

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika

Band 3, Jahrgang 2008, Nr. 2

Stellenbosch: Germanistenverband im Südlichen Afrika

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
DANIELA WACK: Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht	4
KATHLEEN THORPE: Zwischen Tür und Angel – die metaphorische Sprache und literarische Übersetzung im Lernen und Lehren einer Zweitsprache	15
ROLF ANNAS: Praktische Hinweise zur Übersetzung von Sachtexten mit Hilfe des Internets	18
JULIA PERESTRELO: Der Beitrag des GZ zur Förderung Deutsch als Fremdsprache in Namibia	23
RUDOLF RODE: Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen	26
MARIANNE ZAPPEN-THOMSON: Die Deutschabteilung der Universität Namibia	29
MICHAEL ECKARDT: SAGV-Forschungsforum (1. Folge)	33
ERUBRIK	38
ÜBER DIE AUTOREN	42

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 Language and Literature Studies, 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
Universität Namibia

Mitherausgeber:

Prof. Dr. Aoussine Seddiki
Universität Oran

Dr. Stephan Mühr
Universität Pretoria

Dr. Michael Eckardt
Universität Stellenbosch

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

auch diesmal gibt es eine breite Palette an Themen. Daniela Wack befasst sich mit dem Genre der Erinnerungsliteratur und zeigt anhand der 2002 erschienenen Novelle *Im Krebsgang* von Günter Grass, welchen besonderen Beitrag literarische Erinnerung an geschichtliche Ereignisse im DaF-Unterricht zum Fremdverstehen leisten kann.

Einige von uns können sich noch sehr gut an die GÜM, die gute alte Grammatik-Übersetzungsmethode erinnern. Dass sie nun nach dem kommunikativen Ansatz wieder ins Gerede kommt, zeigt uns Kathleen Thorpe. Mit dem Übersetzen befasst sich auch Rolf Annas, der uns wertvolle Tipps mitteilt.

Diesmal sollen Sie erfahren, wie es um das Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen in Namibia und Südafrika bestellt ist. Dazu haben die Sprachleiterin des Goethe-Zentrums Windhoek, Julia Perestrelo, und der Fachberater aus Südafrika, Rudolf Rode, jeweils einen Beitrag verfasst. Damit sich LehrerInnen einen Eindruck über die verschiedenen Deutschabteilungen an den Universitäten im südlichen Afrika verschaffen können, starten wir in dieser Ausgabe mit einer Darstellung derselben. Den Anfang macht die Deutschabteilung der Universität Namibia.

Michael Eckart stellt in dieser Ausgabe sein Forschungsforum vor, in dem er die von Mitgliedern des Verbandes betreuten Hochschulschriften einem größeren Fachpublikum bekannt machen möchte. Zusätzlich sollen auch Arbeiten Erwähnung finden, die von SAGV-Kollegen an anderen Hochschulen eingereicht wurden.

Gehören Sie auch zu jenen, die beim Schreiben am PC Schwierigkeiten mit den deutschen Umlauten haben? Rainer Kussler verrät Ihnen, wie Sie diesen Problemen beikommen können. Ohne Prof. Rainer Kussler wäre auch diese Ausgabe des *eDUSA* nicht im Netz erschienen. Für seine bewundernswerte Geduld, aber diesmal vor allem auch für den noch größeren Arbeitsaufwand möchte ich ihm, auch im Namen der Mit-herausgeber, ganz besonders danken.

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 2009 zu schicken.

Viel Spaß beim Lesen wünscht Ihnen

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht

Günter Grass' *Im Krebsgang* als Quelle für kulturelles Fremdverstehen

DANIELA WACK

University of Namibia

1. Einleitung

Interkulturelle Kompetenzen und Fremdverstehen sind integrale Bestandteile eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts und in der Fremdsprachen- und Didaktikforschung längst zu einem eigenen Gebiet geworden (vgl. Christ 2007: 54-55). Auch steht außer Frage, dass literarische Texte dem Fremdverstehen dienen. In diesem Artikel möchte ich mich dem Genre der Erinnerungsliteratur widmen und, beschränkt auf den Nationalsozialismus in Deutschland anhand der 2002 erschienenen Novelle *Im Krebsgang* von Günter Grass, zeigen, welchen besonderen Beitrag literarische Erinnerung an geschichtliche Ereignisse im DaF-Unterricht zum Fremdverstehen leisten kann. *Im Krebsgang* ist ein aktuelles Beispiel für die seit den Neunziger Jahren neue Form des literarischen Erinnerns an den Nationalsozialismus. Denn während die deutsche Vernichtungspolitik und deren Opfer die Literatur vor 1989 bestimmt hat, bricht eine neuartige fiktionale Auseinandersetzung mit einer spezifisch deutschen Opfererfahrung gesellschaftliche Tabus. Eine politische Korrektheit, die seit der 68er-Bewegung die Existenz einer deutschen Opferrolle negierte, wird mit der Grass-Novelle ignoriert und durch die Thematik der deutschen Vertreibung hinterfragt. In der Novelle wird geschildert, wie die Mitglieder der Drei-Generationen-Familie Prokriefke die Flucht der Großmutter und die Torpedierung sowie den Untergang des Flüchtlingsschiffes *Wilhelm Gustloff* erinnern. Dass die Erinnerungsformen der literarischen Figuren sich maßgeblich voneinander unterscheiden, spielt für das Fremdverstehen eine entscheidende Rolle.

