ostasien in der deutschen (Gegenwarts-)Literatur sowie Kanonforschung. Ausgewählte Publikationen: *Konstruktionen der Fremde. Erfahren, verschriftlicht und erlesen am Beispiel Japan*, Berlin; New York: De Gruyter 2006; *inside out. Textorientierte Erkundungen des Werks von Annemarie Schwarzenbach*, Bielefeld: Aisthesis 2008, als Hrsg. (mit Sofie Decock); zwei Editionen der *Afrikaschriften Annemarie Schwarzenbachs*, Zürich: Chronos 2011, 2012, als Hrsg. (mit Sofie Decock und Walter Fähnders); Mitherausgeberin z.B. von *Das Komische in der Kultur* (2015); *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (2016). Artikel und Aufsätze in Sammelbänden und Fachzeitschriften.

Kathleen Thorpe (University of the Witwatersrand, Südafrika)

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

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

Arnd Witte (National University of Ireland, Irland)

Dr. Arnd Witte ist ordentlicher Professor für Modern Languages und Head of the School of Modern Languages, Cultures and Literatures an der National University of Ireland Maynooth (aka Maynooth University). Im Verlaufe seiner Tätigkeiten als DAAD-Lektor in Bristol, England (1984-86), sowie in Ibadan, Nigeria (1986-90), und im Anschluss als DaF-Dozent in Irland (seit 1992) entwickelte er sein Interesse an interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Interesse erstreckte sich zunächst aufgrund der Lehrerfahrungen in Nigeria auf den Einfluss kulturspezifischer Lehr- und Lernumgebungen auf den DaF-Unterricht (siehe *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*, München: Iudicium 1996). In den folgenden Jahren erweiterte sich sein Forschungsinteresse in Richtung interkulturelles Verstehen und interkulturelle Kompetenz als wichtige Elemente des Fremdsprachenunterrichts. Dies hat sich in etwa 50 veröffentlichten Aufsätzen sowie fünf zusammen mit Theo Harden herausgegebenen Büchern im Peter Lang Verlag (Oxford und Bern) niedergeschlagen: *The Notion of Intercultural Understanding* (2000), *The Concept of Progression in Teaching and Learning Foreign Languages* (2005), *Translation in Second Language Learning* (2009), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (2011) und *Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension* (2015). Er ist zudem Mitherausgeber der Buchserie *Intercultural Studies and Foreign Language Learning* im Peter Lang Verlag (Oxford). Seine neueste Monographie *Blended Spaces: Mediating and Assessing Intercultural Competence in the L2 Classroom* (Boston/Berlin: de Gruyter Mouton 2014) versucht in sehr umfassender Weise, die Vermittlung zentraler Prinzipien der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu analysieren.

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

Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia, Namibia)

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

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