

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika

Band 2, Jahrgang 2007, Nr. 2

Stellenbosch: Germanistenverband im Südlichen Afrika

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
MICHAEL ECKARDT: Globalisierte ImagiNation – Konferenz des SAGV an der Universität des Witwatersrand in Johannesburg vom 1.4. bis 3.4. 2007	4
MIRIAM GÖBEL: Deutsch – braucht man das?	7
ROLF ANNAS: Grenzen überwinden – Erfahrungen mit einem eTandem Projekt zwischen Potsdam und Stellenbosch	9
JÖRG KLINNER: Wie viel Varietäten braucht ein Lehrwerk? Überlegungen zum Deutschen als plurizentrische Sprache in der Sprachvermittlung	16
SHEENA SHAH: German in a contact situation: The case of Namibian German	20
ANGELIKA WEBER: Textgrammatik als Lernergrammatik im DaF-Unterricht	46
ERUBRIK	58
ÜBER DIE AUTOREN	62

Redaktionelles

Der *eDUSA* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an die Herausgeberin: Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson, Department of Germanic and Romance Languages, University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Tel: +264 61 206 3857, Fax + 264 61 206 3863, Email: mzappenATunam.na.

Manuskripte sind druckfertig formatiert einzureichen, möglichst als Email-Anlagen, notfalls auf einem Datenträger (Diskette oder CD-ROM). Für *eDUSA*-Manuskripte gelten dieselben Richtlinien wie für Acta-Manuskripte. Auch *eDUSA*-Manuskripten sollte nach Möglichkeit die MS Word-Stilvorlage AG.dot zugrunde gelegt werden.

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

Das Copyright für die Veröffentlichungen dieser Ausgabe des *eDUSA* liegt bei den AutorInnen. Kein Teil des *eDUSA* darf ohne schriftliches Einverständnis der jeweiligen AutorInnen und vorherige Benachrichtigung der Herausgeber wiederveröffentlicht werden.

Die Veröffentlichungen dürfen on-line gelesen oder ausgedruckt, und der URL darf in andere elektronische Dokumente aufgenommen werden. Eine Veröffentlichung darf jedoch ohne Zustimmung der AutorInnen weder kommerziell wiederveröffentlicht (als Ausdruck oder in elektronischer Form), überarbeitet oder anderweitig verändert werden. Wie bei allem gedruckten Material sollte auch bei diesem elektronischen Medium beim Zitieren oder Hinweisen darauf geachtet werden, dass Meinungen, Darlegungen und Argumentationsketten angemessen wiedergegeben werden.

Ausgaben des *eDUSA* dürfen für den öffentlichen Gebrauch in elektronischer oder anderer Weise archiviert werden, solange jede Ausgabe als Ganzes erhalten bleibt und keine Gebühren für ihre Benutzung erhoben werden; jede Ausnahme erfordert die schriftliche Zustimmung der Herausgeber.

Herausgeberin:

Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson
University of Namibia

Mitherausgeber:

Prof. Dr. Aoussine Seddiki
Universität Oran

Dr. Stephan Mühr
Universität Pretoria

Dr. Michael Eckardt
Universiteit van Stellenbosch

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

als neu gewählte Mitherausgeber haben Dr. Stephan Mühr und Dr. Michael Eckardt mich und Prof. Dr. Aoussine Seddiki tatkräftig unterstützt. Ich danke allen Mitherausgebern und hoffe, dass wir weiterhin so gut zusammenarbeiten werden. Aus dieser ersten Gemeinschaftsarbeit haben sich auch schon eine Menge Fragen ergeben, über die wir in den nächsten Monaten diskutieren werden müssen. Prof. Dr. Rainer Kussler hat auch die vorliegende *eDUSA*-Ausgabe zur Veröffentlichung fertig gemacht und in die SAGV-Website eingefügt, wofür ihm das Herausbergremium herzlich dankt.

Vom 2. - 4. April 2007 fand an der University of the Witwatersrand die 23. Tagung des SAGV statt. Sie stand unter dem Thema „Globalisierte ImagiNation“. Einen informativen Konferenzbericht dazu hat Michael Eckardt verfasst, der Ihnen auch vertritt, wo 2009 die nächste SAGV-Tagung stattfindet.

Miriam Göbel, Deutschlehrerin an der Delta Senior Secondary School in Windhoek, hat sich eingehend mit der Frage befasst, ob die deutschsprachigen Eltern in Namibia tatsächlich noch am Muttersprachenunterricht interessiert sind. Eine Frage, mit der sie sich gewiss nicht allein auseinandersetzt. Rolf Annas beschreibt ein Projekt, mit dem Landeskunde einmal ganz anders vermittelt werden kann und das sich auch für SchülerInnen eignet. In seinem Beitrag geht Jörg Klinner der Frage nach, wie viele Varietäten es in einem Lehrwerk geben sollte. Reicht es aus, „nur“ das bundesdeutsche Deutsch zu berücksichtigen, oder sollten die Varietäten der Schweiz, Österreichs, Luxemburgs und Liechtensteins in die Lehrwerke mit einfließen? Auch Sheena Shah befasst sich mit einer Varietät des Deutschen, und zwar mit dem Deutsch, wie es in Namibia gesprochen wird. Angelika Weber vertritt die Meinung, dass das Hinzuziehen von sogenannten ‚wertvollen‘ Texten die Langeweile aus dem Grammatikunterricht verbannen kann.

In seiner *eRubrik* erklärt Rainer Kussler sehr anschaulich, wie man *Acta*- und *eDUSA*-Beiträge in *Word* konsequent nach der Formatvorlage AG.DOT formatiert. Diese „Gebrauchsanweisung“ sollten Sie sich auf keinen Fall entgehen lassen.

Vergessen Sie bitte nicht, Ihren Beitrag – nach AG.DOT formatiert - für die nächste Ausgabe des *eDUSA* fertig zu stellen und mir bis zum 31. Januar 2008 zu schicken.

Darauf freut sich

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Globalisierte ImagiNation

Konferenz des SAGV an der Universität des Witwatersrand in Johannesburg vom 1.4. bis 3.4.2007.

MICHAEL ECKARDT

Universität van Stellenbosch

An der Universität des Witwatersrand (Johannesburg) fand die im zweijährigen Turnus abgehaltene, nunmehr 23. Tagung des Germanistenverbandes im südlichen Afrika statt. Die Konferenz wurde durch die Verbandspräsidentin Carlotta von Maltzan (Stellenbosch) eröffnet und vom Dekan der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Prof. Tawana Kupe mit einem Grußwort bedacht.

Ulrike Kistner (Pretoria) umriss im ersten Plenarvortrag das Tagungsthema „Globalisierte ImagiNation“ und beschrieb jene mit Rückgriff auf Kant als die „Zwillingsgeburt von Kosmopolis und Nation aus der Imagination“. Anschließend wurde in drei parallelen Sektionen vorgetragen und diskutiert.

Über einen der bedeutendsten Romane der Frühaufklärung, J.G. Schnabels „Insel Felsenburg“ (1646), trug Stephan Mangos (Pretoria) vor. In die südliche Hemisphäre verlegt, entwarf Schnabel die Fluchtutopie eines resignierten Bürgertums als eine Art Robinsonade der Chancen, in der trotz der verkaufsfördernden Darstellung körperlicher Lust, die moralische Bekehrung eines jungen Mannes zur Zeit der Frühaufklärung im Mittelpunkt stand. Am Beispiel der japanischen Manga-Comics verdeutlichte Bernd Dolle-Weinkauf (Frankfurt/M.) die Einflüsse der kulturellen Globalisierung auf die Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, zur Wahrnehmung des kulturell Fremden in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur trug Gina Weinkauf (Heidelberg) vor. DAAD-Lektor Gerhard Heusing (Kampala) beschrieb am Beispiel von Peter Härtlings Kinderbuch „Ben liebt Anna“, welche alltagsbezogenen Kommunikationsanregungen für den Fremdsprachenunterricht von Kinderliteratur ausgehen können. In jener der Grammatik gewidmeten Sektion hielt Peter Colliander (Jyväskylä/Finnland) ein Plädoyer für eine sprachhandlungsbezogene Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht, eine ähnliche Tendenz wiesen die Referate von Angelika Weber (Pretoria) und Anne

Baker (Johannesburg) auf. Über den Einsatz von Computer und Internet in der Arbeit des Goethe-Instituts berichtete Robert Fallenstein (Johannesburg), Annette Kühn (Leipzig) zeigte Wege zu einem aktuellen Deutschlandbild im Fremdsprachenunterricht auf. Den Abschluss des ersten Konferenztages bildeten die Vorträge von Christian Kohlroß (Mannheim/Jerusalem) zur Entstehung des literarischen Bildes von Europa um 1800, gefolgt von Eva-Maria Siegels (Köln) Ausführungen zur literarisch-visuellen Kultur anhand der Zeitschnitte 1800 – 1900 – 2000.

Der zweite Konferenztag wurde von David Simos (Yaoundé/Kamerun) Plenarvortrag zum Thema „Kleine Literaturen in großen Nationen“ eingeleitet, in dem ausführlich auf die Rolle der Literatur zur Herausbildung von Nationalbewusstsein sowohl auf Seiten der Minderheiten, als auch der großen Titularnationen eingegangen wurde. Anschließend referierte Ernest W.B. Hess-Lüttich (Bern) über die Islam-Berichterstattung der deutschen Presse nach „Nine-Eleven“, Arnd Witte (Maynooth/Irland) stellte das interkulturelle Fremdsprachenlernen und seine Implikationen für Identitätskonstrukte in den Mittelpunkt seines Vortrages. Mit Jürgen Leskiens Roman „Einsam in Südwest“ befasste sich Volker Gretschel (Windhoek), Joachim Warmbold (Tel Aviv) schilderte die Konsequenzen eines Falles von „gleichgeschlechtlicher Unzucht“ in der Kolonie Deutsch-Südwestafrika. Über die Erfahrungen mit einem eTandem-Projekt zum Fremdsprachenerwerb zwischen Potsdam und Stellenbosch berichtete Rolf Annas (Stellenbosch), Eva Hamann (Lomé) über die Motivation in Togo Deutsch zu studieren. Zur Geschlechterproblematik in ausgewählten Romanen nahmen Kathleen Thorpe (Johannesburg), Undine Weber (Grahamstown) und Monika Szczepaniak (Bydgoszcz/Bromberg, Polen) Stellung. Die Transkulturalität medialer Symbolsysteme bzw. die kulturelle Aneignung national profilierter Filmfiguren im interkulturellen Vergleich bildeten das Hauptinteresse der Referate von Matthias Rath und Gudrun Marci-Boehncke (beide Ludwigsburg), über jugendliche Filmhelden zwischen Topos und Lebenswelt führte Thomas Möbius (Heidelberg) aus.

Anhand des Romans „Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee“ von Lucia Engombe schilderte Marianne Zappen-Thomson (Windhoek) das Schicksal der einstigen „DDR-Kinder“ in Namibia. Trotz vielfachen Medieninteresses gelang es bisher nur unzureichend, die vom Ost-West-Konflikt dominierte Lebenswelt der ca. 460 namibischen Kinder in der DDR und deren Alltag in Namibia nach der überhasteten Rückkehr 1990 angemessen verständlich zu machen. Durch die verhinderte Interaktion mit Altersgenossen in der DDR wurde ein bi-kulturelles Erwachsenwerden entgegen aller DDR-typischen Floskeln von „Völkerfreundschaft“ oder „Internationalismus“ bewusst unterbunden. Dadurch mussten sich zwangsläufig andere Identifikationsstrategien einstellen, welche letzten Endes sowohl im Exil, als auch im unbekanntem Vaterland Namibia ein Gefühl der Heimatlosigkeit entstehen ließen. In der anschließenden Diskussion wies Volker Gretschel darauf hin, dass es wider Erwarten und trotz anfänglicher Probleme vor allem die Namibia-Deutschen waren, welche die entwurzelten Kinder als Pflegekinder in ihre Familien aufnahmen und ihnen damit eine privilegierte Integrationschance boten. Mit Lucia Engombes autobiographischem Roman liegt nun endlich eine literarische Aufarbeitung aus der Perspektive der Betroffenen vor, die sich wohlthuend von mancher verzerrten Fernsehproduktion abhebt.

Die curriculare Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in Südafrika erläuterte Renate du Toit (Stellenbosch), über die Bedeutung von DaF für den Bereich Tourismus in der südafrikanischen Provinz KwaZulu-Natal berichtete Eckhard Bodenstein (Empangeni/Südafrika), zur Problematik von Herders Humanitätsbegriff führte Anette Horn (Johannesburg) aus. Den Abschluss des zweiten Konferenztages bildeten die Vorträge Bernd Fischer (Ohio) und Peter Horn (Johannesburg) zu Kants Ethik, Henrietta Cloetes (Johannesburg) Darstellung des Einflusses von Goethes „Faust“ auf N.P. van Wyk Louws „Die dieper reg“ bzw. Jacobus Holtzhausens (Stellenbosch) Analyse der naturwissenschaftlichen Erkenntnisübernahmen in Goethes „Faust“. Mit der Vernetzung kolonialer und post-moderner Identitäten in ausgewählten deutschen und südafrikanischen Dokumentarfilmen befasste sich Janina Wozniak (Port Elizabeth), Michael Eckardt (Göttingen/Stellenbosch) trug die Ergebnisse seiner Forschungen zur Rezeption des Spielfilms der Weimarer Republik in Südafrika im Zeitraum 1928 bis 1933 vor.

Den dritten Plenarvortrag widmete Gunther Pakendorf (Kapstadt) der Thematik Dichtung und Wahrheit in Günter Grass' Roman „Beim Häuten der Zwiebel“, der in der anschließenden Diskussion als ‚erdichtete Autobiographie‘, getragen von kleinbürgerlicher Bauernschläue und Anleihen aus Schelmenromanen, charakterisiert wurde. Erica Carter (Warwick) referierte über Bela Balázs' Ideen zur filmischen ‚Bilderführung‘, Andreas Hettiger (Johannesburg) beschrieb in seinem stark fragmentierten Vortrag das Telephon als Medium der Sehnsucht in Kafkas Roman „Das Schloss“. Amanda de Beer (Stellenbosch) widmete sich Zdenka Beckers Erzählung „Sidonie oder Hautnah“, Carlotta von Maltzahn trug zur Verortung von Kultur vor. Den Abschluss der Konferenz bildeten die Beiträge von Julia Augart (Nairobi) zur kenianisch-schweizerischen Krimilogie von Peter Höhner, Jörg Klinners (Windhoek/Essen) Ausführungen zum gesprochenen Deutsch in Namibia und Stephan Mührs (Pretoria) Referat zu kontroversen Rezeption von Peter Handkes Versuchen ‚wahrer Beschreibung‘ von Fremdwahrnehmung. Ausgewählte Konferenzbeiträge sollen wie gewohnt im SAGV-Jahrbuch „Acta Germanica“ publiziert werden. Weiterhin wurde beschlossen, die 24. Tagung des SAGV 2009 an der Rhodes Universität in Grahamstown abzuhalten.

Deutsch – braucht man das?

MIRIAM GÖBEL

Delta Oberschule Windhoek

Denken Sie manchmal über Ihren Deutschunterricht nach? Subjekt, Prädikat, Nominativ, Plusquamperfekt – mal ganz ehrlich – wer braucht das denn? Hier in Namibia sprechen doch alle Deutsch - das reicht!

Reicht das wirklich? Einfach nur ein wenig Deutsch sprechen, davon ausgehen, dass in diesem Lande viele andere auch so sprechen, schon immer gesprochen haben und immer sprechen werden? Warum sollte sich daran etwas ändern?

Tatsache ist: Daran hat sich schon etwas geändert, denn Namibia hat sich verändert! Junge deutschsprachige Menschen sind heute einer Vielzahl von Einflüssen ausgesetzt: Ihre Freunde sprechen alle möglichen Sprachen, der Unterricht findet auf Englisch statt, viele lesen nicht mehr – und wenn, dann nicht auf Deutsch, daheim gibt es oft nur noch englisches Fernsehprogramm und Eltern sprechen selten noch mehrere zusammenhängende Sätze mit ihren Kindern.

Aber es gibt ja die Schule! Hier kann alles gerichtet werden: Die Kinder haben mindestens eine Unterrichtsstunde Deutsch als Muttersprache pro Tag! Da kann man dann alle Fehler ausbessern, ihnen anständiges Schriftdeutsch, Höflichkeitsformen und einen guten Ausdruck, korrektes Verfassen von Briefen und den Umgang mit Texten jeglicher Art beibringen!

Nein, kann man nicht! Wir wissen alle: Wenn in den Elternhäusern kein guter Grundstein gelegt wird, haben Lehrer in den Schulen keine Möglichkeit mehr, etwas zu erarbeiten. Wir sind dann nur noch Verwalter des Unvermögens. Doch das gilt wohl für alle Fächer und nicht nur für Deutsch.

Aber gehen wir einmal davon aus, dass die Schulen sich dieser Herausforderung stellen. Wie sollen sie diese erfüllen? Wer wird seinem Kind empfehlen, den Beruf eines Lehrers zu ergreifen? Nein, doch nun wirklich nicht! Da verdient man kein Geld und muss sich mit diesen ungezogenen Kindern auseinandersetzen und dann sind es ja auch noch so viele pro Klasse. Doch wer soll dann diese Kinder unterrichten? Innerhalb der nächsten vier, fünf Jahre werden die meisten Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Muttersprache an den Schulen in Namibia aufhören und in den Ruhestand treten. Nachwuchs aus den eigenen Reihen ist weit und breit nicht zu entdecken!

Ach ja, wir haben ja noch den deutschen Staat. Der muss doch Interesse daran haben, die deutsche Sprache in Afrika zu erhalten. Das Engagement der Bundesrepublik ist u.a. daran zu erkennen, dass Lehrer an die Deutsche Höhere Privatschule (DHPS) entsandt werden. Doch diese können sich nicht alle deutschsprachigen Eltern leisten.

Warum auch sollte sich der Staat engagieren, wenn die Deutschen selbst kein Interesse mehr an der deutschen Sprache haben? Ein Beispiel: Ein Vater berief sich in Gesprächen immer wieder auf seinen Stolz dem Deutschen gegenüber: Er bewunderte Goethe, Schiller und viele mehr, hob deutsche Tugenden hervor – kurzum, er war auf seine deutsche Herkunft stolz. Daher beklagte er es auch, dass die Jugend so wenig davon verinnerlicht hätte und führt das – unter anderem - zurück auf einen mangelnden Umgang mit deutscher Literatur und Sprache. Seine Tochter wechselte eben in die 11. Klasse. Plötzlich tauchte sie im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ auf. Sie versprach sich davon mehr Punkte mit deutlich weniger Aufwand.

Am Abend erfuhr der Vater von der versuchten Fachwahl seiner Tochter. Doch anstatt sie entsetzt zur Rede zu stellen, schalt er die Schule: Man müsse das ja wohl verstehen: Ihr Freund sei nun mal englischsprachig, die anderen Freunde ebenso und da läge ihr Deutsch nicht. Warum solle sich seine Tochter anstrengen, wenn es doch auch einfach ginge?

Jeder Deutschlehrer hier im Lande wird solche und ähnliche Geschichten schon zuhauf erlebt haben. Sie sind wahr und ereignen sich – nicht täglich, aber dennoch häufiger, als uns das lieb ist.

Wenn wir unserer eigene Sprache und damit unserer Kultur so wenig Bedeutung und Wert beimessen, dann ist die Frage tatsächlich berechtigt: Warum quälen wir Kinder mit Deutsch? Warum strengen wir Lehrer uns an, die dieses Fach noch unterrichten? Lassen wir es doch einfach weg! **Dann spricht zwar die nächste Generation mit uns Englisch, aber was soll's?** Die Allgemeine Zeitung (AZ) wird es nicht mehr geben, das deutsche Hörfunkprogramm wird eingestellt, Wecke & Voigts, Woermann Brock und Spar lassen deutsche Produkte nur noch als ganz teure Spezialitäten zu besonderen Gelegenheiten einfliegen, das Oktoberfest können wir umbenennen, das Reinheitsgebot beim Bier ist doch auch unwichtig – Hauptsache, es macht betrunken... Die Fremdsprachenausbildung wird verringert, deutsche Touristen müssen eben Englisch sprechen und Geschäfte – na, da müssen eben deutsche Partner auch Englisch lernen!

Wenn für Sie dies alles eine Schreckensmeldung ist, dann können Sie die Fragen aus der Einleitung nur mit einem deutlichen *Nein* beantworten: *Nein*, es ist nicht genug, nur ein bisschen Deutsch zu sprechen. *Nein* es ist nicht genug, sich darauf zu verlassen, dass die anderen es schon auch sprechen werden. *Nein*, es ist nicht genug, davon auszugehen, dass das so bleiben wird! *Jeder Einzelne muss seinen Beitrag leisten, um diese Entwicklung zu stoppen!*

Und wir Lehrer? Ja, auch wir können etwas tun: Wir können den Kindern in unseren Klassen Spaß an Deutsch vermitteln, wir können sie an deutsche Literatur heranzuführen und ihnen die Werte deutscher Kultur vermitteln, wir können ihnen zeigen, welche Möglichkeiten ihnen ein korrekter Sprachgebrauch eröffnet, wir können ihnen vorleben, was Engagement bedeutet. Wenn wir wollen, dass sie sich auch zukünftig für den Erhalt dieser Sprache in Namibia einsetzen, dann können wir das alles nicht nur tun, dann müssen wir es!