2. Literatur im DaF-Unterricht als Quelle für kulturelles Fremdverstehen

Fremdsprachenunterricht wird durch den Einsatz von Literatur bereichert. Vielfältige Gründe nennen Helbig et al. im internationalen Handbuch für Deutsch als Fremdsprache: Literarische Texte fördern die Freude am Lesen in der Fremdsprache, sie bieten

Anlass für Kommunikation, und sie fördern kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen (vgl. Helbig et al. 2001: 1334). Der entscheidende Faktor ist meiner Meinung nach jedoch das Potential von Literatur, die Zielkultur widerzuspiegeln. Denn im Gegensatz zu didaktisierten Materialien sind literarische Texte direkte, unveränderte Quellen der Zielkultur, die dadurch den Lernenden authentischer näher gebracht werden kann. Auch Helbig et al. betonen diese Erkenntnisfunktion:

Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen zu lernen. (Helbig et al. 2001: 1335)

Die hier erwähnten Weltaspekte und Perspektiven auf die Welt äußern sich in Konflikten, Ideen, Meinungen, Tabus sowie Wert- und Moralvorstellungen in der Zielkultur, die durch die Literatur vermittelt werden. Das heißt, die Lernenden bekommen einen tieferen Einblick darüber, was die Zielkultur auszeichnet, wodurch sie sich ausdrückt und worin sie sich möglicherweise von der eigenen unterscheidet. Das, was für den Lerner bisher fremd war, wird zu etwas Vertrautem, die Distanz zwischen der eigenen und der fremden Kultur wird kleiner.

Dies setzt die Vorstellung voraus, dass Leser mit unterschiedlichem Sprach- und Kulturhintergrund ihre eigene Perspektive einnehmen, die sich von der fremden unterscheidet. Von daher sind in einer interkulturellen Literaturdidaktik das Akzeptieren kultureller Differenzen und eine Erziehung zur Kulturmündigkeit oberste Ziele. In der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text können dann eigene und fremde Wert- und Moralvorstellungen verknüpft und integriert werden und führen so zu interkultureller Kompetenz (vgl. Helbig et al. 2001: 1338-1339). Die Frage, die sich hierbei stellen lässt, ist, ob ein Leser einen fremdkulturellen Text überhaupt angemessen verstehen und interpretieren kann, das heißt, ob der kulturelle Hintergrund eines jeden Lesers das Textverständnis nicht nur beeinflusst und bestimmt, sondern vielleicht sogar unmöglich macht. Die Antwort auf die Frage lautet *Nein*. Bei der Interpretation literarischer Texte ist der kulturelle Kontext des Lesers sicherlich beeinflussend, jedoch von geringer Tragweite. Denn auch der individuelle Hintergrund, also Bildungsstand, Alter, Geschlecht usw., trägt genauso zu einer einzigartigen Interpretation bei. Außerdem, so konstatiert Thomas Göller, kann man einen literarischen Text nur dann verstehen und interpretieren, wenn man den (kulturellen) Kontext beachtet, innerhalb dessen der Text entstanden und verankert ist (vgl. Göller 2001: 31). Damit wird also der kulturelle Kontext des Textes zum entscheidenden Faktor, und nicht der kulturelle Kontext des Lesers.

Diese Voraussetzung ist für das Fremdverstehen von signifikanter Bedeutung, da es ja gerade darum geht, trotz des eigenen kulturellen Hintergrunds den fremdkulturellen Text der Zielkultur zu verstehen zu lernen. In meinem Verständnis von Fremdverstehen möchte ich mich auf Sabine Rauer beziehen, die betont, dass Fremdverstehen Toleranz und Empathie gegenüber dem Fremden bedeutet:

Genausowenig meint sie [die Auffassung von Fremdverstehen, DW] die Unterwerfung des Eigenen unter das Fremde. Im Spannungsfeld von Autonomie und Solidarität soll Fremdverstehen vielmehr die Bereitschaft zur Anerkennung von und zur Verständigung über das fremde und eigene Deutungsmuster bezeichnen. Ziel ist die Erweiterung des eigenen Verstehenshorizontes. Diese Erwei-

terung eröffnet im wechselseitigen Nachvollziehen und Sich-Einlassen auf die Deutungen und Interessen des anderen einen Zugang zur fremden und zur eigenen Kultur, die dann keine disparaten Totalitäten mehr darstellen. (Rauer 1997: 47)