Grenzen überwinden

Erfahrungen mit einem eTandem Projekt zwischen Potsdam und Stellenbosch

ROLF ANNAS

University of Stellenbosch

In einem Land wie Südafrika, das räumlich gesehen weit von den deutschsprachigen Zielsprachenländern Europas entfernt ist, stellen sich FremdsprachenlehrerInnen oft die Frage, was sie ihren Lernern mit welchem Ziel über die fremde Kultur vermitteln sollen. In den meisten Lehrwerken, Lehrplänen und Kursbeschreibungen an südafrikanischen Schulen und Hochschulen wird dazu der Begriff Landeskunde verwendet, aber es bleibt in den meisten Fällen der Lehrkraft oder den DozentInnen überlassen, was sie konkret unter Landeskunde verstehen.

Ein Blick in die Theorie zur Landeskunde zeigt, dass es im Wesentlichen drei Ansätze gibt. Der kognitive Ansatz geht davon aus, den Studierenden Tatsachen über die fremde Kultur zu vermitteln, wie sie z.B. in dem vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Band „Tatsachen über Deutschland“ zu lesen sind (Berlin 2003). Darin kann der Leser „aktuelle und zuverlässige Informationen ... über das Land und seine Menschen, die staatliche Ordnung und das gesellschaftliche Leben, die politischen Kräfte und Entwicklungen, die Wirtschaft mit allen ihren Zweigen und die kulturelle Vielfalt Deutschlands mit seinen 16 Bundesländern“ finden. Wer den DACHL-Ansatz (Landeskunde für Deutschland, Österreich, die Schweiz und Lichtenstein) verfolgt, würde auch noch Informationen über die anderen drei europäischen Länder, in denen Deutsch gesprochen wird, vermitteln.

Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden "Europa der Regionen" (DACHL Landeskunde).

Eine weitere Umsetzung dieses Ansatzes zeigt sich in der Konzeption von Landeskunde-Tests für Ausländer, die die deutsche Staatsbürgerschaft erlangen möchten. „Wer ist Deutschland?“ lautet die Aufschrift eines Spiegel-Artikels (Fleischhauer & Hujer 2006) als Reaktion auf einen vom Bundesland Hessen vorgeschlagenen Wissenstest, in dem Ausländer Fragen beantworten sollen wie:

- Nennen Sie drei Flüsse, die durch Deutschland fließen.
- Welches Ereignis fand am 17. Juni 1953 statt?
- In welcher Stadt hat das Europäische Parlament seinen Sitz?
- Welches Motiv zeigt das Bild des Malers Caspar David Friedrich von der Ostseeinsel Rügen?
- Auf welches sportliche Ereignis wird in dem Film „Das Wunder von Bern“ Bezug genommen?

Ein zweiter Schwerpunkt für die Landeskunde wäre der kommunikative Ansatz, der von der Frage ausgeht, was Lerner wissen müssen, um sich in Alltagssituation in der Fremdkultur zurechtzufinden. Im Deutschunterricht werden dazu Informationen vermittelt über Themen wie Wohnen, Arbeiten, Essen und Trinken, Transportmittel und Freizeitgestaltung, und den Lernern werden „typisch deutsche“ Begriffe wie Advent, Karneval, Frühschoppen, Kegelabend, Stammtisch oder Wald erklärt. Oft geht es auch um praktische Fragen: Wie kaufe ich eine Fahrkarte? Wo muss ich den Fahrschein entwerfen? Ebenso spielt die nonverbale Kommunikation eine Rolle: Wann gibt man die Hand, wen küsst man, wann bringt man Blumen, wie werden sie überreicht?

Der dritte Weg wäre der sog. interkulturelle Ansatz, der versucht Verständigung zwischen der/den deutschen Kultur(en) und der Kultur der Lerner herzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Vergleich der Fremdkultur mit der Kultur des Lerners dazu beiträgt dieses Ziel zu erreichen. Dieser Ansatz hat sich davon entfernt, Lerner nur als potentielle Touristen oder Arbeitskräfte zu sehen, die sich der deutschen Kultur und Lebensweise anpassen müssen. Migranten, man nehme nur als Beispiel die Deutschen in Südafrika, möchten ihre eigene Identität in der neuen Umgebung bewahren.

The absorption of foreignness proposed by our societies turns out to be unacceptable for modern day individuals, who cherish their national and ethnic identity and their intrinsically subjective irreducible difference (Julia Kristiva zitiert in Kramersch 1998: 26).

Neuere theoretische Beiträge von Kretzenbach (2004), Schilling (2004) und Wormer (2004) führen die Landeskunde auf eine neue Ebene von der aus sie den Status einer transkulturellen vergleichenden Disziplin auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache oder der Interkulturellen Germanistik (Wierlacher) vertritt.

In seinem Beitrag zu den Herausforderungen an die Landeskunde, geht Schilling von den Ausbildungsvoraussetzungen von Übersetzern und Dolmetschern aus, die mehr als nur ein oberflächliches Wissen der (deutschen) Politik und Kultur benötigen um die Kräfte und Strukturen zu verstehen, die das kommunikative Leben in Deutschland bestimmen:

Es müssen die Kräfte und Strukturen sichtbar gemacht werden, die das kommunikative Leben in Deutschland von innen her prägen, mitunter unbewusst, die gleichzeitig das Selbstverständnis der Deutschen bestimmen ... und die die Bedingungen festlegen, zu welchen die entscheidenden Prozesse in Politik und Kultur ablaufen (Schilling 2004: 108).

Wormer (2004: 7) sieht *Landeskunde*-Forschung als grenzüberschreitend, als

transdisziplinäre, pluriperspektivische Tätigkeit, die in der Lebenswirklichkeit individuellen und institutionellen Handelns ihren Ausgang nimmt und kultur(en)kooperativ eine

doppelt integrierende Perspektive einnimmt: das Integrieren sowohl verschiedener Disziplinen als auch verschiedener Kulturen.

Kretzenbacher (2004: 3) geht noch einen Schritt weiter. Er geht aus vom interkulturellen Paradigma des Faches Deutsch als Fremdsprache und schlägt für die Landeskunde neue Wege vor:

Welche Art von Landeskunde kann die bereits im interkulturellen Paradigma des Faches Deutsch als Fremdsprache angelegte Reziprozität der Kulturvermittlung ... ausreichend integrieren, um den unausweichlichen Wandel von einer letztlich auf kolonialistischer Weltsicht beruhenden Belehrungskultur zu einer Begegnung von Lernkulturen in der Kulturvermittlung zu ermöglichen?

Interessante Arbeit wurde auch von Claus Altmayer (1997, 2001 and 2004) geleistet, der in seinen neueren Beiträgen den Begriff "Cultural Studies" vorschlägt als theoretisches Fundament für die Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Dabei gehe es um die

Sichtbarmachung kultureller Deutungsmuster, die innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft als allgemein bekannt gelten, Deutsch als Fremdsprache-Lernern ein Potenzial an kulturellen Bezügen bereit zu stellen, das diese für ihren individuellen Verstehens- und Sinnbildungsprozess nutzen und mit ihrem eigenen kulturellen Potenzial in eine sinnvolle Verbindung bringen können (2004: 6).

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde während eines Forschungsaufenthaltes am Seminar für Übergreifende Fremdsprachendidaktik in Potsdam ein eTandem-Projekt zwischen der Universität Stellenbosch und der Universität Potsdam entwickelt, an dem Studierende beider Universitäten im Jahre 2006 beteiligt waren. Die Idee des eTandems ergab sich als Studierende in Potsdam in einem Landeskunde-Seminar von Dr. Ingrid Laurien über „Zielsprache“ und „Zielkultur“ diskutierten und dabei auf die Problematik dieser Begriffe stießen am Beispiel der Situation in Südafrika.

Das Prinzip des eLearnings ist in der Literatur zur Fremdsprachendidaktik weitgehend dokumentiert und es gibt eine Reihe von Institutionen, die eTandems organisieren, entweder auf persönlicher oder auf institutioneller Ebene. So gibt es zum Beispiel das durch Förderung der EU gegründete International Tandem Network, das in neun europäischen Sprachen Tandems vermittelt, oder das an der TU Dresden von Ulrich Zeuner betriebene Projekt das per E-Mail interkulturelle Bewusstheit zwischen deutschen und ausländischen Studierenden fördern möchte und Teil eines Projektseminars ist, für das Studierende nach Abgabe eines Dossiers einen benoteten Leistungsnachweis erhalten.

Ein großes Problem das bei institutionell organisierten Nord-Süd-Tandems auftritt, sind die Unterschiede in der Einteilung der Semester. Das europäische Wintersemester liegt beinahe vollends in der südafrikanischen Sommerpause, während es im deutschen Sommersemester mit dem 1. Semester der südafrikanischen Universitäten eine Überschneidung von nur etwa 4 Wochen Unterrichtszeit gibt, die zur Tandemarbeit benutzt werden kann. In den ersten 10 Wochen des Semesters wurde daher in Stellenbosch Vorarbeit geleistet mit der Erarbeitung vorgegebener Texte zu „Kultur“ und „Landeskunde“. In Potsdam hingegen begann das Semester mit der Tandemarbeit, worauf die Textarbeit sowie eine Auswertung der Erfahrungen folgten. Somit hatten die Stellenboscher nur wenig Zeit bis zur Abgabe ihres Dossiers, während die Studierenden in Potsdam noch mehrere Wochen daran arbeiten konnten, und einige haben sogar nach Semesterschluss noch korrespondiert.

Eine weitere Schwierigkeit war es, die Anzahl der Teilnehmer in beiden Kursen abzustimmen. Während es in Stellenbosch 16 Kursteilnehmer/Innen im dritten Studienjahr gab, für

die das Tandem Teil des Pflichtkurses war, meldeten sich in Potsdam 33 Lehramtsanwärter für das Seminar. Somit erhielten 15 der Stellenboscher jeweils zwei Tandempartner und eine Teilnehmerin bekam 3 Partner, die jeweils alle dieselbe E-Mail erhielten, während die Teilnehmerin auf jede E-Mail jedoch 3 Rückmeldungen bekam. Sehr unterschiedlich war auch das Alter der Studierenden: Die meisten Stellenboscher waren 21 Jahre alt, während das Alter bei den Potsdamern zwischen 22 und 30 Jahren lag.

Beide Gruppen erhielten zu Beginn ein 5-seitiges Dokument mit Tipps für die eTandem-Arbeit und Hinweise zur Erstellung eines Arbeitsberichts. Darin wurden auch die Ziele der Arbeit festgelegt, und zwar sollten die Studierenden nicht in erster Linie eine genaue „objektive“ Kenntnis von Fakten über Deutschland bzw. Südafrika bekommen, sondern Erfahrungen in der Annäherung an die andere Kultur machen. Zum Sprachgebrauch wurde festgelegt: Die Tandem-Korrespondenz sollte zweisprachig sein. Mit dem Hinweis: Schreiben Sie auf Deutsch, wenn Sie über Potsdam/Deutschland schreiben, und auf Englisch, wenn Sie über Stellenbosch/Südafrika schreiben.

Die Handreichung enthielt auch Vorschläge wie der erste Kontakt hergestellt werden sollte: indem man sich vorstellt, evtl. mit Foto, Fragen an den Partner richtet und Vorschläge macht über Zeit und Häufigkeit des E-Mail Austauschs. In einer zweiten E-Mail sollte das Land, seine Kultur, Menschen usw. vorgestellt werden mit dem Hinweis, Fragen immer persönlich zu formulieren, nach der eigenen Meinung, Sicht, Vorstellung und Interpretation zu fragen und stereotypierte Aussagen zu vermeiden.

Um dafür zu sorgen, dass die Tandem-Arbeit gezielt verläuft und sich nicht nur mit persönlichen Erfahrungen befasst, wurden 7 Themen vorgegeben, von denen anzunehmen war, dass sie in beiden Ländern eine bedeutende Rolle spielten, und die Tandempartner sollten sich auf eins einigen, das sie gemeinsam bearbeiten sollten. Modifiziert nach Neuner (1994) waren es:

1. Erfahrung von Geschichtlichkeit/Zeit/Veränderung
2. Erfahrung von Raum/Bewegung/Grenzen und deren Überwindung
3. Erfahrung von Gemeinschaft/Familie/Gesellschaft (privat/öffentlich)
4. Erfahrung von Arbeit/Freizeit
5. Erfahrung von Armut und Reichtum
6. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen
7. Leben in größeren politischen Gemeinschaften (Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, Toleranz)

Die Themen Multikulturalität/Mehrsprachigkeit und Familie/Gemeinschaft fanden in der Tandem-Diskussion die meiste Beachtung. Besondere Anknüpfungspunkte waren Erfahrungen aus der eigenen Kindheit, Erinnerungen an die Wende in der DDR, die Rolle des Afrikaners in Südafrika und die Situation von Ausländern bzw. Migranten in der Bundesrepublik während auch viele Fragen zum Alltagsleben der Studierenden gestellt wurden. So fragten K. und J.:

I wondered whether it is common in SA to have children during the study (während des Studiums)? Because here in Germany you see a lot of students who are pregnant and now and then you even see children in the lectures.

Über die Vorstellungen von Familie, Zusammenleben, Kindern und Religion wurde ebenfalls viel diskutiert. Während T. aus Potsdam argumentiert, dass ihr Freund, wahrscheinlich zu Hause bleiben und das Kind betreuen würde, falls er weniger verdiene als sie, argumentiert S. aus Stellenbosch „Meiner sozialer Hintergrund lässt mich nicht zu es zu glauben, dass ein Mann die Kinder erziehen kann.“ Auffallend war auch die große Vielfalt an religiösen Fragen und die entsprechenden Unterschiede zwischen Deutschen und Südafrikanern. So schreibt S. weiter: „Die meisten Leute, die ich kenne, gehören einer Religion (=Kirche) an“, während Su. schreibt, „in meinem Freundeskreis gibt es niemanden, der zur Kirche geht oder an eine bestimmte Religion glaubt.“

Da Potsdam in den neuen Bundesländern liegt, gab es eine Reihe von Studierenden, die in der ehemaligen DDR aufgewachsen waren und ihre Erfahrungen aus der Zeit mit den SüdafrikanerInnen teilen konnten. So wurden zum Beispiel Fotos und Zeugnisse aus der Schulzeit ausgetauscht, während eine Teilnehmerin ihre persönlichen Erfahrungen nach dem Fall der Mauer schilderte:

I went with my mum to West Berlin so see how it looks on the other side. We bought some sweets, and fruits (like Kiwis) which we couldn't buy in the DDR. We ate a whole Milky Way on our way home, and I was really impressed from everything I saw. Everything smelled so different, and everyone was so excited too. Then in 1990 my father lost his job ... My father has since never been so happy anymore and he talks a lot about things were better in the DDR (T., UP) .

Somit konnte das, was Studierende in Stellenbosch im 2. Studienjahr in Jana Hensels „Zonenkinder“ und Claudia Ruschs „Meine freie deutsche Jugend“ gelesen hatten, ihnen auch persönlich mitgeteilt werden. V. hingegen berichtet über ihre Kindheit in Südafrika:

Ich habe 13 Jahre in der Zeit von Apartheid gelebt... Meine Eltern waren nicht diskriminierend, aber Apartheid war in *der* Gesellschaft, und wir haben alle so gelebt. Weil ich eine Weiße Bürgerin von Südafrika (ist) *bin*, war ich in einer Schule für Weiße. Als Kind habe ich nicht mit Kindern von anderer ethnischen Gruppen vermischt, weil ich nicht wirklich Gelegenheit hatte.¹

Sehr wenige Studierende reflektierten über Erfahrungen aus der Zeit der Apartheid, wahrscheinlich weil sie damals noch zu jung waren. So schreibt S.: „Ich habe nicht so viel über Apartheid und Post-Apartheid geschrieben, weil ich *erst* 9 Jahre alt war 1994 und nicht wirklich *begriff* was passiert *ist*.“ Die einzige farbige Kursteilnehmerin, deren Tandem-Partner ein in der DDR aufgewachsener Deutsch-Äthiopier war, der mit seinen Großeltern noch viel über die Vergangenheit spricht, entgegnete ihm:

In *meiner* Familie reden wir nicht über *die* Vergangenheit, weil meine Großmutter sich nicht *erinnern* konnte. Meine Mutter und Geschwister reden auch nicht viel über *die* Vergangenheit. Wir wissen nur über die Geschichte von Südafrika was wir von anderen Leuten *gehört* und in *Büchern* gelesen *haben*.

Diese Reaktion verwunderte mich doch sehr, und es ist fraglich, ob sich drei Generationen, die Opfer der Apartheid waren, wirklich nicht mehr an diese Zeit erinnern können, oder ob sie es nicht wollen oder ob die Studentin nicht darüber berichten möchte. Zur gegenwärtigen Situation in Südafrika gab es aus Potsdam jedoch viele Fragen:

“When I was in Denmark I was zapping around and shortly watching some reportage on South Afrika... about people (would native Africans be the correct term?) living in the

¹ Die deutschen Texte sind sprachlich korrigiert worden.

Kruger national park. They were all very poor... One of the girls in the community came to get the chance to do some college degree... (which) enabled her to work in the tourism business and earn around 100 Dollar, She was very happy about it, because now she could buy things for her family. But how on earth can you live of 100 Dollar and still give many to your brothers and sisters. And what kind of college degree is it that entitles you to only 100 Dollar of wage? Her aspirations and yours must be of a very different kind" (D, UP, an P, US).

Hierzu schreib P., es sei eine stereotype Meinung, dass Menschen in Südafrika wenig Geld bekämen und damit ihre ganze Familie ernähren müssten. Er war jedoch nicht in der Lage zu erklären, dass das Diplom der schwarzen Frau im Kruger Nationalpark in keiner Weise mit dem Diplom einer deutschen Hochschule zu vergleichen ist.

Im Gegenzug kamen aus Stellenbosch häufig Fragen über das Verhältnis zwischen Deutschen und Türken oder anderen Ausländern oder Migrant*innen in Deutschland. Ein Kursteilnehmer aus Potsdam bezeichnete das Verhalten der Türken als „asozial“; er halte „das Benehmen vieler Türken einfach für schändlich“, obwohl es „Ausnahmen“ gebe. Mit diesen Aussagen setzt sich die südafrikanische Studentin intensiv auseinander und kritisiert die Widersprüche und Ambivalenz in der Haltung ihrer Tandem-Partner*in. E. hingegen kritisiert in ihrem Bericht auch die Haltung vieler Südafrikaner im Umgang mit anderen Kulturen.

Ein Problem, denke ich, ist dass viele Südafrikaner oft nichts von den anderen Kulturen in unserem Land wissen oder falsche Ideen über sie haben. Leider interessieren viele Südafrikaner sich auch nicht dafür sich zu informieren und bleiben unwissend. Ich denke *dass* kann potentiell Konflikte verursachen wenn Missverständnisse entstehen zwischen verschiedenen Gruppen.

Zusammenfassung

Ein Gruppen eTandem funktioniert nur, wenn alle Teilnehmer*innen auch aktiv mitmachen und bereit sind, ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen mitzuteilen. Die Erfahrungen mit diesem Projekt waren von allen Seiten äußerst positiv. Es gab keine unüberwindbaren Schwierigkeiten, obwohl zwei oder dreimal verzweifelte E-Mails aus Potsdam aber auch von den eigenen Studenten eintrafen, dass sich der oder die Partner nicht meldeten. Es gab Probleme mit den E-Mail-Adressen, einen Krankheitsfall, eine Studentin, die nur einmal in der Woche Zugang zu einem Computer hatte, aber generell wurde das Projekt sehr positiv beurteilt:

Außer meine Erfahrungen in meinem eigenen multikulturellen Land *weiß* ich jetzt auch mehr über die Erfahrungen von meinen Tandempartner*innen in ihren Land. Unser Tandemarbeit war für mich *intellektuell* befriedigend und ich fand es sehr interessant um die viele Ähnlichkeiten zwischen Deutschland und Südafrika (betreffende unseres Thema) zu merken. Ich konnte mich mit viele Gefühlen meiner Partner*innen assoziieren. Ich hatte natürlich auch die Gelegenheit, meine Deutsch zu verbessern (E., US, Text unverändert).

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS 2004. ‚Cultural Studies‘ — ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3) www.ualberta.ca/~german/ejournal/Altmayer3.htm
- BECHTEL, MARK 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

- BLANCO HÖLSCHER, MARGARITA, KARIN KLEPPIN and LIDIA SANTISO SACO 2001. Integration von Tandem in fremdsprachliche Curricula: Die Universitäten Bochum und Oviedo. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* herausgegeben von Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Forum Sprachlehrforschung 1). Tübingen: Stauffenburg, 139-144.
- DACHL LANDESKUNDE. Landeskundliches Lernen. ABCD-Thesen.
<http://www.dachl.net/nachlesen/abcdthesen1.html>
- EHNERT, ROLF 1986. Lehrendes Lernen: Methodische Aspekte des 'Deutsch als Fremdsprache'-Unterrichts an einer Universität. *Integration und Identität. Forum Angewandte Linguistik* herausgegeben von Ernest WB Hess-Lüttich. Tübingen, 141-152.
- FLEISCHHAUER, JAN & MARC HUJER 2006. Wer ist Deutschland? *Der Spiegel* 12, 22-26.
- KOLENDA, CLAUDIA & SVENJA SCHILLING 2000. Tandem: ein Lernduett. Bericht über ein Unterrichtsprojekt. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 53, 542-552.
- KRETZENBACHER, HEINZ LEO 2004. "Inter-, multi-, trans-, global- ..."? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. September.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-3/beitrag/Kretzenbach3.htm
- NEUNER, GERD 1994. Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht* herausgegeben von Gerd Neuner und Monika Asche, Kassel, 14-39.
- ROST-ROTH, MARTINA 1999. Formulierungshilfen und Fehlerkorrekturen als Erwerbspotentiale. Freie Konversationen im Gruppenunterricht und Tandem-Interaktionen. *Deutsch als Fremdsprache*, 36, 160-165.
- SCHILLING, KLAUS VON 2004. Die Herausforderung der Landeskunde – Lehrerfahrungen und Forschungsperspektiven. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, 105-130.
- TATSACHEN ÜBER DEUTSCHLAND 2003. Herausgegeben vom Auswärtigen Amt, Berlin.
<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de>
- WORMER, JÖRG 2004. Landeskunde — eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3)
www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wormer3.htm
www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm
- ZEUNER, ULRICH 1999. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. [online 21.12.2001: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>]

Wie viel Varietäten braucht ein Lehrwerk?

Überlegungen zum Deutschen als plurizentrische Sprache in der Sprachvermittlung

JÖRG G. KLINNER

Universität von Namibia

Im vergangenen Semester habe ich am Spanisch-Unterricht teilgenommen. Und wie in fast jedem Sprachunterricht haben wir mit einem Lehrwerk (Borobio, Vergilio (2002): „Curso de Español Para Extranjeros. Nuevo. Inicial 1. Libro del Alumno“) gearbeitet, das die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Verstehen übt. Unser Dozent selbst kam aus Spanien.

Was mir jedoch unmittelbar und je weiter unsere Progression voranschritt sogar verstärkt auffiel, war die Tatsache, dass das Buch mitsamt seinen Hörbeispielen nicht im Spanischen, wie es in Spanien gesprochen wird, allein verblieb. Im Gegenteil – schon in den ersten Kapiteln hörten wir einen Sprecher aus Argentinien, lasen von einem Mexikaner und versuchten eine Chilenin zu verstehen. Zudem erklärte uns der Dozent immer wieder, inwiefern gewisse Vokabeln oder andere Einheiten des Systems in den anderen spanischsprachigen Ländern sich unterscheiden würden.

Vor diesem Hintergrund möchte ich ein paar Anmerkungen machen und in Anlehnung an den von Eichinger und Kallmeyer herausgegebenen Band „Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?“ (2004) fragen, wie viel Varietäten ein Lehrwerk des Deutschen braucht.

Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache berücksichtigen meiner Meinung nach noch immer zu wenig, dass auch das Deutsche wie das Spanische aus mehreren Varietäten besteht. Und obwohl viele DaF-Lehrbücher unterschiedlicher Verlage bereits im ersten Kapitel ansprechen, dass in Österreich anders begrüßt wird als in der Schweiz oder in Deutschland bzw. deutlich machen, dass in jedem dieser Länder Deutsch gesprochen wird, so ist dieser Umstand dennoch nicht ausreichend, um dem Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache vollends gerecht zu werden. Grundlage dieser Behauptung war ein kurzer Blick in folgende, mir vorliegende Lehrwerke:

Dallapiazza, Rosa-Maria et al. (1998): Tangram – Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber;

Vorderwülbecke, Anne und Klaus (2003): *Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch.* Stuttgart: Klett;

Lemcke, Christiane et al. (2002): *Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene.* Berlin und München: Langenscheidt.

Dass diese Liste keinen vollständigen Überblick bei der Vielzahl von Lehrwerken liefert, versteht sich von selbst, auch habe ich keine vertiefende Analyse vorgenommen. Dennoch ist schon bei diesen drei häufig verwendeten Lehrwerken offensichtlich, dass das spanische Lehrbuch sich plurizentrischer ausrichtet.

Was machte nun eine Sprache zur plurizentrischen Sprache? Nach Ammon (2004:XXXI) spricht man von einer *plurizentrischen* Sprache, „wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“. Bereits 1995 hat Ammon diese Terminologie vertiefend ausgeführt und führt dabei auch den Terminus *plurinational* (= Sprachzentren, die in mindestens zwei Nationen liegen) ein. Jedoch soll für die Zwecke dieser Überlegungen die erste Definition ausreichen.

Die Varietätenlinguistik befasst sich mit soziolinguistischen Fragestellungen dieser Art und versteht Sprache „nicht als unmittelbar gegebene[n] (homogene[n]) Gegenstand [...], sondern als komplexe Menge von sprachlichen Varietäten [...]“ (Bußmann 2002:729).

Kommen wir auf die Definition zurück, die als Kennzeichen für plurizentrische Sprachen den Gebrauch ein- und derselben Sprachen in verschiedenen Zentren oder u.U. Nationen ausmacht. Dass Deutsch Amtssprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz ist, wird durch die Lehrwerke – zumindest in den Grußformeln – belegt und ist auch hinlänglich bekannt. Als Nachbarländer scheinen Liechtenstein und Luxemburg mit Amtssprache Deutsch ebenfalls nicht ganz so abwegig und finden sogar manchmal in den Karten der Lehrwerke Erwähnung. Aber dass die deutsche Sprache zumindest regional auch von Amts wegen in Südtirol oder im Osten Belgien gesprochen wird, ist vielleicht nicht so bekannt und wird in den DaF-Lehrbüchern oftmals verschwiegen.

Die Definition spricht ebenfalls von standardsprachlichen Unterschieden. Diese Besonderheiten in den einzelnen Zentren machen gerade ein Zentrum einer plurizentrischen Sprache aus und finden sich insbesondere im Wortschatz einer Sprache; Unterschiede in der Aussprache sind nur selten und noch weniger sind Abweichungen in der Grammatik zu verzeichnen. Konkret könnte man für die Varietät des österreichischen Deutschen die Variante *Schlagobers* für die in Deutschland gebräuchliche *Schlagsahne* benennen. Derartige sprachliche Varianten, aber auch die in der Schweiz vorkommenden Besonderheiten bzw. der anderen oben erwähnten Zentren sind im von Ulrich Ammon u.a. herausgegebenen „Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol“ (2004) nachzuschlagen. Die Tatsache, dass in diesem Nachschlagwerk ca. 12.000 Wörter und Wendungen der Standardsprache zu finden sind, macht deutlich, dass es sich nicht um einige wenige Ausnahmefälle handelt.

An dieser Stelle meiner Anmerkungen aber muss die Frage erlaubt sein, inwiefern wir Lehrerinnen und Lehrer des Deutschen als Fremdsprache um dieses Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache wissen? Dass das Spanische, das Französische und das Englische Zentren in Europa und auf anderen Kontinenten mit standardsprachlichen Besonderheiten ausgebildet haben, ist vielleicht aufgrund der räumlichen Trennung und den in der Schule verwendeten Lehrwerken immer noch bewusster. Doch nur weil sich der deutsche Sprachraum hauptsächlich auf Europa bezieht (eine linguistische Untersuchung einer möglichen Standardvarietät des Deutschen in Namibia ist Teil meiner noch nicht abgeschlossenen Dis-

sertation), heißt das nicht, das Deutsche hätte keine Varietäten ausgebildet und wäre bis auf die unterschiedlichen Dialekte sprachlich einheitlich.

Es ist eher wirtschaftlichen und demographischen Faktoren geschuldet, dass die häufig verwendeten DaF-Lehrwerke, die zudem nahezu ausschließlich in Deutschland verlegt werden, sich vermehrt der Standardvarietät des Deutschen in Deutschland bedienen. Aber schon hier wäre zu fragen, aus welchen Gründen welches Zentrum vorgezogen wird, also grob gesagt norddeutscher vs. süddeutscher Wortschatz? Wieso soll ein *Frühling* ‚richtiger‘ als ein *Frühjahr* sein oder ein *fegen* dem *kehren* vorgezogen werden? *Dachboden* und *Speicher* wäre ein anderes Paar, derer es noch viele gäbe (Beispiele entnommen aus dem dtv-Atlas Deutsche Sprache). Und wenn beide Varianten richtig sind, wieso sollte dann *Karfiol*, wie die Österreicherinnen und Österreicher ihren *Blumenkohl* nennen nicht auch im DaF-Unterricht richtig sein? Für die Schweiz gilt, dass dort beispielsweise die Variante *Velo* gebräuchlicher ist als *Fahrrad*. An diesen aufgeworfenen Fragen kann man sehen, dass die Sprache, die wir vermitteln, sich keineswegs so einheitlich verhält, wie die Lehrwerke den Anschein erwecken oder wir Lehrende es vielleicht gern hätten.

Letztendlich verhält es sich sogar so, dass die Linguistik für die deutsche Sprache – wie vermutlich letzten Endes auch für alle anderen ausgebauten Verkehrssprachen – nicht nur die Standardvarietät für die Sprecherin oder Sprecher ausgemacht hat, sondern wie Löffler 1995 ausführt noch mindestens acht weitere. Diesem Phänomen widmet sich ebenfalls die von Peter Braun verfasste Monographie mit dem Titel „Tendenzen in der deutschen Gegenwortsprache: Sprachvarietäten“ (3. Auflage 1993). Aus Platzgründen muss hier aber auf weitere Ausführungen verzichtet werden, aber u.a. auf den weiterführenden Aufsatz von Ammon (2004) „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation“, der sich eben mit der äußerst schwierigen Frage, was Standard ist bzw. wer diesen festsetzt, befasst.

Nur am Rande soll erwähnt werden, dass das Deutsche mit diesem Mangel an Bewusstsein aber nicht alleine dasteht. Mein Kollege, der für die portugiesische Sprachabteilung verantwortlich zeichnet, hat mir gegenüber bestätigt, dass Lehrwerke des Portugiesischen sich primär auf Portugal und nur vereinzelt auf Brasilien ausrichten, dabei aber außer Acht lassen, dass sich auch in Angola und Mocambique Zentren für das Portugiesische gebildet haben – wengleich für diese Sprachräume noch weitreichende soziolinguistische Untersuchungen zur Variation ausstehen.

Abschließend möchte ich meinen Überlegungen hinzufügen, dass dieser Beitrag nicht als Aufforderung missverstanden werden soll, alle Varietäten des Deutschen zu lernen, um deren Varianten wiederum den Schülerinnen und Schülern des Deutsch als Fremdsprache zu lehren. Es soll vielmehr ein Bewusstsein dafür wecken, dass die deutsche Sprache wie jede andere auch durch Wechselwirkungen zwischen Sprache einerseits und den regionalen sowie den sozialen Faktoren innerhalb einer Sprachgemeinschaft andererseits gekennzeichnet ist. Dieses sich beeinflussende äußerst komplexe Zusammenspiel hat wiederum Auswirkungen auf den täglichen Sprachgebrauch, dem auch Lehrbücher Rechnung tragen müssen.

Vielmehr sollte es in der Sprachvermittlung doch darum gehen, unsere Lernerinnen und Lerner so vorzubereiten, dass sie in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und Regionen oder bei Begegnungen mit deren Sprecherinnen und Sprechern nicht aufgrund der unterschiedlichen Varianten verzweifeln. Denn schließlich ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass alle immer in die Sprachregion gehen, aus der ihre damalige Lehrerin oder ihr damaliger Lehrer stammt, bzw. nur auf deren Sprecherinnen und Sprecher treffen. Insofern möchte ich meine anfangs gestellte Frage in der Weise beantworten, dass ein DaF-Lehrwerk sicherlich hier und da noch eine Varietät mehr verträgt und für eine vielfältigere, sprachdidaktisch sinnvoll geleitete Variation plädieren.

Literatur

- AMMON, ULRICH ET AL. (HRSG.) 2004: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- DERS. 2004: *Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation*. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer (Hrsg): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [Institut für deutsche Sprache: Jahrbuch.] Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 29 – 40.
- DERS. 1995: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- BOROBIO, VERGILIO 2002: *Curso de Español Para Extranjeros. Nuevo. Inicial 1. Libro del Alumno*. O.O.: smele.
- BRAUN, PETER 3. AUFLAGE 1993: *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- BUßMANN, HADUMOND (HRSG.) 3., aktual. und erw. Auflage 2002: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- DALLAPIAZZA, ROSA-MARIA ET AL. 1998: *Tangram – Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- EICHINGER, LUDWIG M.; KALLMEYER, WERNER (HRSG.) 2004: *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [Institut für deutsche Sprache: Jahrbuch.] Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- KÖNIG, WERNER 12. AUFLAGE 1998: *dtv-Atlas Deutsche Sprache. Mit 155 Abbildungsseiten in Farbe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- LEMCKE, CHRISTIANE ET AL. 2002: *Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin und München: Langenscheidt.
- LÖFFLER, HEINRICH 2. AUFLAGE 1995: *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- VORDERWÜLBECKE, ANNE UND KLAUS 2003: *Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.

German in a contact situation: The case of Namibian German

SHEENA SHAH

University of Cambridge

1. INTRODUCTION

The German spoken in Namibia is commonly known as *Südwestdeutsch*, which may seem surprising, as the terms *Südwestafrika*, *Südwest* and *Südwestler/in* have lost their historical authority and are nowadays considered politically incorrect. In German, people rarely talk of *Namibisches Deutsch*, though in English, the direct translation, ‘Namibian German’, is often heard. In this research paper, I will refer to this variety of German as ‘NG’ (*Namibian German*).

The general view held by non-linguists is that only Standard German (SG) authorised in Germany is “correct German”. In this research paper, I will be looking at the salient linguistic characteristics of NG which differentiate it from the SG spoken in parts of Germany. Researchers have previously noted that NG differs from SG primarily in respect of its lexical characteristics. The aim of this research paper is to establish whether this is in fact an accurate description of the major difference between the two varieties of German.

Despite the prestige held by the German language in Namibia, there is a lack of relevant, current and comprehensive literature on the topic. This has not only highlighted the necessity but also aroused my interest to undertake such a study. The most useful literature on the linguistic aspects of NG has been material written by Nöckler (1963), J. Pütz (2001) and Riehl (2002). Nöckler and Pütz devote their work solely to the lexical characteristics of NG, after ultimately concluding that this is the area which most differentiates NG to SG. Nöckler’s work, however, is out-of-date and cannot thus be exemplary of the contemporary linguistic situation of German in Namibia. He lists lexical features present in NG, but fails to provide illustrations of usage patterns. Pütz, on the other hand, demonstrates how NG lexicon is used in a sentence, but his rather facetious and casual approach to the topic¹ is seen through his citing of us-

¹ J. Pütz (2001:15): ‘Im Gegensatz zu Nöcklers Arbeit, sind die Dickschenäries natürlich alles andere als seriös! ... Ironisch, sarkastisch, grobschlächtig, lustig, vulgär, provokativ – aber alles andere als akademisch.’ (‘In contrast to Nöckler’s work, the dictionaries are everything else but serious! ... Ironic, sarcastic, coarse, funny, vulgar, provocative – everything else but academic.’)

age pattern examples which he himself has fabricated. Riehl's pilot study is the only study to date which places equal emphasis on the morphological, syntactic and lexical characteristics of NG. She exemplifies all her points with data collected during a two-month-stay in Namibia in 1999.

In order to establish the main loci of difference between NG and SG, I will focus on the morphological, syntactic and lexical characteristics of NG. The characteristics mentioned in this research paper are not nonce forms, but rather typical of the speech of every NG speaker. In this way, these features, despite being absent in SG, can be described as being 'standard' in Namibia. All examples used, unless otherwise stated, come from my own observations and interactions with Namibian Germans from the beginning of July 2005 until the end of August 2006.

2. BACKGROUND AND DATA COLLECTION

German was the sole official language in Namibia between 1884 and 1915, the years in which it was a colony of the German Reich. It failed, however, to be the *lingua franca* in Namibia during this period, with Afrikaans instead having this role, as only a privileged white minority and a few blacks spoke the German language. The occupation of Namibia by the South African Union troops from 1915 to 1920 marked the end of the German colonial rule in Namibia and German subsequently lost its status as the official language in the country and was replaced by Dutch and English (1920) and later by Afrikaans and English (1925). After Namibia's Independence in 1990, English became the sole official language in the country. The other eleven languages spoken in Namibia, including Afrikaans and German, are nowadays regarded as national languages.

German in Namibia is used in public and private domains. It is the language used among German-speaking Namibians in business, cultural and religious spheres. German is taught as a foreign language to approximately 4,600 pupils at thirty schools and as a mother tongue at thirteen private and state schools throughout the country². German speakers in Namibia have access to German TV (*DEUKOM* transmits digital-quality German television channels via satellite in Southern Africa), a German regional radio service (fifteen hours a day of German-speaking programmes are transmitted by the Namibian Broadcasting Corporation), a daily German newspaper (*Allgemeine Zeitung*, *AZ*), as well as German videos, books and magazines, obtainable at German bookshops in Windhoek (the capital of Namibia) and Swakopmund (a predominantly German town) and the *Goethe Zentrum* in Windhoek. The approximately 20,000³ German-speaking Namibians (less than 2% of the population) currently living in Namibia make up a small, but economically significant minority group in the country.

NG data was collected during numerous interactions with Namibian Germans during my fourteen-month-stay in Namibia. My informants were drawn from the friends I made while in Namibia. The research I conducted was therefore done as an integrated researcher (cf. Milroy's (1987:66) 'friend of a friend' technique) and ambiguity in the results obtained due to the 'observer's paradox'⁴ was thus significantly reduced.

² <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/en/laender/namibia.html>

³ <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/en/laender/namibia.html>

⁴ Term given by Labov (1972:113) indicating the difficulties in obtaining casual speech when a person is being interviewed and tape-recorded.

Regular contact with the group under investigation took place at work (*Privatschule Swakopmund* (one month), *Goethe Zentrum Windhoek* (three months), *Deutsche Höhere Privat Schule Windhoek* (ten months)), at home (my host-father was Namibian German), with my participation in extra-curricular activities and with my Namibian German friends from Windhoek and Swakopmund.

The characteristics of NG listed in this research paper are found in the speech of everyone who speaks German in Namibia, regardless of whether they also speak English and/or Afrikaans or whether they are just monolingual German. The absolute number of informants involved in this research was twenty-five, eighteen of whom were monolingual speakers of German⁵ and seven of whom were bilingual in German-Afrikaans/German-English. The ages of the informants ranged from six to fifty-six years. The speech of NG monolinguals was examined and their German was compared with that of NG speakers who also speak another language fluently.

German in Namibia finds itself in a contact situation. Linguistic outcomes of contact situations include lexical borrowing, grammatical convergence, code-switching, first language attrition, mixed languages and the development of creoles. A contact situation is found in many countries in the world, including Canada (French and English), Wales (Welsh and English) and Switzerland (French, German, Italian and Rhaeto-Romansh) and arises when speakers of one language interact with speakers of another language. This took place in Namibia when the Germans came to the country and came into contact with the local people. German in Namibia is primarily in contact with and being influenced by two European Germanic languages, namely English and Afrikaans, with the indigenous languages playing a much smaller role in the contact situation. This therefore differentiates this contact variety from Afrikaans, which predominantly arose through contact with Dutch and the indigenous languages (cf. Ponelis 1993). The contact that NG is having with English and Afrikaans is affecting the system to a large extent, but there are nevertheless certain respects in which contact with the two languages **has not** affected the German spoken in Namibia, although in many of these respects the language of the bilinguals **does** feature this contact effect. In these instances, the bilinguals are seen to produce a German which is **even more** influenced by contact than the German generally spoken in Namibia. Such observations in which NG remains more like SG and where it has not been as contact-influenced as it potentially could have been will be added in the discussion to illustrate how different certain areas of the German in Namibia could have been, but are not, from the standard spoken in Germany.

For this study, both spoken and written data were collected. Spoken data were acquired during my day-to-day encounters with Namibian Germans. I observed their speech very carefully and kept a small notebook at hand to note down interesting features present in their language. Ten hours of natural conversation which I had had with the Namibian Germans or which they had had with each other during my absence were also recorded. Data from email, informal letter writing and mobile phone text messages were also gathered as examples of the “written spoken variety” (as indicative of either spoken NG or informal written NG – cf. Crystal 2001). Examples of typical NG features in a more formal written context were obtained through viewing compositions written by students and through reading the daily German newspaper in Namibia.

⁵ As can be expected in a multilingual country like Namibia, all subjects have at least some knowledge of English and Afrikaans, with many also having a basic command of an indigenous language.

3. STRUCTURAL PROPERTIES OF NG

3.1. INTRODUCTION

This section deals with the morphological, syntactic and lexical differences between NG and SG. Researchers claim that there is no difference between the pronunciation of SG and NG (Nöckler 1963:128, M. Pütz 1991:464). Unlike other German-speaking emigrant groups, who tended to come from a specific German dialectal area, Germans settling into Namibia came from all parts of Germany and so they did not bring along a common dialect into the new settlement area. There were, however, large numbers of German immigrants who came from the northern German area, an area where people on the whole speak SG (Clyne 1995:29). Thus, it is not surprising that researchers have found that the pronunciation of NG corresponds to that of SG. Riehl (2000:3) also holds this viewpoint, but notes that some phonetic characteristics still need to be investigated. This shows that at least one researcher has noted that there may be something more to say about NG phonology than might at first meet the ear. Phonological differences will be excluded from this discussion due to the complete lack of phonological differences found by all but one of the researchers and my own observation that they are not nearly as striking as morphological, syntactic and lexical ones, which are therefore going to be the focus of this section.

3.2. MORPHOLOGY

The verbal, prepositional and adjectival patterns as well as the case system of NG will be considered in this section and these will be compared to SG. Points of SG morphology worth noting here are that verbs in SG change their form to express various grammatical notions, e.g. tense, mood, number and person. This is usually done inflectionally, i.e. by adding endings or by changing the vowel in the stem of the verb. There are four cases in SG (nominative, accusative, genitive and dative) and these serve to indicate the role of various constituents in a sentence. This is different to English, where there are fewer case forms, as the relationship of various constituents in a sentence is shown in other ways, e.g. through the use of prepositions and through the ordering of constituents in a sentence. SG has two types of adjectives: attributive adjectives have endings which indicate certain grammatical categories and thus decline in agreement with the noun and predicative adjectives have no endings. In English and Afrikaans, neither attributive nor predicative adjectives systematically decline in agreement with the noun.

My data indicates that the morphology of NG shows some evidence of deviating from the standard language. This idea is also substantiated in secondary literature (J. Pütz 2001:16, Gretschel 1984:41), but not all sources agree (M. Pütz 1991:464).

3.2.1. VERBAL PATTERNS

When conjugating verbs, J. Pütz (2001:16) emphasises that Namibian Germans obey the rules of SG. My data shows that verbal conjugations are so well established in NG that they are even seen in action when speakers use borrowed verbs. J. Pütz illustrates this point by taking a NG verb (of Afrikaans origin), *ssiikkeln*⁶ ('to suffer' or 'to do something with a lot of effort'), and conjugating it as a Namibian German would:

⁶ Unless otherwise indicated, spelling throughout this research paper is taken from J. Pütz (2001). Spelling reflects pronunciation. In this case, *ss* is pronounced as a voiceless [s].

(1)	ich	ssükkel	ihr	ssükkelt
	du	ssükkelst	sie, Sie	ssükkeln
	er/sie/es	ssükkelt	Perfect	gessükkelt
	wir	ssükkeln	Future	werden ssükkeln

My own data substantiate the above point:

- (2) a. *Ich like⁷ ihn eigentlich!*
(‘I actually like him!’)
- b. *Du worriest zu viel!*
(‘You worry too much!’)
- c. *Das jobbt nicht!*
(‘That doesn’t work!’)
- d. *Sie morschen das Papier!*
(‘You’re wasting the paper!’)
- e. *Der hat mir mal gemisscalled.*
(‘He once miscalled me.’)
- f. *Ich werde nicht so durcheinander gesellsen.*
(‘I’m not going to talk so mixed-up.’)
- g. *Ich wurde davon so ausgekackt.*
(‘I got into so much crap because of that.’)

Examples like the ones above should not, however, be viewed as an indication that NG structures consistently feature large amounts of borrowed words. The above examples are simply intended to illustrate the extent to which the SG verbal inflection system is entrenched in NG.

A large proportion of the past participles in German are formed with *ge-* + stem of the verb + appropriate person ending, which for strong verbs is often *-en* (Durrell 2002:238). This is one instance in which the NG system has not been affected by contact with Afrikaans and/or English, as Namibian Germans use this rule correctly. Some of the bilinguals, however, tend to overuse this rule:

- (3) *Als wir das gehören haben, waren wir traurig.*
Standard NG: *Als wir das gehört haben, waren wir traurig.*
(‘When we heard that, we were sad.’)

⁷ The final *e* is not a schwa, *like* is thus uninflected.

The bilingual child is clearly not paying attention to the verbal conjugation pattern here and overgeneralising the most common ending, *-en*.

The infinitive in NG is often connected with *um...zu* (interference from Afrikaans: *om...te* (Lutrin 1999:33)) instead of just *zu*, as in SG:

- (4) a. *Ich habe keine Lust, **um** morgen in der Schule **zu** gehen.*
 (From Afrikaans: *Ek het nie lus **om** môre skool toe **te** gaan nie.*)
 SG: *Ich habe keine Lust, morgen in die Schule **zu** gehen.*
 ('I don't feel like going to school tomorrow.')

Gretschel (1984:41) claims that this incorrect use of the infinitive features when the infinitive has the role of an attributive (example 4b) and an object (example 4c) and illustrates this point with the following examples:

- b. *Der Weg, **um** diese Frage **zu** lösen, ist schwer.*
 (From Afrikaans: *Die manier **om** hierdie vraag op **te** los is moeilik.*)
 SG: *Der Weg, diese Frage **zu** lösen, ist schwer.*
 ('The way to solve this question is difficult.')
- c. *Er ist bereit, **um zu** helfen.*
 (From Afrikaans: *Hy is bereid **om te** help.*)
 SG: *Er ist bereit **zu** helfen.*
 ('He is prepared to help.')

My data contains many *um...zu* structures in attributive and object infinitives and thus supports Gretschel's findings. My data also features correctly used infinitives (i.e. without the incorrect *um...zu*) and these correct uses are found in non-attributive and non-object infinitives.

3.2.2. PREPOSITIONAL PATTERNS

Influence from English and Afrikaans has led to three different prepositional patterns forming in NG:

- a. Adding a spurious preposition in NG where SG would just have an accusative-marked object.
- b. Dropping prepositions which are usually present in SG.
- c. Changing the preposition used after certain verbs in NG.

To exemplify these points, the following common cases can be cited:

- (5) a. *suchen für* (instead of accusative)
Ich habe für ihn gesucht. (From English: ‘to look **for**’)
 SG: *Ich habe ihn gesucht.*
 (‘I looked for him.’)
- b. *aufpassen* + object (instead of *aufpassen auf etwas*)
Kannst du die Kinder aufpassen? (From Afrikaans: *iemand oppas*)
 SG: *Kannst du auf die Kinder aufpassen?*
 (‘Can you look after the children?’)
- c. *warten für* (instead of *auf*)
Ich habe so lange für ihn gewartet. (From Afrikaans: *wag vir* and from English: ‘to wait **for**’)
 SG: *Ich habe so lange auf ihm gewartet.*
 (‘I waited such a long time for him.’)

The above examples illustrate deviations in the prepositions used after some verbs, as well as deviations in the valence of certain verbs in NG. A pattern emerges here, namely that verbs in NG generally take on the prepositions of the corresponding verbs in Afrikaans and/or English. Nevertheless there are specific prepositions which NG speakers consistently use correctly and these on the whole tend to be a very small set of basic prepositions, like *in*, *bei* and *mit* (cf. the prepositions found in creoles).

The above examples show that Namibian Germans have a tendency to overuse the preposition *für*. Spoken Afrikaans makes use of *vir* in contexts where Standard Afrikaans only has an indirect object (Carstens 2003:61-64): *Ek gee vir hom ‘n boek* in spoken Afrikaans (Standard Afrikaans: *Ek gee hom ‘n boek*, English: ‘I give him a book’). This pattern has been transferred into NG (cf. example 5a above). This *vir* can also be used in contexts where Standard Afrikaans only has a direct object: *Sê vir hom dat hy laat is* in spoken Afrikaans (Standard Afrikaans: *Sê hom dat hy laat is*, English: ‘Tell him that he is late’). NG models on this pattern: *Sag für ihn, der muss den Stift holen* (SG: *Sag ihm, er muss den Stift holen*, English: ‘Tell him that he has to get the pen’). NG has a lot of ‘extra’ uses for *für* in general: *Du muss nicht für das worrien* (SG: *Du musst dich darum nicht sorgen*, English: ‘You mustn’t worry about that’). The Afrikaans *vir* + object is thus affecting NG.

Namibian Germans also use the incorrect preposition when indicating a place they would like to go to. This is expressed in SG using the preposition *nach*, in NG using *zu*, which is possible interference from English ‘to’:

- (6) a. *Wir machen bald einen Ausflug zu Swakopmund.*
 SG: *Wir machen bald einen Ausflug nach Swakopmund.*
 (‘We will soon be going on a trip to Swakopmund.’)

- b. *Ich will sehr gerne zu Swakopmund gehen.*
 SG: *Ich will sehr gerne nach Swakopmund gehen.*
 ('I really want to go **to** Swakopmund.')

Afrikaans cannot be responsible here, because it would use the postpositional *toe* in this instance (van Schalkwyk 1998:71) – cf. *Ek gaan Swakopmund toe*.

Incorrect prepositions are not only used with verbs, but also with adjectives and nouns:

- (7) a. *Sie war so böse mit uns.*
 (From English: 'She was so angry **with** us.')
- SG: *Sie war so böse auf uns.*
- b. *Wir haben so Comparisons gemacht mit Schwäbisch und Süd-westerdeutsch.*
 (From Afrikaans: *Ons het vergelykings gemaak met Swabies en Namibiese Duits.*)
 SG: *Wir haben so Vergleiche zwischen Schwäbisch und Süd-westerdeutsch gezogen.*
 ('We drew comparisons between Swabian and Namibian German.')

The production of these NG sentences has clearly been affected by interference from English and/or Afrikaans. Interesting to note here is that the small set of prepositions which tend to be used correctly after verbs are sometimes used incorrectly with adjectives and nouns.

3.2.3. ADJECTIVAL PATTERNS

Adjectives from NG follow SG patterns, as the following examples demonstrate:

- (8) a. *Ich habe einen lellecken* (from Afrikaans: *lelik* = 'ugly', 'bad')
Sonnenbrand.
 ('I have a bad sunburn.')
- b. *Und dann hat er gesagt, "Das ist eine mooie* (from Afrikaans: *mooi*
 = 'beautiful') *Tschick!*"
 ('And he then said, "That's a hot chick!"')
- c. *Was für frotte* (from Afrikaans: *vrot* = 'lazy'; in NG, *frott* = 'bad',
 'ugly') *Mangos!*
 ('What bad mangoes!')

Afrikaans does not have productive⁸ adjectival inflection (Lutrin 1999:12, van Schalkwyk 1998:193) and English does not have adjectival inflection at all, but as the above examples demonstrate, NG features adjectival inflection on borrowed adjectives.

3.2.4. THE CASE SYSTEM

The dropping of the attributive genitive is a very common feature in NG (Gretschel 1984:41, J. Pütz 2001:16). In forming the possessive in NG, the genitive case is frequently replaced with a parallel found in Afrikaans (van Schalkwyk 1998:40-41) and also in some Low German dialects (Russ 1990:43):

- (9) a. *Alle saßen auf Joos sein Schoß.*
 (From Afrikaans: *Almal het op Joos se skoot gesit.*)
 SG: *Alle saßen auf Joos' Schoß.*
 ('Everyone sat on Joos' lap.')
- b. *Meinem Freund seine Schwester*
 (From Afrikaans: *My vriend se suster*)
 SG: *Die Schwester meines Freundes*
 ('My boyfriend's sister')
- c. *Das ist Henning sein Buch.*
 (From Afrikaans: *Dit is Henning se boek.*)
 SG: *Das ist Hennings Buch.*
 ('That is Henning's book.')

The above examples show that possessive pronouns do not always inflect accordingly. This is also the case with possessive determiners, which are also not always declined when following a preposition:

- d. *Mit sein Auto*
 SG: *Mit seinem Auto*
 ('With his car')
- e. *Ich bin in sein Klasse.*
 SG: *Ich bin in seiner Klasse.*
 ('I am in his class.')

There is evidence of interference here from English and Afrikaans, where possessive pronouns and possessive determiners remain invariable, as both languages lack gender on nouns and do not have different forms for different cases (cf. *mit seinem Auto*, *mit seiner Katze* versus *met sy motor*, *met sy kat* and 'with **his** car', 'with **his** cat').

⁸ It is relatively systematic and basically serves to distinguish literal and figurative meanings from one another.

The uncertainty in the use of the dative and accusative case is not only characteristic of NG, but also of the German in South Africa (cf. de Kadt 2002). The dative case is used in place of the accusative after certain prepositions (after prepositions only requiring the accusative case: *durch*, *für* and *gegen* and after prepositions requiring both the accusative and the dative case: *auf* and *in*):

- (10) a. *Er arbeitet für ihr.*
 SG: *Er arbeitet für sie.*
 ('He works for her.')
- b. *Ich habe das Zimmer durch ihm gefunden.*
 SG: *Ich habe das Zimmer durch ihn gefunden.*
 ('I found the room through him.')

English, Afrikaans and certain North German dialects do not distinguish between the accusative and dative case and the phonological similarity between at least some accusative and dative forms in German (cf. *ihm* versus *ihn*) may make it quite difficult for those who know English/Afrikaans to pick up that German distinguishes these two cases. Stielau (1980:218-19) argues that the form of the third-person pronoun in the object position in Afrikaans (*hom*, *haar*) and English (*him*, *her*) is closer to the German dative *ihm* and *ihr* than to the accusative *ihn* and *sie* and this could therefore explain the Namibian Germans' tendency to use the dative after a preposition normally requiring the accusative.

Namibian Germans frequently use the accusative instead of the dative with prepositions that govern the dative:

- (11) a. *Ich spiele immer mit die beide.*
 SG: *Ich spiele immer mit den beiden.*
 ('I always play with both of them.')

The same takes place with prepositions that govern the accusative/dative:

- b. *Sie hatte Jellytots in die Klasse.*
 SG: *Sie hatte Jellytots in⁹ der Klasse.*
 ('She had Jellytots in the class.')

Common prepositions this takes place with are *mit*, *nach*, *zwischen* (all requiring the dative case only), *hinter*, *neben* and *in* (requiring either the dative or the accusative case). Interference from Afrikaans highlights the Namibian Germans' inclination to employ *die* after the prepositions *mit* and *in* above. In Afrikaans, there is only one definite article, *die*, which remains *die* regardless of which preposition precedes it and regardless of number and gender (van Schalkwyk 1998:14.5). The Namibian Ger-

⁹ Very generally speaking, the preposition *in* governs the accusative case if it expresses direction and the dative if it expresses position.

mans' familiarity with Afrikaans can therefore explain their preference to use *die* after these prepositions.

The above points show that there are certain areas of similarity between NG and SG morphology, namely verbal conjugations and adjectival inflections, both of which are so well established in NG that they are even seen in action when speakers use borrowed parts of speech. Interesting to note here is that Namibian Germans correctly form the past participle. This is one area which potentially could have been affected by contact with Afrikaans and English, as the German spoken by the bilinguals demonstrates. A larger number of morphological areas have, however, been affected by the contact situation which the German in Namibia is in. These include the Namibian Germans' use of *um...zu* structures in attributive and object infinitives, the incorrect use of prepositions, the dropping of the attributive genitive and the uncertainty and incorrectness in the use of certain cases in German. In each of these cases, the pattern found in Afrikaans/English is exactly mirrored in the German of Namibia.

3.3. SYNTAX

Existing literature on the syntax of NG states that it is more or less equivalent to that of SG (Gretschel 1984:41, J. Pütz 2001:17, M. Pütz 1991:464). However, my own research has shown that the similarity of NG syntax to SG syntax has been somewhat overstated. The strict word order found in English and Afrikaans is less present in SG, where there is sufficient morphology in the language making it possible to adopt a more relaxed view of word order. Case endings in *Der Hund ißt den Knochen* and *Den Knochen ißt der Hund* ensure that both sentences mean 'The dog eats the bone', whereas the little morphology found in English and Afrikaans means that the equivalent of the above produces sentences with two different meanings: 'The dog eats the bone' and 'The bone eats the dog'. There are, however, certain areas in SG where the word order is fixed. For example, anything can be in first position in a main clause (a subject, object, adverb, etc), but the finite verb has to be the second constituent. However, in subordinate clauses, SG requires the verb to be in final position. Such subordinate clauses are created through the use of conjunctions like *dass* ('that'). *Dass* in SG can be omitted after verbs and other expressions of perceiving, feeling, hoping, thinking and believing (in the widest sense) and after verbs of saying (when introducing indirect speech), but it is usually included if the main verb is negative. The English and Afrikaans conjunctions *that/dat* are omitted far more frequently than *dass* in German and it is more the speaker's own choice than rules which determine the inclusion/exclusion of this conjunction in these languages. The syntactic differences between the three languages and the contact situation which the German language in Namibia finds itself in can therefore explain how certain syntactic differences between SG and NG arise.

Riehl (2002:9) mentions that in forming indirect questions in NG, the word order found when constructing direct questions is frequently used. This is the way in which indirect questions in spoken Afrikaans are created and this also makes it completely different from other varieties of German and also of Dutch (Donaldson 1993). Riehl claims that this pattern has now been transferred into NG and substantiates this point with examples, two of which are cited below:

- (12) a. *Ich geh mal gucken, was macht die Kleine.*
 SG: *Ich werde mal gucken, was die Kleine macht.*
 ('I'll go and see what the little one is doing.')
- b. *Sie muss ja wissen, wie gehen die Löcher da drin.*
 SG: *Sie muss ja wissen, wie die Löcher da rein gehen.*
 ('She surely must know how the holes go in there.')

I, however, found that this was not a very typical characteristic of **all** Namibian Germans, but instead of just a very few. I mostly found that the verb was in final position in *wh*-interrogatives, as is the case in SG. This feature cannot thus be mentioned as a characteristic of NG, as it is an occasional rather than a systematic feature of NG. Worth mentioning, however, is the word order in NG for indirect questions when a modal verb and infinitive are involved. The following word order takes place in such cases: *Ich werde sagen, was die muss machen*. In SG, the modal verb would appear after the infinitive: *Ich werde sagen, was sie machen muss*. This pattern found in NG is possible interference from Afrikaans: *Ek sal sê wat sy moet doen* (Lutrin 1999:30.2) and/or English: 'I will say what she must do'.

The positioning of the verb in a sentence containing a *weil* construction is also interesting and mirrors the situation described above with indirect questions. It is extremely common to hear speakers placing the finite verb second, straight after *weil* and the subject, instead of at the very end of the phrase. For example, *Ich gehe nie wieder dahin, weil das war sowas von schlimm da draußen, ne?* (English: 'I'm never going to go back there, because it was really bad out there, wasn't it?'). In SG, *war* would be positioned at the end of the phrase, i.e. after *draußen*. This could be interference from either Afrikaans (the Afrikaans conjunction *want* requires V2 word order) or English (English has SVO word order). It is nevertheless also very common to hear Germans from Germany producing sentences of the above kind (Uhmann 1998).

The V2 word order is, however, not always maintained in NG, as can be seen in the statement below (AZ 1.02.2006:1). Such examples are common in NG:

- (13) *Walvis Bay bangt ums Trinkwasser. Wie der amtierende Stadtdirektor André Brummer gestern mitteilte, sind die letzten Reserven bald aufgebraucht und **wird** die Krise bis zum Wochenende andauern.*
- ('Walvis Bay is worried about drinking water. The town representative André Brummer announced yesterday that the last reserves have almost been used up and that the crisis will last until the weekend.')

In SG, *wird* would be placed after *die Krise* and not before it. As this illustrates what the director is reporting, it is thought that Namibian Germans believe that the verb should follow the same pattern before and after the connecting conjunction, as the second clause is also seen to be dependent on the adverbial phrase at the beginning of the first clause. This is in fact incorrect. Afrikaans may be a factor in this feature sur-

facing in NG. Such V1 continuations occur in Afrikaans (Donaldson 1993)¹⁰ and there is also a lot of discussion of this phenomenon in Dutch where linguists have dubbed this *stijlfout a tante betje*¹¹.

J. Pütz (2001:16) claims that the dropping of the conjunction *dass* is a typical feature of NG and illustrates this point by citing the following example:

- (14) a. *Ich hab' nich gewusst, der Oukie hat ein Beik.*
 SG: *Ich habe nicht gewusst, **dass** der Mann ein Fahrrad hat.*
 ('I didn't know (**that**) the bloke had a bike.')

In SG, the conjunction *dass* can be omitted in some contexts (mentioned above), in which case the dependent clause has the order of a main clause with the verb second, but cannot be omitted in this case, due to the presence of *nicht*. The omission of *dass* has become a frequently occurring characteristic in spoken and informal written NG.

An example from an email:

- b. *Ich hoffe nicht, wir müssen sehr lange warten, bis du wieder zu Swakop kommst!*
 SG: *Ich hoffe nicht, **dass** wir sehr lange warten müssen, bis du wieder nach Swakop kommst!*
 ('I hope (**that**) we don't have to wait too long until you come to Swakop again!')

The conjunction 'that' is omitted far more frequently than *dass* in German (Durrell 2002:403) and *dat*-dropping also takes place very frequently in Afrikaans (Lutrin 1999:32). The omission of *dass* in NG is very likely to be a contact effect from English/Afrikaans.

NG follows the pattern of Afrikaans and English and places *nicht* after the modal verb or the finite verb.

- (15) a. *Du musst **nicht** das sagen. Das ist unhöflich.*
 (In Afrikaans: *Moenie dit sê nie* and in English: 'You must **not** say that.')
- SG: *Du musst das **nicht** sagen. Das ist unhöflich.*
- b. *Der hat **nicht** seine Hausaufgaben gemacht.*
 (In Afrikaans: *Hy het **nie** sy huiswerk doen nie* and in English: 'He has **not** done his homework.')
- SG: *Er hat seine Hausaufgaben **nicht** gemacht.*

¹⁰ An example cited by Donaldson (1993:362-363): *In haar tuisstad word sy vriendelik op straat gegroet en vra mense haar handtekening* ('In her hometown, she is greeted in a friendly fashion and people ask for her autograph').

¹¹ See <http://www.onzetaal.nl/advies/tantebetje.php> and for more information on this, see also <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/767/> and for a web discussion of this phenomenon in Afrikaans (by non-specialists), see <http://groups.yahoo.com/group/taalgesprek/message/1345?viscount=100&l=1>.

For further examples on the positioning of *nicht* in NG, see Riehl (2002:9).

NG speakers frequently have elements like prepositional phrases occurring after the verb (cf. example 7b). SG is quite rigid about having a verbal bracket (*Satzklammer*) and the prepositional phrases in SG should precede the verb so that the verb is right at the end of the clause. This is, however, not the normal pattern in English or Afrikaans where prepositional phrases frequently ‘leak’ past the verb (Carstens 2003:91)¹². NG shows the same pattern as English and Afrikaans and this differs from other varieties of German. Examples found in an interview with a *Südwesterin* in the AZ (30.06.06:6 (‘Waz On’)) illustrate this point further (bold text highlights the prepositional phrases, which have ‘leaked’ past the verb):

- (16) a. *Und weil ich enttäuscht bin **über einige Dinge**, die Priorität hätten haben müssen, aber einfach nicht durchgesetzt werden konnten.*

SG: *Und weil ich **über einige Dinge** enttäuscht bin, die Priorität hätten haben müssen, aber einfach nicht durchgesetzt werden konnten.*

(‘And because I was disappointed **about a few things** which ought to have had priority, but which simply could not be enforced.’)

- b. *In dieser Woche können die Schulen auch Geld sammeln **für ihre Bibliotheken**.*

SG: *In dieser Woche können die Schulen auch Geld **für ihre Bibliotheken** sammeln.*

(‘In this week, schools can also collect money **for their libraries**.’)

The passive construction is less frequent in German than in English (Durrell 2002:321-322). The influence of English on NG has led to an exaggerated use of the passive (AZ 20.03.06:3):

- (17) *Als eine Alternativroute über Frankreich und Spanien genehmigt wurde, hob der vollbesetzte Airbus ab. 20 Minuten später wurde die Luftraumsperrung von den Italienern wieder aufgehoben.*

SG: *Sobald die Italiener eine Alternativroute über Frankreich und Spanien genehmigt hatten, hob der vollbesetzte Airbus ab. 20 Minuten später wurde die Luftraumsperrung wieder aufgehoben.*

(‘When an alternative route over France and Spain was authorised, the full airbus lifted off. Twenty minutes later, the Italians again suspended the congestion in the air.’)

Namibian Germans often form the future in German using ‘gehen + infinitive’, instead of ‘werden + infinitive’, as is the rule in SG. For example: *Ich **gehe** nicht hier in Windhoek **wohnen**, ich **gehe** in Kapstadt **wohnen***. There is evidence of interference from Afrikaans and/or English here. The immediate future in Afrikaans is formed using ‘gaan + infinitive’: *Ek **gaan** nie hier in Windhoek **woon** nie, ek **gaan** in Kaapstad **woon***. The immediate future in English is formed in a similar way to Afrikaans, i.e. by

¹² Examples mentioned in a grammar book of Afrikaans highlight this point: *Sy het ons net misbruik vir haar eie gewin* (‘She just misused us for her own benefit’) and *Jan het baie verengels ná sy troue* (‘Jan has become very “English” since his wedding’) (Carstens 2003:91).

using ‘going + infinitive’: ‘I’m not **going to live** in Windhoek, I’m **going to live** in Cape Town’. Despite the strong tendency of Namibian Germans to use ‘*gehen* + infinitive’, the use of ‘*werden* + infinitive’ is not completely absent in their language either. There are certain restrictions that exist on the use of *gehen* as a future marker and in these cases the SG rule of ‘*werden* + infinitive’ is employed. For example, NG speakers would not say *Ich gehe in der Zukunft sterben* (‘I’m going to die in the future’), whereas *Ich gehe in der Zukunft studieren* (‘I’m going to study in the future’) is completely acceptable. In Afrikaans and English, both possibilities with ‘go’ are fine. *Gehen* as a future marker in NG therefore cannot co-occur with certain types of verbs, namely with verbs suggesting inevitable processes in life, such as dying, and this thus indicates that *gehen* has not become grammaticalised to the extent that *go/gaan* have.

For the formation of the perfect tense, the auxiliary *haben* is overused by the bilingual speakers:

- (18) a. *Die **hat** immer bei meiner Mutter und meinem Vater da im Zimmer geblieben. Die **hat** nie zu mir gekommen.*

SG: *Sie **ist** immer bei meiner Mutter und meinem Vater da im Zimmer geblieben. Sie **ist** nie zu mir gekommen.*

(‘She always stayed there with my mum and dad in the bedroom. She never came to me.’)

- b. *Du willst nicht wissen, was heute mit mir passiert **hat**.*

SG: *Du willst nicht wissen, was heute mit mir passiert **ist**.*

(‘You don’t want to know what happened to me today.’)

The verbs *bleiben*, *kommen* and *passieren* require the auxiliary *sein* in the perfect tense in SG. The use of the auxiliary *haben* in the above examples may be explained through interference with English and Afrikaans. Neither Afrikaans (van Schalkwyk 1998:28.5) nor English have a distinction between *haben* and *sein* when it comes to picking which auxiliary to use with verbs (cf. *Ich **habe** das gelesen* versus *Ich **bin** rechtzeitig angekommen*, whereas Afrikaans: *Ek **het** dit gelees* and *Ek **het** betyds aangekom* and English: ‘I **have** read it’ and ‘I **have** arrived on time’). This could therefore explain why the bilinguals overdo their use of the auxiliary *haben* in the perfect tense. Namibian Germans do not generally do this, however, and make use of the appropriate auxiliary when forming the perfect tense.

Despite being able to form the perfect tense correctly, Namibian Germans do not always use the appropriate perfect tense forms when referring to events in the past. Namibian Germans are inclined to use the analytic perfect form rather than the preterite form: *Er hat es gebrochen* (‘He has broken it’) as opposed to *Er brach es* (‘He broke it’). This is also characteristic of the German in Southern Germany (Durrell 2002:297-298). There is possible influence from Afrikaans here, as Afrikaans by and large only has one past tense, namely the synthetic perfect tense (Lutrin 1999:14) and the Namibian Germans’ familiarity with Afrikaans could therefore be used to explain their preference to use this form in NG.

Namibian Germans have a propensity to form relative clauses using the pronoun *was*:

(19) *Das ist jetzt Maxine Stipp **was** redet.*

SG: *Das ist jetzt Maxine Stipp, **die** redet.*

(‘This is now Maxine Stipp who is speaking.’)

The above sentence in German has been formed using the pattern for constructing relative sentences in Afrikaans (*Dit is nou Maxine Stipp **wat** praat*). The relative pronoun *wat* (‘who’, ‘which’, ‘that’) is used in Afrikaans, irrespective of whether the noun it refers to is a person, animal or thing (Lutrin 1999:26). This is not the case in German or in English. So, this is clearly another case of Afrikaans influence, as Afrikaans only has the *wat* relative marker.

The above shows that there are many points of difference between NG and SG syntax, which arise due to the influence of English and Afrikaans. Most striking here are the word order discrepancies found in NG. Various elements, such as verbs, adverbs and prepositional phrases are not as strictly assigned a position in a NG sentence as would be the case in SG. My findings highlight that NG syntax differs from SG syntax more than writers in previous literature have suggested and my research does not always agree with the points of differences raised in existing literature.

3.4. LEXICON

The above-mentioned points are less obvious to hear and see than what is to follow, as the lexicon of a language is the level of linguistic structure which speakers are most consciously aware of and can most easily manipulate. It is often claimed that the differences between NG and SG lie almost exclusively on a lexical level (Böhm 2003: 565). This can be seen through examining part of a poem which appeared in a linguistic journal (*Muttersprache* 3 1936:109-112) and which satirises the indiscriminate use of foreign words in NG.

Wer einen Weg zu machen hat,
 Begibt sich “**futsam**” auf die “**Pad**”.
 Sprechen tut keiner, nein er “**prat**”.
 Und hat der “**Gent**” nicht Geld genug,
 ward seine Börse schlaff und “**much**”,
 Muss er “**Mariwa**” borgen.
 Wer Durst hat, trinkt sein “**Koppie**” aus,
 Man wohnt im “**Pontok**”, nicht im Haus.
 “**Mooi**” deutet auf was Feines,
 “**Katiti**” auf was Kleines, usw.

‘Whoever has to make a journey,
 Proceeds “**on foot**” along the “**path**”.
 No one speaks here, no, people “**talk**”.
 And if the “**lad**” doesn’t have enough money,

His wallet becomes shapeless and “**worn out**”,
 And he’s gotta borrow “**dosh**”.
 Whoever’s thirsty drinks out of his “**cuppa**”,
 People live in “**huts**”, not in houses.
 “**Lovely**” points to something nice,
 “**Tiny**” to something small, etc.’

The peculiarities in the lexicon of NG have arisen through its contact with other languages spoken in Namibia. The European languages, namely Afrikaans and English, influenced and are influencing the lexicon of NG far more than the local indigenous languages. This is not surprising. Firstly, the European languages carry more prestige than the local languages. Secondly, my own observations show me that most Namibian Germans are competent in both English and Afrikaans and come into regular contact with both of these languages. Interesting to note here is that the more ‘ingrained’ loanwords are mostly of Afrikaans origin. Such loanwords are ones that most people would not even regard as loanwords anymore, as they are so part of everyday speech. The more recent loans are, however, from English and this can be seen from the terminology that the Namibians use to talk about computers (*Könntest du den **File** von meinem **PC** downloaden?* (‘Could you **download** the **file** from my **PC**?’), *Hast du einen **Backup** von dem **File**?* (‘Do you have a **backup** of the **file**?’)), mobile phones (*Ich muss mein **Cell** chargen* (‘I have to **charge** my **mobile**’), *Der hat mir mal einen **Misscall** gegeben* (‘He once gave me a **misscall**’), *Ich hab keinen **Credit** mehr* (‘I don’t have any more **credit**’), *Ich schick dir eine **SMS*** (‘I’ll send you a **text**’)) and other related technology.

There are many English and Afrikaans nouns which have been adopted into NG. Some have been introduced into NG in an unassimilated form of which a few of the most commonly heard ones are *Cool Drink* (from Southern African English (SAE), meaning ‘fizzy drink’), *Robot* (from SAE, meaning ‘traffic light’) and *Lift* (from English, meaning ‘getting a lift somewhere’). Others have been integrated into NG, an example of which is *Huter* (‘hooter’). There are also new words which have been created following English and Afrikaans patterns, including *Dornbaum* (‘thorn tree’) and *Seekuh* (‘hippopotamus’, from Afrikaans: *seekoei*). All nouns adopted into NG have adopted German spelling and grammar rules, i.e. they are written with a capital letter and have been given a gender. Afrikaans and English words do not have genders, but German nouns have to. How do Germans therefore decide what gender the borrowed words should have? In the vast majority of cases, I have found that NG nouns adopt the gender of the nearest German equivalent (*der Bakkie* → *der Lastwagen* (‘pick-up’ → ‘truck’), *die Inschuhrenz* → *die Versicherung* (‘insurance’ → ‘insurance’), *das Biltong* → *das Fleisch* (‘salted dried meat’ → ‘meat’)). However, for concepts and objects that do not exist in German, this is obviously not possible. In these instances, I have found that Namibian Germans use the meaning of the noun (*der Ou-Toppie* → *der alte Mann* (‘the old man’), *die Miessies* → *die Frau* (‘the lady’)) or the form of the noun (words with endings similar to German endings adopt the gender associated with that ending) to assign the gender of the NG noun (*die Trockenheit* (‘the dryness of the land due to lack of rain’), because *-heit* is a feminine ending). My data seem to also indicate that monosyllabic nouns are most often masculine: *der Tronk* (‘prison’), *der Stift* (‘child’), *der Diehl* (‘deal’), *der Vlâi* (‘pond’, ‘pan’), *der Tutts* (‘test’,

‘exam’), *der Kraal* (‘African village or cattle reserve’). This is also the case in SG, where the gender of monosyllabic English loanwords is masculine (Durrell 2002:11). On the whole, Namibian Germans tend to use the correct gender for NG nouns. My data shows that there was not much use of *die* where the German word would have taken *der/das*, a phenomenon which may have been expected in NG, reflecting the influence of Afrikaans *die*, which is the only available article in the language and just happens to look like one of the German articles.

Lexicon specific to the German in Namibia covers all areas of life, not only those areas fundamental to NG culture, environment and lifestyle. Examples of NG lexicon from a few areas, some of which do not feature as importantly and as greatly in Germany as they do in Namibia, are mentioned below:

Namibia is full of fascinating, unique and varied wildlife. It is therefore not surprising that the lexicon relating to wildlife contains many NG terms. Some of the NG terms for animals include: *Gemsbokk* (‘local word for an oryx antelope’), *Bokkie* (from Afrikaans: *bokkie*, meaning ‘goat’) and *Chocho/a* (from Afrikaans: *gogga*, meaning ‘beetle’, ‘insect’). Those for nature commonly heard include: *Rivier* (from Afrikaans: *rivier* and English: ‘river’, meaning ‘dry river’), *Omuramba* (from Herero: ‘Omuramba’, meaning ‘small dry river’), *Damm* (from Afrikaans and English: ‘dam’) and *Vläi* (from Afrikaans: *vlei*, meaning ‘pond’, ‘pan’).

Most of Namibia has a sub-tropical climate. The Namibian Germans often use German words for climatic occurrences, but these words do not have the same meaning as in Germany. Examples of such words include: *Regenzeit* (refers to the part of the Summer when it rains and can also be used to generally mean Summer) and *Ostwind* (refers to the sand storm at the coast, which is caused due to the wind blowing from the east).

Modes of transport often used in Namibia include: *Bakkie* (from Afrikaans: *bakkie*, meaning ‘pick-up’), *Lorrie* (from Afrikaans: *lorrie* and English ‘lorry’), *Beik* (from English: ‘bike’, meaning ‘motorbike’) and *Foh-bei-foh* (from English: ‘four by four’). Such modes of transport are used for longer trips made by tourists and by the locals on the sometimes rough, sandy or muddy terrain of Namibian roads.

Namibia is a very meat-orientated society. Terms which Namibian Germans employ when referring to their cuisine include: *Biltong* (from Afrikaans: *biltong*, meaning ‘salted dry meat’), *Breifleisch* (from Afrikaans: *braaivleis*, meaning ‘grilled meat’) and *Mieliepap* (from Afrikaans: *mieliepap*, meaning ‘maize flour porridge’).

There are various ethnic groups present in Namibia, including: *Bastert* (from Afrikaans: *baster*, meaning ‘a coloured from Rehoboth’), *Chammat* (from Afrikaans: ‘*gammat*’, meaning ‘a young Malayan, a coloured, mostly from the Cape’) and *Dscherrie* (from English: ‘Jerry’, meaning ‘a German from the Republic of Germany, as opposed to a Namibian German’).

As would be expected, the living conditions in Namibia differ greatly to Germany and words for the housing of the natives have adopted NG terms: *Pondock* (transferred to Afrikaans from Malay: *pondok*, meaning ‘shack’ or ‘the hut of a native’), *Kraal* (an African word taken into Afrikaans, English and German, meaning ‘an African (Ovambo) village or a cattle reserve’) and *Werft* (‘traditional settlement, often Herero’, from Afrikaans: *werf*, meaning ‘yard’).

Namibian Germans use more diminutive forms in their German than Germans from Germany. This takes place as a result of their contact with Afrikaans, as Afri-

kaans uses many diminutive forms (van Schalkwyk 1998:41,87-88), many more than either Dutch or German. In forming the diminutive, the word is taken and the Afrikaans diminutive *-ie* is added. Some diminutives often heard in NG include:

- (20) a. *Oukie*, meaning ‘chap’, ‘bloke’, ‘dude’
(From Afrikaans: *ou*, meaning ‘chap’, ‘fellow’)
- b. *Lappie*, meaning ‘little cloth’
(From German: *Lappen*, meaning ‘cloth’)
- c. *Klippie/Klippekie*, meaning ‘little stone’
(From Afrikaans: *klippetjie*, meaning ‘little stone’)
- d. *Stückie*, meaning ‘little piece’
(From German: *Stück*, meaning ‘piece’)
- e. *Koppie*, meaning ‘little hill’
(From Afrikaans: *koppie*, meaning ‘little hill’)

Just as nouns borrowed into NG have by and large been integrated into the language, so too have verbs. This is possible, as verbs in German have a regular form, the root of the verb + *-en*. Examples of NG verbs include: *auspahssen* (from English: ‘to pass out’), *swotten* (from English: ‘to swot’), *doppen* (from Afrikaans: *dop*, meaning ‘to fail an exam’ or ‘to drink too much’) and *ausfriecken* (from English: ‘to freak out’).

Namibian Germans show evidence of transferring the meaning of words. This takes place in all parts of speech and an equivalent in English and Afrikaans is always the influencing factor in such an occurrence:

- (21) a. *(sich) wundern* (in Afrikaans: *om te wonder*, in English: ‘to wonder’)
- i. *Ich wunder, warum Benita ihre Haare so gefarbt hat.*
SG: *Ich frage mich, warum Benita ihre Haare so gefarbt hat.*
(‘I wonder why Benita has dyed her hair that colour.’)
- ii. *Und dann kam Frau Schneeweiss und hat so gewundert, dass Cara’s Deutsch so improved hat.*
SG: *Und dann kam Frau Schneeweiss und könnte es nicht glauben, dass Cara’s Deutsch sich so verbessert hat.*
(‘And then Mrs Schneeweiss came and she couldn’t believe that Cara’s German had improved so much.’)

- b. *lecker* (in Afrikaans: *lekker*, meaning ‘delicious’, ‘wonderful’, ‘lovely’ – used in informal writing and speech for everything that is good or fun)
- i. *Schlaf noch lecker!* (written: in a text message)
SG: *Schlaf noch schön!*
(‘Sleep well!’)
- ii. *Der Film war eigentlich so lecker, ne?* (spoken)
SG: *Der Film war eigentlich so schön, oder?*
(‘The film was actually quite nice, wasn’t it?’)
- c. *klar* (in Afrikaans: *klaar*, meaning ‘ready’, ‘finished’)
Ich krieg Hunger. Ist das Essen schon klar?
SG: *Ich habe Hunger. Ist das Essen schon fertig?*
(‘I’m hungry. Is the food already ready?’)

Idiomatic expressions from English and Afrikaans have also been directly translated into German, as the following examples demonstrate:

- (22) a. *Lack schtreiken* (from English: ‘to strike one’s luck’, meaning ‘to be lucky’)
- b. *fischen gehen* (from the English phrase: ‘to go fishing’)
- c. *Ssiehn choihen* (from English: ‘scene’ and Afrikaans: *gooi* (‘to throw’, ‘to make’). This phrase means ‘to make a scene’, ‘to get excited’, ‘to organise something splendidly’, ‘to show off’). Interestingly, this NG expression has both negative (‘to make a scene’, ‘to show off’) and positive connotations (‘to get excited’, ‘to organise something splendidly’), but the direct translation of this NG expression in English ‘to make a scene’ is usually negative.
- d. *Ssorrie fuehlen* (from the English expression: ‘to feel sorry for someone’)
- e. *eingeben* (instead of the SG *abgeben*, meaning ‘to hand something (e.g. an essay) in’, from the English phrase: ‘to hand in’)
- f. *Loeffel wegschmeissen/abgeben* (from Afrikaans: *goei die lepel weg* and *lepel in die dak steek*, meaning ‘to die’, ‘to kick the bucket’)
- g. *Gute/Lekker Pad!* (from the Afrikaans expression: *Lekker pad!*, meaning ‘Have a good journey!’)
- h. *Das Rivier kommt ab* (from the Afrikaans expression: *die rivier kom af*, meaning ‘the river comes down’)
- i. *Plan machen* (from Afrikaans: *maak ‘n plan* and English: ‘to make a plan’, meaning ‘to find a solution’, ‘to improvise’)

- j. *leid kriegen* (from the Afrikaans expression: *jammer kry*, meaning ‘to be/feel sorry for someone’)

Many idiomatic expressions in NG are formed with *kriegen* (see example 22j). *kriegen* is known as a ‘light’ verb (Radford 1997:514-515). Light verbs and the frequent occurrence of circumlocutions occur in cases where speakers may not know the appropriate German word. A very common pattern emerges here, namely that NG speakers frequently use the very general (semantically ‘light’) verb along with a noun to express a concept that they do not know the correct, more specific German verb/verbal expression for. It is a very common characteristic of ‘interlanguages’ that speakers make use of circumlocutions involving semantically very general lexical items (sometimes called ‘container verbs’ – e.g. ‘get’ and for nouns, ‘container nouns’ – e.g. ‘thing’). A few examples with *kriegen* are listed below; in each case, there is an equivalent phrase to be found in English and/or Afrikaans:

- (23) a. *schwer kriegen* (from the Afrikaans expression: *swaar kry*, meaning ‘to have difficulty in’)
- b. *kalt kriegen* (from the Afrikaans expression: *koud kry* and the English expression: ‘to get cold’)
- c. *ssier kriegen* (from the Afrikaans expression: *seer kry*, meaning ‘to get hurt’)
- d. *Hunger kriegen* (from the Afrikaans expression: *honger kry* and the English expression: ‘to get hungry’)
- e. *recht kriegen* (from the Afrikaans expression: *reg kry*, meaning ‘to manage to do something’, ‘to succeed in doing something’)
- f. *einen Lift kriegen* (from the English expression: ‘to get a lift’)

Another example of a common ‘light’ verb in NG is the verb *machen*. *Maak* is part of many verbal expressions in Afrikaans and this ‘light’ verb has been transferred into NG expressions (cf. example 7b). Commonly heard examples with *machen* include: *sicher machen* (SG: *sich vergewissern*, English: ‘to make sure’), *Entscheidung machen* (SG: *Entscheidung treffen*, English: ‘to make a decision’), *Plan machen* (SG: *Plan aufstellen*, English: ‘to make a plan’).

Adjectives from English and Afrikaans have been borrowed into NG. English adjectives which are frequently heard in NG include the following:

- (24) a. *Ich bin busy.*
SG: *Ich bin beschäftigt.*
(‘I am **busy**.’)
- b. *Häi, ssorrie, ich kann heute nicht kommen.*
SG: *Hey, es tut mir leid, ich kann heute nicht kommen.*
(‘Hey, **sorry**, I can’t come today.’)

- c. *Ach, **shame!***
 SG: *Ach, **schade!***
 ('Ach, **what a pity!**')

Afrikaans adjectives which are frequently heard include the following:

- d. *mall* (from Afrikaans: *mal* = 'crazy', 'angry')
*Dieser **malle** Gai hat mir heute schon viermal gemisscalled.*
 SG: *Dieser **verrückte** Typ hat mir heute schon viermal gemiss-called.*
 ('This **crazy** guy has already misscalled me four times today.')
- e. *papp* (from Afrikaans: *pap* = 'exhausted', 'soft', 'deflated')
*Ich bin ein bisschen **papp** heute.*
 SG: *Ich bin ein bisschen **erschöpft** heute.*
 ('I'm a little **exhausted** today.')

The adjectives borrowed into NG replace the often longer counterparts found in SG and may thus highlight the Namibian Germans' preference to use these forms.

In order to emphasise an idea, adverbs from Afrikaans and English are often used as intensifiers:

- (25) a. *Dann kam seine **mooi*** (from Afrikaans: *mooi* = 'nice', 'pretty')
*aussehende Tannie, so ein **murrsch*** (from Afrikaans: *moers* =
 'very', 'big') *fette Tannie.*
 ('Then his good-looking aunty, such a big fat thing, came.')
- b. *Das war einfach **bleddie*** (from English: 'bloody') *marvellous!* (a
 fixed expression)
 ('That was just bloody marvellous!')
- c. *Ja, und es war **wüst*** (literally 'wild', here: 'very') *weit, wir mussten*
viel laufen.
 ('Yes, that was really far, we had to walk loads.')
- d. *Ich hab **wrachtach*** (from Afrikaans: *wragtag*, meaning 'really')
nichts heute gemacht.
 ('I've really done nothing today.')
- e. *Der hat **schtief*** (meaning 'very') *Geld!*
 ('He has loads of money!')

Adverbs borrowed from Afrikaans or English are integrated into NG:

- (26) a. *Sie spricht mit mir nicht seit letzten Dienstag. Ich weiss **basisch** nicht, was ihr Problem ist.*
 (From English: ‘basically’, with a common German ending for adverbs)
 (‘She hasn’t been talking to me since last Tuesday. I basically don’t know what her problem is.’)
- b. *Ich will jetzt **wrachtach** nicht mehr in der Schule gehen, das ist einfach kack da.*
 (From Afrikaans: *wrchtig*, meaning ‘really’)
 (‘I really don’t want to go to school anymore, it’s just crap there.’)
- c. *Net so **bikie**.*
 (From Afrikaans: *net*, meaning ‘only’ and *bikie*, meaning ‘a little’, following the German expression *nicht so wenig*)
 (‘Just a little.’)

In NG, there is a strong tendency to use the demonstrative pronouns *der*, *die* and *das* rather than a third-person personal pronoun: *Die macht schon wieder Pläne!* (*die* instead of *sie*) (‘She’s making plans once again!’), *der war gestern so lalleck zu mir!* (*der* instead of *er*) (‘He was so horrible to me yesterday!’). Although this usage is also fairly common in SG, it is considered substandard and efforts are made to avoid its usage, especially if the person referred to is present. In NG, however, I found that no such efforts were made and found instead that the Namibian Germans were extremely fond of using such forms.

Namibian Germans tend to form the comparative in German using ‘*mehr* + adjective’: *Aber ich mag **mehr** hell pink*. In SG, this would appear as *Aber ich mag lieber hell pink*, where *lieber* is the comparative form of *gern*. The use of *mehr* to form the comparative results from English: ‘But I like light pink **more**’ and/or from Afrikaans: *Ek hou **meer** van heel pink*.

In SG, the inhabitants of a country are formed by adding *-er* to the place names: *Frankfurt* → *der Frankfurter* → *Ich bin Frankfurter* (‘I’m from Frankfurt’) (Durrell 2002:498). In NG, there is a tendency to omit the *-er*. The following is typical in NG: *Ich bin Deutsch* (SG: *Ich bin Deutscher*). Interference from English and Afrikaans plays a role here, as the above sentence would appear as ‘I am German’ in English and *Ek is Duits* in Afrikaans.

The affirmative particle in NG is *ne* and is used as a tag, similar to the use of *ja* in SG: *Es geht um acht los, ja?* (Durrell 2002:201). This is an extremely common feature that is found in spoken NG and also in informal written NG. The examples below are taken from text messages: *Soccer ist interessant, ne?* (‘Football is interesting, isn’t it?’) and *Bis bald, ne?* (‘I’ll see you soon, right?’). This characteristic has been borrowed directly from Afrikaans, where *ne* is used in the same way as in NG.

The above shows that attempts have been made to keep lexical differences of NG inconspicuous, by ensuring that German spelling, grammar and pronunciation rules are adopted into the lexicon. Nevertheless, lexical differences will continue to be

striking, particularly compared to phonological and morphological characteristics, as anyone hearing or seeing the German in Namibia for the first time will naturally initially notice differences in vocabulary.

4. CONCLUSION

From the above, we have seen that the German in Namibia differs from the German in Germany on various levels, most obviously on a lexical level. In most cases, it is the influence and interference from Afrikaans and English that has caused these changes to take place in the German of Namibia. As Afrikaans, English and German are very closely related to one another, it is easy for words and structures from Afrikaans and English to enter the German language. Afrikaans was the *lingua franca* in Namibia before Independence and is in many respects more like German than English, with English lacking in many ways the typical characteristics of a Germanic language (cf. König & van der Auwera 1994). It is therefore not surprising that Afrikaans has exercised a large contact effect on NG. Despite this, my observations and data show me that English is also currently exercising a large influence on the German language in Namibia (cf. terminology used for computers, mobile phones and other such technology). The increasing use of English by the people of Namibia after Namibia gained Independence in 1990, at which point English was made the official language in the country and the status of Afrikaans was subsequently reduced, can explain this. The contact situation which NG is in will carry on affecting and changing the language, though the fact that English and Afrikaans now have different statuses in the country will clearly play an important role, with English in the future most probably having far more of an impact on all aspects of the language than Afrikaans.

The German in Namibia is referred to as being in a contact situation. Several linguistic outcomes commonly found in a contact situation are mentioned at the beginning of this research paper. Evidence of some of these in NG can be seen in the body of this research paper, but not all potential linguistic outcomes which arise from a contact situation have actually materialised in this case. NG shows clear evidence of lexical borrowing (cf. lexicon) and grammatical convergence (cf. morphology and syntax). My observations illustrate that code-switching is a frequent occurrence in NG, but this was not a focus of this research paper, hence the lack of material cited here to substantiate this point. My NG data fail to show a sign of first language attrition, mixed languages and the development of a creole language. This is not surprising, as the German-speaking community in Namibia strives to maintain and promote their native language (cf. the “language struggle” in 1919, Gretschel 1995:301).

Acknowledgements:

I would like to thank my supervisor, Theresa Biberauer, for first introducing me to this field of linguistics. It has been an absolute pleasure to have been able to work with her. Her detailed comments and suggestions on this research paper along with her support and advice throughout my years at Cambridge have been invaluable. She has not only been a great supervisor, but also a very dear friend. Baie dankie, Theresa! I would also like to thank all my subjects and friends in Swakopmund and Windhoek for always being so enthusiastic and willing to provide me with wonderful examples – I am especially grateful to the Volkmann family in Swakopmund for organising the many *braai* evenings at their house which allowed me to gather much of my data. Special thanks to the Holch family in Windhoek for being such an amazing host family and particular thanks goes to Walter and Heike for the many interesting conversations we had about *Südwestdeutsch*. My thanks also to the German Department at

UNAM and especially to Marianne Zappen-Thomson for confirming several points to me and for providing me with various articles which were useful as background reading on the topic. Needless to say, all errors and mistakes contained in this research paper are entirely my own.

BIBLIOGRAPHY

- Allgemeine Zeitung* (AZ) (01.02.2006, 20.03.2006, 30.06.2006).
- 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* (Band 52). Frankfurt am Main: Peter Lang, 518-578.
- CARSTENS, W. A. M. (2003) *Norme vir Afrikaans – Enkele Riglyne by die Gebruik van Afrikaans* (4th edition). Pretoria: Van Schaik.
- CLYNE, MICHAEL (1995) *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE KADT, ELIZABETH (2002) “German speakers in South Africa”. In Rajend Mesthrie (ed.), *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 148-160.
- DONALDSON, B. (1993) *A Grammar of Afrikaans*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- DURRELL, MARTIN (2002) *Hammer’s German Grammar and Usage* (4th edition). London: Arnold.
- GRETSCHEL, HANS-VOLKER (1995) “The status and use of the German language in independent Namibia. Can German survive the transition?”. In Martin Pütz (ed.), *Discrimination Through Language in Africa?* Berlin: Mouton de Gruyter, 299-312.
- GRETSCHEL, HANS-VOLKER (1993) “The lost “Umlaut”: The German language in Namibia 1915-1939 – A suppressed language?”. *Logos* 13: 44-60.
- GRETSCHEL, HANS-VOLKER (1984) “Südwester Deutsch – Eine kritische Bilanz”. *Logos* 4(2): 38-44.
- GRETSCHEL, HANS-VOLKER & CHRISTOPH LUDSZUWEIT (2001) “The German language in Namibia 1938-1998 – A suppressed language?”. In Brian Harlech-Jones, Ismael Mbise & Helen Vale (eds.), *Guardian of the Word: Literature, Language and Politics in SADC Countries*. Windhoek: The Association of University Teachers of Literature and Language & Gamsberg Macmillan, 170-178.
- JUNGE, HERGEN, GERHARD TOETEMEYER & MARIANNE ZAPPEN-THOMSON (eds.) (1993) *The Identity and Role of the German Speaking Community in Namibia*. Windhoek: Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit.
- KLEINZ, NORBERT (1984) *Deutsche Sprache im Kontakt in Südwestafrika: Der heutige Gebrauch der Sprachen Deutsch, Afrikaans und Englisch in Namibia*. Wiesbaden: Steiner.
- KLEINZ, NORBERT (1982) “Afrikaans, Deutsch und Englisch in Südwestafrika /Namibien: Ergebnisse einer soziolinguistischen Untersuchung”. *Logos* 2(2): 19-24.
- KÖNIG, EKKEHARD & JOHAN VAN DER AUWERA (eds.) (1994) *The Germanic Languages*. London: Routledge.
- LABOV, WILLIAM (1972) “Some principles of linguistic methodology”. *Language in Society* 1(1), 97-120.

- LUTRIN, BERYL (1999) *Afrikaans Handbook and Study Guide. Senior Primary to Matric*. Johannesburg: Manne & McCann.
- MCCORMICK, KAY (2002) "Code-switching, mixing and convergence in Cape Town". In Rajend Mesthrie (ed.), *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 216-234.
- MILROY, LESLEY (1987) *Observing and Analysing Natural Language: A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford: Blackwell.
- Muttersprache, Zeitschrift des Deutschen Sprachvereins* (51st volume) (March 1936). Journal 3: 109-112.
- NÖCKLER, HERBERT C. (1964) "Sprachmischung in SWA". *Afrikanischer Heimatkalender*. Windhoek: DELK, 58-66.
- NÖCKLER, HERBERT C. (1963) *Sprachmischung in Südwestafrika*. Munich: Hueber.
- PONELIS, FRITZ (1993) *The Development of Afrikaans (Duisberg Papers on Research in Language and Culture)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PÜTZ, JOE (2001) *Das grosse Dickschenärie, Dickschenärie I & II – Kommebeind, Riekkonndischend, Gemoddifeid und Gesuhpt*. Swakopmund: Peters Antiques.
- PÜTZ, MARTIN (1993) "The present and future maintenance of German in the context of Namibia's official language policy". *Multilingua: A Journal of Cross Cultural and Interlanguage Communication* 11(3): 293-323.
- PÜTZ, MARTIN (1991) "Südwesterdeutsch in Namibia: Sprachpolitik, Sprachplanung und Spracherhalt". *Linguistische Berichte* 136: 455-476.
- RADFORD, ANDREW (1997) *Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIEHL, CLAUDIA (2002) "Die deutsche Sprache in Namibia. Eine Bestandsaufnahme". Windhoek: National Library Archives.
- ROMAINE, SUZANNE (1995) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- RUSS, CHARLES (ed.) (1990) *The Dialects of Modern German*. London: Routledge.
- STIELAU, HILDEGARD IRMA (1980) "Nataler Deutsch: Eine Dokumentation unter besonderer Berücksichtigung des englischen und afrikaansen Einflusses auf die deutsche Sprache in Natal". *Deutsche Sprache in Europa und Übersee* (Band 7). Wiesbaden: Steiner.
- UHMANN, SUSANNE (1991) "Verbstellungsvariation in weil-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 17(1): 92-139.
- VAN SCHALKWYK, HELENA (1998) *Teach Yourself Afrikaans: A Complete Course for Beginners*. London: McGraw-Hill.
- ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE (1999) "Sprachmischung in Namibia – das Problem betrifft uns alle". *Namibia Magazin* 3: 20-23.

Textgrammatik als Lernergrammatik im DaF-Unterricht

ANGELIKA WEBER
University of Pretoria

In diesem Referat wird bei der Feststellung angesetzt, dass der Grammatikunterricht nur sinnvoll stattfinden kann, wenn er in einem Sinnzusammenhang steht und nicht losgelöst davon wie es in der herkömmlichen, traditionellen Grammatikvermittlung der Fall ist. Es soll dazu ein Überblick über diese Art und Weise der Grammatikvermittlung der letzten sechs Jahrzehnte gegeben werden, bis zum Einfluss der Textlinguistik und der Textgrammatik Harald Weinrichs. Zum Schluss soll durch Beispiele veranschaulicht werden, wie Texte für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht didaktisch aufbereitet und eingesetzt werden können.

„Ein Käfig ging einen Vogel suchen.“ Dieses Motto stellt der Romanist und Sprachwissenschaftler Harald Weinrich, Autor der „Textgrammatik der deutschen Sprache“ (1993) seiner Textgrammatik voraus. Ein Aphorismus Kafkas, doch ist in diesem (linguistischen) Zusammenhang eine Analogie einerseits des Käfigs mit dem Vogel und andererseits der Grammatik mit der Sprache nicht zu übersehen. Die festgefügtten Stäbe des Käfigs könnten die Grammatikstrukturen darstellen, in die der Vogel, sprich die deutsche Sprache, nicht eingesperrt wird, sondern eher ein Zuhause findet. Wichtig ist, dass die Gitterstäbe stark und dicht sind, damit der Vogel nicht wegfliegen kann, aber gleichzeitig geräumig genug, dass er nicht eingeeignet wird.

Dass die Gitterstäbe der traditionellen Grammatik einengend und starr erscheinen, der Grammatikunterricht folglich den Ruf hat, langweilig und trocken zu sein, wird sicher weder der Deutsch-als-Muttersprachen- noch der DaF-Lerner bestreiten. Weinrich hat das in einem Aufsatz „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“ (1981) näher ausgeführt. Er zeigt auf, wie der Grammatikunterricht traditionell aus den Elementen Begriff, Regel und Beispiel bestanden habe und wie die Geltung der Regeln meistens durch Ausnahmen geschwächt werden (1981:171). Den Sprachlernenden werden die Begriffe an Beispielsätzen und –sätzchen knapp gezeigt, um gleich wieder entzogen zu werden. Dadurch würde sich die Langeweile einstellen. Auch Thurmair (1997:25) weiß über die Grammatik zu sagen, dass sie von Lernenden und Lehrenden zugleich als „langweilig, sehr kom-

pliziert, abstrakt und unverständlich;langweilig, aber wichtig, oder schwierig, aber nötig“ empfunden wird.

Weisgerber (1941:137) macht eine ähnliche Bemerkung in seinem Artikel *Die Aufgabe des Sprachunterrichts*, und stellt fest, dass oftmals der Sprachunterricht als „notwendiges Übel“ angesehen werde, „als eine Art Vorstufe, durch die der Zugang zum Schriftwerk, zum ganzen Volk eröffnet werden soll“ und zwar als die Folge einer grundsätzlichen Einstellung zum Eigenwert des Sprachunterrichts. Die Lautbildung, die Schrift, die grammatischen Erscheinungen, der Stil usw. haben alles ihren im Sprachunterricht, aber „der Sprachunterricht muß einen Mittelpunkt haben“ (Weisgerber 1941:133), und dieser Mittelpunkt ist die inhaltliche Seite der Sprache; „wie alles Sprachliche seinen Zweck und Daseinsgrund verliert, wenn es sich vom Sprachinhalt löst, so wird auch der Sprachunterricht sinnlos, sobald ihm Laut- und Schriftform zum Selbstzweck werden.“ (Weisgerber 1941:134). Leseunterricht, Grammatik usw. müssen zusammenwirken, und zwar nicht durch gelegentliche Querverbindungen, sondern in der Arbeit an einem gemeinsamen Ziel (Weisgerber 1941:139). Jedem Teilgebiet kommt seine Rolle zu, aber sinngemäß kann der Sprachunterricht nur verlaufen, wenn überall das gemeinsame Ziel vorschwebt. Beim Erlernen der Muttersprache des Kindes geschieht die Sprachbildung im Kontext der gesamten inhaltlichen Welt, die aufgebaut werden soll. Das sollte auch für den Sprachunterricht in fremden Sprachen gelten: die Sprache in ihrem Kontext zu lernen. Dem Fremdsprachenunterricht, der nicht im Zielsprachenland abläuft, stehen zu diesem Zweck geschriebene oder Hörtexte der Fremdsprache zur Verfügung.

Die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht der letzten 60 Jahre hat eine wechselvolle Geschichte durchlaufen. Beispielsweise wurde in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die audio-linguale und audio-visuelle Methode modern, die mit Hilfe der neuer Technologie hoffte, den Unterricht interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten. Zudem stand die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt der Sprachvermittlung und die Grammatik war ihr zum Teil völlig untergeordnet: Verständlichkeit galt als wichtiger als formale Korrektheit (Thurmair 1997:25). Allerdings wurden Drillübungen, die die Regeln der Grammatik im Sprachlabor einüben sollen, schon bald als langweilig und starr empfunden.

Mitte der 60er Jahre wurden diese unnatürlichen Drillübungen mit der Entwicklung der generativen Transformationsgrammatik nach Chomsky durch kognitive Regeln ersetzt. Auch diese Grammatik erwies sich als problematisch; indem z.B. nur die syntaktische Komponente in der Generierung von Satzstrukturen in Betracht gezogen werden, semantische und phonologische Komponenten spielen dabei keine Rolle (vgl. Helbig 1973:292).

Die Entstehung der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die sich aus strukturalistischen Ansätzen entwickelt hat und den Text als Folge von Sätzen beschreibt (Gansel, Jürgens 2002:101), brachte eine Wende in der Sprachvermittlung. Sie übte eine fundamentale Kritik an der Beschränkung der linguistischen Forschung auf die Analyse und Deskription der Struktur des Satzes, vor allem auf die Segmentierung und Klassifikation sprachlicher Einheiten unterhalb der Satzebene (z.B. Satzglieder, Morpheme, Phoneme).

Da jedoch nicht genügend berücksichtigt worden war, dass Texte immer in einer Kommunikationssituation eingebettet sind, in der Sprecher und Hörer, bzw. Autor und Leser mit ihren sozialen und situativen Beziehungen eine wichtige Rolle spielen, entstand Anfang der 70er Jahre eine zweite Richtung der Textlinguistik, die „kommunikationsorientierte Textlinguistik“ (Brinker 1992:14). Der Text erscheint nicht mehr als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als sprachliche Handlung, mit der der Sprecher oder Schreiber eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen versucht. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik fragt nach den Zwecken, zu denen Texte in Kommunikationssituationen eingesetzt werden, und untersucht die kommunikative Funktion von Texten. Die sprachlichen Erscheinungen, die Gegenstand der Sprachlehre werden sollen, werden in ihren natürlichen Situationen belassen. Weinrich weist darauf hin (1981:174), dass das in Sprachlehrwerken dadurch deutlich werde, dass die Kapitel statt mit Überschriften wie „Das Substantiv“ oder „Das Verb“ z. B. mit „Um Auskunft bitten“ oder „Gegenstände in Haus und Haushalt“ überschrieben sind. Weiter erklärt Weinrich (1993), dass „die grammatischen Regeln nicht für einzelne Wörter oder zusammenhanglose Sätze formuliert, sondern auf größere Sinneinheiten bezogen (werden), deren Textstrukturen klar erkannt und deutlich verstanden werden sollen.“ Coseriu (1980:26) fragt in seiner Einführung der Textlinguistik: „Müßte man nicht die ganze Linguistik überhaupt vom Text aus betreiben, da doch alle sprachlichen Erscheinungen letztlich nur im konkreten Text [...] tatsächlich zu beobachten sind?“ Bei der grammatischen Beschreibung einer bestimmten Sprache solle man von Texten, von Redeakten ausgehen, „weil man nämlich zunächst von gar nichts anderem ausgehen kann.“ (Coseriu 1980:29).

Derartige Schreib- oder Redeakte nimmt Weinrich als Ausgangspunkt für seine Textgrammatik und gibt als methodische Grundlagen *Text, Dialog, Anschauung, Instruktion, Merkmal* und *Sprachkultur* an. Dadurch wird diese Grammatik auf die natürliche Umwelt der Sprache abgestimmt und werde, um das Bild des Vogelkäfigs noch mal aufzugreifen, aus dem engen Vogelkäfig eine „weitläufige Voliere“ (Kretzenbacher 2003:113). Im Gegensatz zur herkömmlichen Grammatik steht der Satz nicht mehr als ‚oberste Bezugsgrenze‘ (Hagestedt 2002:1) in der Erlernung der Sprache; er wird nur noch im textuellen Gefüge gesehen.

Durch das Hinzuziehen von Texten kann der Sprachunterricht dergestalt verändert werden, dass sich keine Langeweile mehr breitmacht, sondern die Kreativität, Einbildungs- und Vorstellungskraft, wie auch der Humor der Lerner angeregt, gefordert und gefördert wird. So wird auch, wie von Weisgerber gefordert, dem Sprachunterricht ein Mittelpunkt gegeben, indem der Text zum Sprachinhalt wird, der zusammen mit der Grammatiklehre ein gemeinsames Ziel vor Augen hat.

Die Frage stellt sich nun, welche Texte denn geeignet wären, die Grundlage für den Fremdsprachenunterricht zu bilden. Weinrich beschreibt in seiner „Textgrammatik der deutschen Sprache“ (1993:19) die deutsche Gegenwartssprache, wie sie in Wort und Schrift tatsächlich gebraucht wird. Insofern handelt es sich nicht um eine normative, sondern um eine deskriptive Grammatik. Die Texte, die in den einzelnen Kapiteln der Grammatik in ihren einzelnen Strukturen beschrieben werden, sind den verschiedensten Textsorten entnommen und sind durch ihre Vielfalt für die deutsche Sprache repräsentativ. Es werden jedoch Texte von „kulturellem Rang“ bevorzugt, zu denen natürlich die Klassiker gehören. Dadurch baut diese Grammatik auf dem Prinzip der Sprachkultur auf.

Thurmair (1997:38) weist darauf hin, dass die Texte nicht beliebig, sondern derart gestaltet sein müssen, dass die Funktion einer sprachlichen Form wirklich sichtbar wird. Das ermöglicht ein induktives Vorgehen im Unterricht (Thurmair 1997:39), bei dem das Verstehen von Funktionen und die Einsicht in Regelmäßigkeiten und Regeln zum Gegenstand eines aktiven Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesses des Lernenden gemacht werden. Dieses erfordert wesentlich stärker die Eigeninitiative des Lernalers, da er in dem Text Regularitäten entdecken und beschreiben, d.h. selbst die Regel finden muss. Aus der Lern- und Gedächtnispsychologie ist bekannt, dass solchermaßen erworbene Kenntnisse besonders gut verankert und anwendbar sind (vgl. Schouten-Van Parreren 1990).

Matussek (2003:222) schlägt für den Fremdsprachenunterricht eine „lebensnahe Sprache“ vor; den Gebrauch von Texten, die mit der konkreten Welt der Lerner zu tun haben und von daher ihr Interesse wecken. Verschiedene Textsorten wie Zeitungsartikel, Briefe, E-Mails, Rätsel, Interviews und Dialoge könnten die ersten Schritte in Richtung „reale Welt“ sein, in der sich der Lerner letztlich zurechtfinden soll. Solche Texte würden auch in angemessener Weise dem Weinrichschen Prinzip „Dialog“ genügen. „Nicht die monologischen Äußerungen eines einsam vorgestellten Sprachbenutzers also, sondern das gemeinsame Sprachspiel von (mindestens) zwei Dialogpartnern dient hier als grammatisches Denkmodell“ (Weinrich 1993:18) und orientiert sich insofern an den Grundsätzen und Methoden der kommunikativ-pragmatischen Textlinguistik.

Huneke/Steinig (1997:66f) deuten darauf hin, dass seit etwa Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts die Literatur im DaF-Unterricht wieder einen höheren Stellenwert erreicht hat und dass nach der einseitigen Ausrichtung auf alltägliche Kommunikationssituationen wieder verstärkt literarische Texte als schriftsprachliche Manifestationen des Deutschen im Vordergrund stünden. Wenn überwiegend Alltagsdialoge oder „selbstgebastelte“, zum Einüben bestimmter Strukturen passend gemachte Texte im Mittelpunkt des Lerngeschehens stehen, und der sich Lerner, als Anfänger, langsam und mühevoll durch den Text gearbeitet hat, nur um festzustellen, dass es eigentlich nicht der Mühe wert war, da der Text nur unwichtige Banalitäten preisgibt, könnte die Motivation erheblichen Schaden nehmen. Literarische Texte dagegen, die ebenfalls langsam, bewusst, aufmerksam und genau gelesen werden müssen, lösen Genugtuung und Befriedigung aus, wenn der Lerner das Gefühl hat, dass sich die Anstrengung lohnt. Thurmair (1997:38) plädiert ebenfalls für solches kontextualisiertes und inhaltsorientiertes Grammatiklernen, da Lerner und Lehrer durch kontextisolierte Beispiele gelangweilt und durch triviale und platte Inhalte unterfordert würden.

In Bezug auf die Textauswahl bemerkt Westhoff (1997:84), dass die Lehrenden oft dazu neigten, das Niveau der Lernenden zu überschätzen. Meistens seien Texte für die Lernenden schwieriger, als man denkt. Wichtig sei aber, die Lernenden mit möglichst viel authentischem Sprachmaterial zu konfrontieren, das leicht lesbar und gut verständlich ist. Jede Aktivität, auch die mentale, beruht auf Handeln, und Fertigkeiten werden durch Handeln erworben. Man lernt sie nicht durch Information über die zu lernende Fertigkeit, sondern dadurch, dass man sie anwendet (Westhoff 1997:76).

Nun hat die Lehrkraft nach geeigneten Texten gesucht und ist auch fündig geworden: literarische, authentische Texte, dem Niveau der Lerner angemessen. Der nächste Schritt wäre nun die didaktische Aufbereitung dieser Texte, das konkrete Arbeiten mit dem Text,

um ein bestimmtes grammatisches Lernziel zu erreichen. Dabei ist zu bedenken, dass im Grammatikunterricht für Fremdsprachenlerner nicht nur das Handeln *an* Sprache, sondern auch das Handeln *mit* Sprache geübt bzw. gelernt wird. Westhoff nennt es „mit dem Text etwas tun“, es soll eine „hervorgerufene Aktivität“ stattfinden, die vom Lerner Handlungen, (Denk)-Handlungen verlangt, damit diese Aktivität ausgeführt werden kann (1997:29). Erst durch Handlung mit dem Text kann der Lerneffekt gewährleistet werden. Zu Recht meint Matussek (2003:223), dass das Handeln *an* Sprache im Grammatikunterricht unabdingbar ist, z.B. in der Analyse und Manipulation eines Lückentextes. Diese Übung dient dazu, dass sich der Lerner mit den grammatischen Formen und Strukturen in einem Kontext vertraut macht, bevor er sich komplexeren Operationen, die bei einem Handeln *mit* Sprache erforderlich sind, zuwendet. Um die Lerner zum Handeln mit Sprache zu befähigen, ist es nötig die Übungen zunehmend aus der gesteuerten Sphäre heraus- und den Lerner über halbgesteuerte Übungen zum zunehmend freien Gebrauch hinzuführen.

Im Folgenden soll anhand der Präpositionen gezeigt werden, wie diese durch das Hinzuziehen literarischer Texte bewusst gemacht und der korrekte Gebrauch geübt werden kann und wie schließlich die Lerner zur freien Textproduktion geführt werden, wobei die zutreffenden Präpositionen korrekt angewandt, aber gleichzeitig auch ein relevantes Thema aus dem Umfeld und der Lebenserfahrung der Lerner zur Geltung kommt. Ich habe diese Übungen mit den Studenten des ersten Studienjahres an der Universität Pretoria durchgeführt; es handelt sich um Studenten mit Vorkenntnissen des Deutschen. Sie haben Deutsch als Matrikfach gehabt oder einen Anfängerkurs absolviert.

Zuerst soll der Lückentext eine Übung darstellen, die den Lerner mit den Präpositionen und ihrem Kasus vertraut machen soll. Entscheidend ist, dass ein authentischer Text dieser Übung zugrunde liegt, der in seinem Kontext verstanden werden muss, damit zum Schluss ein sprachlich korrekter Text entstehen kann. Die Lerner sind auf die Funktion des Sprachzeichens Präposition aufmerksam gemacht worden. Den Lernern ist bekannt, dass bestimmte Präpositionen einen bestimmten Kasus nach sich ziehen.

In dieser gesteuerten Übung müssen sämtliche Präpositionen identifiziert und der jeweilige Kasus bestimmt werden. Daraufhin können jeweils die Sprachzeichen in Klammern in den richtigen Kasus gesetzt werden.

Es ist das letzte Haus.

Es ist das letzte Haus auf _____ (die linke Seite).

Es ist das Haus hinter _____ (das Haus).

Es ist der Garten.

Zwischen _____ (das Haus) und _____ (das Haus) hängen

Die Zweige des Nußbaums.

Der Nußbaum steht auf _____ (das Nachbargrundstück).

Auf _____ (das Nachbargrundstück) ist eine Wiese.

Auf _____ (die Wiese) üben die jungen Stare das Fliegen.

Er malt eine Sonnenblume.

Er malt Häuser. Er malt Zäune.

Er malt einen Fluß namens Havel.

Er malt Wege durch _____ (Wälder).

Er malt Wege durch _____ (Dörfer).

Er malt Wege auf _____ (Häuser) mit _____ (Zäune) zu.

Er malt Bäume. Bäume. Bäume.

Er malt Schatten und Winter.

An ____ (das Haus) hinter _____ (das Haus) ist eine Treppe.

Die Tür an _____ (das Ende) der Treppe ist abgeschlossen.

An _____ (die Tür) hängt ein Schild.

Johannes Niemeyer ist in _____ (die Dahlien).

Johannes Niemeyer hat einen Strohhut auf.

Sooft er sich wendet sieht er

Auf Begrenzungen.

Er weiß ein Baum sieht aus wie man ihn sieht

Er weiß ein Dach verändert sich wie ein Raum

Er weiß in _____ (ein Haus) muß man lange wohnen

Ehe es bewohnbar wird

Er weiß die Wäsche auf _____ (die Leine) erzählt

von Menschen

Er sagt

Das Leben macht Mühe.

(Rolf Haugs: Gedicht über den Maler Johannes Niemeyer in Steinstücken)

In der Alternative werden die Präpositionen weggelassen, die durch die Lerner, nach Analyse des Textes, ergänzt werden müssen, damit der Text sprachlich korrekt wird. Dabei sind die nach den Lücken folgenden Sprachzeichen auch als Hinweis auf die zu benutzende Präposition zu sehen.

Es ist das letzte Haus.

Es ist das letzte Haus _____ der linken Seite.

Es ist das Haus _____ dem Haus.

Es ist der Garten.

_____ dem Haus und dem Haus hängen

Die Zweige des Nußbaums.

Der Nußbaum steht _____ dem Nachbargrundstück.

_____ dem Nachbargrundstück ist eine Wiese.

_____ der Wiese üben die jungen Stare das Fliegen.

Er malt eine Sonnenblume.

Er malt Häuser. Er malt Zäune.

Er malt einen Fluß namens Havel.

Er malt Wege _____ Wälder.

Er malt Wege _____ Dörfer.

Er malt Wege ____ Häuser _____ Zäunen zu.

Er malt Bäume. Bäume. Bäume.

Er malt Schatten und Winter.

_____ dem Haus _____ dem Haus ist eine Treppe.

Die Tür _____ dem Ende der Treppe ist abgeschlossen.

_____ der Tür hängt ein Schild.

Johannes Niemeyer ist _____ den Dahlien.

Johannes Niemeyer hat einen Strohhut auf.

Sooft er sich wendet sieht er

Auf Begrenzungen.

Er weiß ein Baum sieht aus wie man ihn sieht

Er weiß ein Dach verändert sich wie ein Raum

Er weiß _____ einem Haus muß man lange wohnen

Ehe es bewohnbar wird

Er weiß die Wäsche _____ der Leine erzählt

von Menschen

Er sagt

Das Leben macht Mühe.

(Rolf Haugs: Gedicht über den Maler Johannes Niemeyer in Steinstücken)

Als nächstes soll ein Text als Beispiel für eine halbgesteuerte Übung dienen. Der Text ist von Brigitte Wiers und wurde aus Hunfeld (1990:46) übernommen.

Wohnen

in der Stadt wohnen

auf dem Land wohnen

am Ende der Welt wohnen

in einer Villa wohnen

in einer Baracke wohnen

in einem Loch hausen.

Die Präpositionen, die mit dem Dativ und dem Akkusativ auftreten können, sind in diesem Fall deutlich Ortsergänzungen (wo?) und werden jeweils von der Dativ-Form der substantivischen Wortgruppe gefolgt. Durch ein induktives Verfahren können die Lerner diese Regel leicht erkennen.

Was den Inhalt des Textes betrifft, zeigt sich ein sprachliches Muster, das sich von Zeile zu Zeile verändert und erweitert nur in der Differenzierung der unterschiedlichen Wohnorte. Doch werden hier nicht nur sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten vorgestellt, sondern es wird auch in kritischer Weise vor allem durch den Wechsel im Wortmuster der letzten Zeile auf soziale Unterschiede des Wohnens hingewiesen. Das wird mit den Lernern besprochen.

Nun werden die Lerner aufgefordert, weitere Formen des Wohnens aufzuzählen. Es werden etwa Begriffe wie „Zelt“, „Schloss“, „Palast“, „Caravan bzw. Wohnwagen“, „Wohnheim“, „Höhle“ u.Ä. genannt. Es wird auch hinsichtlich des Begriffs „wohnen“ nach Alternativen gesucht. Anhand der gesammelten Begriffe sollen jetzt die Lerner den vorliegenden Text mündlich erweitern, indem sie sich jedoch eng an das Muster halten. Es erstellte z.B. ein Student folgenden Text:

in einem Zelt campen,
in einem Palast residieren,
mit einem Wohnwagen reisen,
im Wohnheim wohnen,
in einer Höhle hausen.

Nicht nur wird der Gebrauch dieser Präpositionen mit dem richtigen Kasus geübt, sondern diese mündliche Übung ist eine Hilfe zum gelenkten, abgesicherten Sprechen, das die Möglichkeit des freimütigeren Sprechens erleichtert. Dadurch setzt sich die Grundstruktur des Musters im Gedächtnis fest. Zudem hat jeder Lerner die Möglichkeit, seine ganz eigene, persönliche Idee mitzuteilen, auch wenn er durch das vorgegebene Muster eingeschränkt ist.

Es folgt dieser mündlichen Übung eine schriftliche Aufgabe, die sich immer noch eng an die Vorgabe zu halten hat, aber auch versucht, wie im Text, ein überraschendes Ende zu geben, damit hier nicht nur reproduziert wird; es soll, wie in dem vorgegebenen Gedicht, ein tieferer, nachdenkenswerter, überraschender Schluss gefunden werden. Ein Ergebnis soll hier vorgestellt werden:

Wohnen

in einem Zelt wohnen
in der Wüste mit goldenem Sand
mit einer hellen Sonne wohnen

in einer Holzkabine wohnen

in den Alpen mit weißem Schnee
mit einem warmen Kamin wohnen

in einem Wohnwagen wohnen
überall in einem Land mit vielen Andenken
mit einer Autokarte wohnen

ich möchte eigentlich nur bei dir sein (unveränderter Text).

Der Text zeugt von Abenteuerlust, Romantik, Idealismus; zeigt in Kontrasten sehr unterschiedliche Orte und Weisen des Wohnens auf, die auf den ersten Blick sehr romantisch anmuten, hinter denen sich jedoch in Wirklichkeit viele Unannehmlichkeiten verbergen. Und dann kommt es zu einem überraschenden Ende, indem in der letzten Zeile dieses idyllische Ausmalen der außergewöhnlichen Wohnungen durch eine einfache Liebesbeziehung relativiert wird.

Als weitere Aufgabe habe ich, nach dem Vorbild Hunfelds (1990:46), zu Brigitte Wiers' Text „Wohnen“ einen Paralleltext schreiben lassen. Die Fremdsprachenlerner sollen ihre eigenen Gedanken und Meinungen zu diesem Gedicht äußern und eventuell eine Interpretation oder Beschreibung aus eigener Perspektive geben. Es gab u.a. folgende Reaktionen:

Wohnen

Es gibt viele Plätze und Gebäude, wo man wohnen kann. In Südafrika wohnen Menschen in Wellblechhäusern, weil sie arm sind. Die reichen Menschen wohnen natürlich in den Villen. Ich wohne auf einer Farm in einem Farmhaus. Unsere Farm ist an der Grenze Simbabwe (unveränderter Text).

Wohnen

Leute ziehen in die Städte auf der Suche nach besserer Arbeit. Wenn sie in einer Stadt leben, werden sie mehr Luftverschmutzung und Lärmbelästigung ausgesetzt.

Das Land ist ein wunderbarer Platz zu leben, wenn sie Schönheit und Frieden suchen. In einer Villa zu leben, ist ein Traum von vielen Menschen. Die Idee davon schafft romantische Visionen des Wohlstands und Reichtums, den die meisten Menschen nie erfahren.

In ärmeren Gemeinschaften leben viele Menschen in Baracken. Das scheint schrecklich für die meisten Menschen (unveränderter Text).

In diesen Texten der Fremdsprachenlerner zeigte sich das gleiche Ergebnis wie bei Hunfeld (1990:46): Einerseits kommt das Vorbild des Textes stark zum Ausdruck, andererseits zeigt sich in den Reaktionen ganz deutlich ein persönlicher Einschlag. Das liegt dar-

an, dass der Beispieltext Sprachmittel bereitstellt, korrekte Sprache vorgibt, aber zugleich die Möglichkeit der individuellen Aussage anbietet. In beiden Lernertexten zeigt sich auch, dass die soziale Kritik verstanden worden ist; diese Kritik wurde jeweils im eigenen Text aufgenommen und kommentiert. Es ist nach Hunfeld (1990:48) entscheidend, wenn der literarische Text sprachlich und inhaltlich im Fremdsprachenunterricht Wirkung zeigt: „Die gesteuerte fremdsprachliche Artikulation hat zur persönlichen Rede geführt, der angebotene Weltausschnitt hat zur Äußerung der individuellen Weltansicht geführt.“ Der literarische Text bzw. die Lyrik hat in diesem Beispiel dazu geführt, dass der Fremdsprachenlerner reagiert hat, er ist zum Sprechen und zum Schreiben gekommen. Somit hat der literarische Text als wichtiges sprachpraktisches Ziel im Unterricht gedient. Der Fremdsprachenlerner ist über das Handeln *an* Sprache zum Handeln *mit* Sprache gekommen.

Die Phänomene der Sprache werden auf diese Weise im Sinne der Textgrammatik verstanden und gelernt: Die Grammatik führt zum Gebrauch der Sprache in Texten hin. Ich möchte an dieser Stelle noch mal zu Weinrichs methodischen Grundlagen zurückkommen. Erstens: Texte stehen in kommunikativen Situationen; der Text spricht zu dem Lerner, der Lerner zum Lehrenden, die Lernenden zueinander, in einem ständigen „Sprachspiel“ werden die Rollen zwischen Sprecher bzw. Leser und Hörer, bzw. Autor getauscht (Weinrich 1993:3). Dadurch wird auch die Sprechfertigkeit als Teillernziel geübt. Zweitens: Das Prinzip Anschauung, das sich an der Blickstellung (face-to-face-position) orientiert und in dieser Position einen optimalen Sprachverkehr möglich macht, dadurch, dass nicht nur verbal sondern auch durch Mimik und Gestik kommuniziert wird, wird hier ausgeführt. Drittens: Als Instruktionsgrammatik ist diese Grammatik eine streng pragmatische Grammatik, die an den Erfahrungen der Lerner anknüpft, in diesem Fall an Wohnorte und Weisen des Wohnens, die ja sehr konkret im Leben eines jeden Lerners zu finden sind und eine wichtige Rolle spielen. Nicht zuletzt wird das Prinzip Sprachkultur erfüllt, indem mit kulturell ‚wertvollen‘ Texten gearbeitet wird, die auch letztlich das Interesse für den deutschen Sprach- und Kulturraum wecken sollen. Das übergeordnete Lernziel, dass die Lerner die Wechselpräpositionen (in diesem Fall mit dem Dativ) in einer eigenständigen Textproduktion korrekt gebrauchen können, wäre mit den Übungen zum Text „Wohnen“ erreicht.

Literaturverzeichnis

- BRINKER, K. 1992. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.
- COSERIU, E. 1980. Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- GANSEL, C., JÜRGENS, F. 2002. Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiebaden: Westdeutscher Verlag.

- HAGESTEDT, L. 2002. Demokratie ist Sprachkultur. Der Romanist und Sprachwissenschaftler Harald Weinrich wurde 75 Jahre alt. *Literaturkritik.de* Nr. 10, Oktober 2002 > Geburtstage. http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=5340
- HELBIG, G. 1973. *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie.* München: Max Hueber.
- HUNDSNURSCHER, F. 1994. Kommentar. *Grammatik vom Text her.* *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Vol. 22, Nr. 3, S.362-368.
- HUNEKE, H.-W., STEINIG, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- HUNFELD, H. 1990. *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts.* Berlin: Langenscheidt.
- MATTUSEK, M. 2003. *Die Textgrammatik der deutschen Sprache als Lernergrammatik.* In: Thurmair, M., Willkop, E.-M. (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*, München: Iudicium, S. 221-233.
- RUG, W., TOMASZEWSKI, A. 1993. *Grammatik mit Sinn und Verstand.* München: Klett.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. 1990. *Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb.* In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3/1990, „Wortschatzarbeit“. München: Klett Edition Deutsch.
- THURMAIR, M. 1997. *Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine pädagogische Grammatik.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium, Vol. 23, S. 25-45.
- WEINRICH, H. 1981. *Von der Langeweile des Sprachunterrichts.* In: *Zeitschrift für Pädagogik.* Weinheim: Beltz, Vol. 27, S. 169-185.
- WEINRICH, H. 1993. *Textgrammatik der Deutschen Sprache.* Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- WEISGERBER, L. 1941. *Die Aufgabe des Sprachunterrichts.* In: *Muttersprache und Geistesbildung.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WESTHOFF, G. 1997. *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17.* München: Goethe-Institut.

eRubrik

BETREUT VON RAINER KUSSLER

eTips

Zur Verwendung von Formatvorlagen („Style Sheets“ / „Templates“) in *Word* (Version 2003)

Bei der Vorbereitung der beiden ersten Ausgaben des *eDUSA* habe ich als Netzmeister etliche Stunden darauf verwenden müssen, *Word*-Dokumente zu formatieren, damit sie einheitlich in PDF gespeichert werden konnten. Diese Arbeit wäre mir erspart geblieben, wenn die betreffenden Beiträge konsequent nach der für *Acta*- und *eDUSA*-Beiträge verbindlichen Formatvorlage AG.DOT abgefaßt worden wären [s. Autorenhinweise]. Die Autoren hatten wohl auch versucht, sich an diese Vorlage zu halten; jedenfalls erschienen die meisten Beiträge auf den ersten Blick wie AG.DOT-konforme Dokumente. Bei der Umsetzung ins „Personal Document Format“ wurden dann aber Abweichungen sichtbar, die zeigten, daß die Formatvorlage nicht sachgemäß oder nicht konsequent verwendet worden war.

Ich räume ein, dass die Formatvorlagen nicht zu den benutzerfreundlichsten Funktionen von *Word* gehören. Die Funktion ist - wie das ganze Programm – überladen. Aber wenn man, mit etwas Durchblick, nur einen kleinen Bruchteil davon sinnvoll zu nutzen weiß, kann man sich selbst die Arbeit mit *Word* und seinen Adressaten den Umgang mit den fertigen Dokumenten beträchtlich erleichtern. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen zu verstehen: Es handelt sich nicht um eine umfassende Anleitung zur Verwendung der Formatvorlagen in *Word*, sondern um Hinweise, wie man das Wesentliche der Funktion schnell und einfach handhaben kann.

Einer der häufigsten Fehler, die beim Textverarbeiten gemacht werden, ist das sog. ‚direkte‘ Formatieren. Darunter versteht man folgendes Vorgehen: Man öffnet ein neues, leeres Dokument [*File* > *New* > *Blank Document*] und gibt seinen Text ein. Danach formatiert man ihn, indem man Textteile selektiert und Buchstabentyp und –größe, Zeilenabstand, Absatzausrichtung usw. festlegt. Dabei ist Zweierlei zu bedenken:

- *Word* unterscheidet zwischen Inhalt und Form. Inhalt sind die eingegebenen Buchstaben, Form die Eigenschaften, die man ihnen zuweist (z.B. Typ und Größe, z.B. Arial 12).
- Jedes neue *Word*-Dokument ist von Anfang an mit einer Formatvorlage namens „Normal.dot“ verbunden. Darin sind Grundformate gespeichert, u.a. das Format ‚Normal‘, das Typ und Größe der Buchstaben bestimmt, wenn man tippend loslegt, wie oben angenommen. Es gibt also keine Inhalte ohne Form.

Bei ‚direkter‘ Formatierung wird deshalb das Format „Normal“ laufend abgewandelt, und es entstehen immer neue Formate; so dass die Formatliste schließlich zahlreiche

Variationen von ‚Normal‘ enthält; z.B. ‚Normal + Left: 1,27 cm‘, Before: Auto, After: 8 pt‘ (und die Formatvorlage wächst und wächst und wächst). Wenn man einen kurzen Brief schreibt, ist das durchaus akzeptabel; die Verwendung einer Formatvorlage würde dann kaum Zeit sparen. Aber bei einem längeren Dokument, das einheitlich formatiert sein soll (z.B. einem *eDUSA*-Beitrag), wäre dieses Vorgehen schlicht dumm, müßte doch jede Überschrift, jeder Absatz, jede Anmerkung einzeln formatiert werden. Was noch schlimmer wäre: Nachträgliche Änderungen müßte man wiederum jeweils einzeln vornehmen.

So, nun wissen Sie, wozu Formatvorlagen eigentlich dienen:

Statt einen Text in vielen Einzelschritten manuell in die gewünschte Form zu bringen, definiert man jedes Format einmalig in der Formatvorlage und kann es dann mit zwei Mausklicks beliebig oft anwenden.

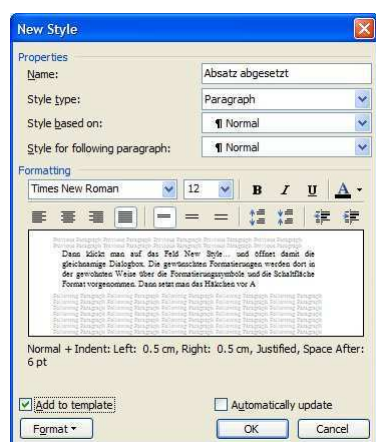
Der vorige Absatz beruht auf dem Format ‚Normal‘. Er wurde rechts und links um jeweils 0,5 cm eingerückt, der Abstand zum folgenden Absatz (‚Space after‘) auf 6 pt gesetzt, Randausgleich (‚Justify‘) verlangt und unter dem Namen ‚Absatz abgesetzt 0,5 cm‘ der aktiven Formatvorlage hinzugefügt. Dazu verfährt man (in *Word 2003*) folgendermaßen:

Über das AA-Symbol im Menü oder über *Format > Styles and Formatting* wird die Formatvorlage aufgerufen, so dass sie in einem Fenster am rechten Bildschirmrand erscheint (in der nebenstehenden Abbildung ist das neue Format schon aufgeführt). Am unteren Rand des Fensters wählt man *Show: Available styles*.

Dann klickt man auf das Feld *New Style...* und öffnet damit ein gleichnamiges Pop-up-Fenster (s. Abb. links unten).

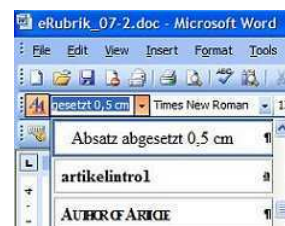
Die gewünschten Formatierungen werden dort in der gewohnten Weise über die Formatierungssymbole und die Schaltfläche *Format* vorgenommen.

Dann benennt man das Format, setzt das Häkchen vor *Add to template* und klickt auf *OK*. Das Format wird in der Vorschau angezeigt und darunter im einzelnen aufgeschlüsselt.



Das neue Format erscheint im Fenster *Styles and Formatting*, das man nun wieder schließen kann.

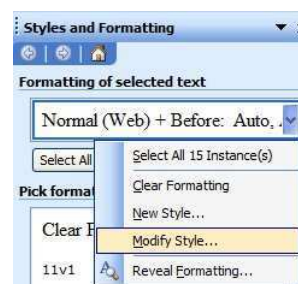
Um das Format anzuwenden, setzt man den Cursor in den gewünschten Absatz oder selektiert eine Folge von Absätzen, öffnet die Liste der verfügbaren Formate im Menü (s. Abb. rechts) und wählt das neu definierte Format ‚Absatz abgesetzt 0,5 cm‘. Fertig! Erscheint die Liste der Formatvorlagen nicht im Menü, kann sie über *Toolbar Options > Add or Remove Buttons* hinzugefügt werden.



Um dieses Format zu ändern, plaziert man den Cursor in einen damit formatierten Absatz und öffnet, über das AA-Symbol im Menü oder den Menüpunkt *Format*, das Fenster *Styles and Formatting*, das unter ‚Formatting of selected text‘ den Namen des

Formats anzeigt. Schiebt man den Cursor auf den Namen, wird rechts ein Pfeilchen sichtbar, das auf Anklicken eine Auswahlliste öffnet.

Wählt man dort ‚Modify style‘, öffnet sich ein gleichnamiges Fenster, das identisch ist mit dem, das zur Definition des Formats benutzt wurde und auch genauso bedient wird (*New Style*, s. vorige Seite, Abb. links unten); es heißt jetzt eben nur *Modify style*.



Beachten Sie auch die Funktion ‚Select All [Anzahl] Instance(s)‘ in der Auswahlliste, mit der man sich alle entsprechend formatierten Textstellen anzeigen lassen kann.

Tip: Mit der Taste F4 wird in *Word* stets der zuletzt durchgeführte Vorgang wiederholt. Angenommen, man wollte das Format ‚Absatz abgesetzt‘ nur einmal schnell übertragen, bräuchte man in einem bereits damit formatierten Absatz nur *[Rechtsklick] Paragraph > OK* zu wählen, den Cursor dann in den zu formatierenden Absatz oder eine Folge selektierter Absätze zu plazieren und F4 zu drücken.

Soviel zu den Basics der Formatvorlagenverwendung. Wie aber geht man vor, wenn man einer fremden Formatvorlage folgen will? Das soll im folgenden am Beispiel der für *Acta-* und *eDUSA*-Beiträge verbindlichen Formatvorlage AG.DOT kurz dargestellt werden.

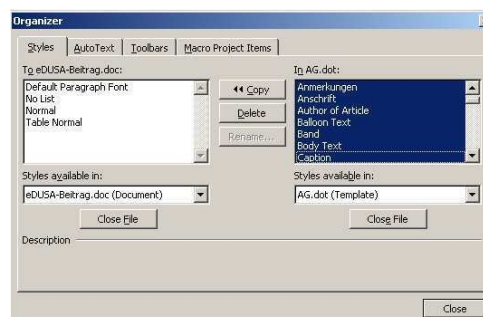
Schauen Sie sich zunächst die Vorlage an, indem Sie AG.DOT in *Word* öffnen und dann die Formate einsehen (über die Auswahlliste neben dem AA-Symbol im Menü).

Tip: Vermittels Shift + F1 (oder *Format > Reveal Formatting*) können jederzeit sofort **alle** Formeigenschaften des ausgewählten Textes eingesehen werden.

Wenn Sie noch kein Dokument erstellt haben, ist die Sache einfach: Sie speichern AG.DOT als *Word*-Dokument unter einem neuen Namen und übertippen den Text der Vorlage, soweit es nötig ist. Den Rest löschen Sie. Solange Sie die Absatzmarken unversehrt lassen und nicht manuell neu formatieren, werden Sie perfekten AG.DOT-Text erzeugen.

Aber nehmen wir an, Ihr Dokument besteht bereits und folgt den AG.DOT-Vorgaben nicht, wie es bei den einfühend erwähnten *eDUSA*-Beiträgen meist der Fall war. Dann haben Sie, wie meist bei *Office*-Anwendungen, verschiedene Optionen. Mein Vorschlag: Kopieren Sie die AG.DOT-Formate in Ihre eigene Formatvorlage. Dann sind sie auch in Zukunft bei Bedarf vorhanden. So geht's:

Öffnen Sie Ihr Dokument und dann über *Tools > Templates and Add-Ins > Templates > Organizer* den Kartenreiter ‚Styles‘. Ein Pop-up-Fenster mit zwei Vorschaufeldern tut sich auf. Das linke sollte die Formate Ihres Dokuments anzeigen (in der Abb. rechts heißt das Dokument ‚eDUSA-Beitrag.doc‘), das rechte die Ihrer Formatvorlage Normal.dot (die Namen werden oberhalb und unterhalb der Vorschaufelder angezeigt). Schließen Sie die *.DOT-Datei über *Close File*. Statt *Close File* wird nun *Open File* angezeigt. Benutzen Sie diese Funktion, um die Datei AG.DOT



zu öffnen. Die Formate aus AG.DOT werden nun in der Vorschau angezeigt. Selektieren Sie alle (oder alle gewünschten) AG.DOT-Formate und kopieren Sie sie vermittels des Bedienfelds *Copy* in Ihre Datei. Fertig! Jetzt können Sie in der oben angegebenen Weise jederzeit auf die AG-Formate zurückgreifen.

eLinks

Deutsche Auslandsschulen: Initiative 2008

„Außenminister Steinmeier für massiven Ausbau deutscher Auslandsschulen

Nach Jahren der Einsparungen will die Bundesregierung das für die Wirtschaft wichtige weltweite Netz deutscher Auslandsschulen massiv ausbauen. Dafür soll der Etat im kommenden Jahr um ein Viertel angehoben werden, sagte Außenminister Frank-Walter Steinmeier (SPD) dem "Handelsblatt". Zugleich soll die Zahl von bisher 600 Schulen erheblich aufgestockt werden. Steinmeier: "Das Netzwerk möchte ich mit der Schulinitiative auf mindestens 1000 Partnerschulen erweitern."

Die Zuständigkeit für die Auslandsschulen ist im Auswärtigen Amt angesiedelt. Neben der erhöhten Bundesförderung will Steinmeier ein stärkeres finanzielles Engagement der Unternehmen erreichen. Die Wirtschaft begrüßte nach Angaben des Blattes die vorgesehene Steigerung im Bundesetat um 41,5 Millionen auf 209,5 Millionen Euro. Steinmeiers Initiative sei "gut und notwendig", sagte der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), Ludwig Braun, der Zeitung.

Quelle: dpa“ [Newsletter@info.diplo.de vom 6.8.2007]

Weitere Informationen zu den deutschen Auslandsschulen findet man unter:

[http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/Kulturpolitik/SchulenJugendSport/070806-AuslandsschulenPRIO2_navCtx=21914.html]

Forum Deutsch als Fremdsprache: Linklisten

Das *Forum* bringt seit längerem regelmäßig Listen mit jeweils zehn Links zu einem bestimmten Thema, am 17.7.2007 z.B. ‚Literarische Texte für Germanistik und DaF‘. Die Listen sind von Fachkennern zusammengestellt und nach meiner Erfahrung überaus hilfreich:

[http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-links/linksammlung/php_dateien/texttauscher.php3]

Neologismen (Nachtrag)

Mein Unwort von 2003 heißt ‚Kita‘ (Mz. ‚Kitas‘). Nein, das ist keine Entlehnung aus einer ostasiatischen Sprache, sondern ein Kürzel für ‚Kindertageseinrichtung‘, wirklich! Aufgefallen ist mir das Unding vor kurzem in Deutschland, aber die [Wortwarte](#) führte es bereits am 17.11.2003 auf. Von seinem Herkunftsort Hamburg aus muß es wie ein Lauffeuer die deutschen Lande heimgesucht haben; denn heute (13.8.2007) findet Google in wenigen Sekunden 2,12 Millionen Webseiten mit dieser Ausgeburt des Managerialismus. Zahlreiche Sprachen haben aus dem Deutschen das schöne Wort ‚Kindergarten‘ entlehnt – ‚Kita‘ werden sie unangetastet lassen, da bin ich sicher! Und fragen Sie mich bitte nicht, wofür ‚Rita‘ steht!

Über die Autoren dieser Ausgabe

ANNAS, ROLF

Jahrgang 1956, Promotion 1986, Senior Lecturer in Deutsch am Department of Modern Foreign Languages der Universität Stellenbosch, Sekretär des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV).

raATsun.ac.za¹

ECKARDT, MICHAEL

Jg. 1974, Diplomkulturwissenschaftler (Weimar) und Master of Philosophy (Stellenbosch), Graduate Student am Journalism Department der Univ. Stellenbosch, z.Z. Promotion am Zentrum für interdisziplinäre Medienwissenschaft (ZiM) der Georg-August-Universität Göttingen, Anschrift: Universität Göttingen, ZiM, Humboldtallee 32, D-37073 Göttingen.

michael.eckardtATweb.de

GOEBEL, MIRIAM

25.05.1972, geboren in München, Deutschland besuchte das Kaiser-Heinrich-Gymnasium in Bamberg. Nach einem Jahr Auszeit nach dem Abitur studierte sie an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg Theaterwissenschaften, Germanistische Linguistik und Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und schloss mit dem Magister Atrium ab. In ihrer Studienzeit ergänzte sie die theoretische Ausbildung durch eine Vielzahl verschiedener Praktika bei Printmedien, Fernsehen und in der Öffentlichkeitsarbeit. 1997 stieg sie in den MNG-Verlag ihre Vaters in Bamberg ein und deckte hier ein breites Spektrum von der inhaltlichen Ausrichtung des verlagseigenen Monatsmagazins über die journalistische Umsetzung bis hin zur Gestaltung und Buchhaltung ab. Durch private Verbindungen siedelte Miriam Göbel im Januar 2004 nach Namibia über, wo sie zunächst an der Namib High School in Swakopmund tätig war und heute an der Delta Secondary School Windhoek als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache arbeitet.

miriam_goebelATweb.de

¹ Damit die Email-Adressen der Autoren für eErntemaschinen unsichtbar bleiben, wurde das @ jeweils durch AT ersetzt. Bitte das AT wieder durch @ ersetzen, um eine Adresse zu aktivieren.

KLINNER, JÖRG

Jahrgang 1978,

Studium der Gestaltungstechnik, Germanistik und des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache in Essen und Amsterdam (1998-2003)

Lehre an der Rhodes University in Grahamstown und Nelson Mandela Metropolitan University (ehemals University of Port Elizabeth) in Südafrika (2003-04)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen (2005-06)

Lektor des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) an der University of Namibia (seit 2007)

jgklinnerATunam.na

KUSSLER, RAINER

1973 bis zur Emeritierung 2004 Professor für Deutsch an der Universität Stellenbosch; 1.4.2002 – 31.3.2004 DAAD-Comenius-Stiftungsprofessor im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel; ehemaliger Präsident, Vize-Präsident des SAGV, Herausgeber und Mitherausgeber von *Acta Germanica* und *DUSA*; derzeit Netzmeister des SAGV. Arbeitsgebiet: Deutsch als Fremdsprache und Fremdphilologie (Veröffentlichungen u.a. über Neue Medien; empirische Rezeptions- und Leserforschung; Curriculum-, Lehrwerk- und Lernsoftware-Entwicklung; Fachgeschichte; Landeskunde; deutsche Literatur über Namibia und Südafrika; Suggestopädie).

hrklabATsun.ac.za

SHA, SHEENA

Geboren 1984 in London. 2007 Bachelor of Arts in MML (Modern and Medieval Languages) an der Universität Cambridge (GB) mit dem Schwerpunkt in französischer und deutscher Sprachwissenschaft. Schulpraktika an verschiedenen Schulen in Deutschland (1 Jahr), in Togo (3 Monate) und in Namibia (14 Monate). Derzeit PhD Studentin und Teaching Assistant/Research Assistant in Linguistik an der Georgetown University (USA).

ss522ATcantab.net

WEBER, ANGELIKA

Ich habe an der UP (Universität Pretoria) und an UNISA studiert, habe an UP einen MA (Deutsch) und an der UNISA einen B.Ed. erworben und bin seit 2001 Dozentin an der UP. Forschungsinteressengebiet: Textgrammatik im DaF-Unterricht.

angelika.webeATup.ac.za