Fremdverstehen bedeutet also, sich der Zielkultur zu öffnen, eine Balance zwischen den eigenen und den fremden Vorstellungen zu finden und das Eigene und das Fremde sinnvoll miteinander zu verknüpfen, um dadurch letztendlich den eigenen Verstehensprozess zu erweitern. Wie können die von Rauer postulierten Ziele erreicht werden? Um sich der Zielkultur zu öffnen, muss sich der Lerner über sein Vorwissen und seine eigene Perspektive bewusst werden und überprüfen, inwieweit diese mit der oder den im literarischen Text dargestellten Perspektiven übereinstimmt oder sich von ihnen unterscheidet. Durch das Erkennen und Artikulieren der eigenen Perspektive wird der Leser zur Meinungsbildung und Urteilsfindung befähigt. Für das Verstehen des Fremden ist es notwendig, die eigene Perspektive abstrahieren zu können, sie also aus der Vogelperspektive zu betrachten und sie in größeren Zusammenhängen zu sehen, um sie damit objektiver der fremden gegenüber zu stellen. Das heißt, eine ethnozentrische Denkweise wird durch die Bewusstwerdung der eigenen Perspektive überwunden. Durch die fiktiven Welten der Literatur wird es dem Lerner zudem leichter gemacht, sich dem Fremden zu öffnen. Fiktive Charaktere und Handlungen helfen, den Leser affektiv und emotional anzusprechen. Durch das Hineinversetzen in fremde Köpfe und deren fremde Welt übernimmt der Leser die fremde Perspektive, sodass das Unbekannte zum Bekannten und das Fremde ein Stück weit zum Eigenen werden. Dem Fremden wird mehr Sinn gegeben. Dabei geht es nicht darum, die eigene Perspektive völlig zu vernachlässigen oder sogar zu negieren. Vielmehr kann durch das Erkennen der fremden Perspektive diese der eigenen gegenüber gestellt werden. Dadurch wird sich der Leser der Dialektik von Eigenem und Fremden bewusst und kann die fremde Perspektive in sein bisheriges Denksystem integrieren. Der Leser wird also zu einer allumfassenden Umorientierung und Umdeutung aufgefordert, was letztendlich seinen Verstehenshorizont erweitert (vgl. Rauer 1997: 26-73).

Wenn Fremdverstehen durch die Beschäftigung mit literarischen Texten geleistet werden kann, wenn also der Verstehenshorizont des Lerners erweitert werden kann, ist Kommunikation zwischen der eigenen und der Zielkultur einfacher. Literatur als Kommunikat einer Kultur verstanden (vgl. Rauer 1997: 51), kann die Kommunikation über Literatur zu einer natürlichen Kommunikation im Sinne von Verstehen zwischen Kommunikationsteilnehmern beitragen. Somit ist Literatur im Fremdsprachenunterricht mit den kommunikativen Zielen des Fremdsprachenunterrichts vereinbar.

3. Erinnerungsliteratur und DaF-Unterricht

Erinnerungsliteratur ist für den Fremdsprachenunterricht interessant, weil die Erinnerungsformen einer Kultur diese widerspiegeln und man deren Entwicklung mit Hilfe der Erinnerung besser verstehen kann. Die wohl bekannteste Vertreterin im Erinnerungsdiskurs, Aleida Assmann, unterscheidet zwei hauptsächliche Formen des Erinnerns: die persönliche Erinnerung und das kollektive Gedächtnis:

Persönliche Erinnerung steht hier für einen individuellen, privaten, informellen und unablösbar verkörperten Bezug zur Vergangenheit einerseits, kollektives Gedächtnis für einen öffentlichen, offiziellen und generalisierten Vergangenheitsbezug andererseits. (Assmann 2004: 81)

In Bezug auf den Nationalsozialismus besteht in Deutschland diese Diskrepanz zwischen persönlicher Erinnerung und kollektivem Gedächtnis in besonderem Maße. Anhand von literarischen Texten lässt sich die deutsche Erinnerungskultur¹ verstehen. Denn Literatur reflektiert die sich verändernden deutschen Erinnerungsstrategien bezüglich des Nationalsozialismus im Laufe der Zeit. Andreas Kelletat zeigt zum Beispiel in einem Aufsatz anhand von Vertriebenengedichten, dass das eigene Leid bis in die Sechziger Jahre im Vordergrund stand. Ein literarisches Aufarbeiten der eigenen Schuld habe es nicht gegeben, „da man sich damals in Deutschland mit den eigenen Verbrechen, dem Zivilisationsbruch in der eigenen Kultur und Gesellschaft, kaum befaßte“ (Kelletat 2005: 169). Mit einer neuen Generation vollzog sich dann ab Mitte der Sechziger Jahre ein Wandel im Erinnerungsdiskurs. Themen wie Flucht und Vertreibung, das Schicksal der Kriegsgefangenen, und Bombardierungen deutscher Städte wurde marginalisiert, während gleichzeitig die deutschen Verbrechen in den Mittelpunkt der Erinnerungsdiskussionen rückten. Bis in die Neunziger wurde politisch und kulturell dieser negative Nationalismus, in größtmöglicher Abgrenzung zum deutschen Nationalismus, propagiert. Erinnerung an die deutschen Vertriebenen wurde nur innerhalb der Lobby der Vertriebenen selbst geleistet und galt ansonsten als rechtes Gedankengut. Aleida Assmann weist darauf hin, dass ein persönliches Erinnern an deutsche Kriegsoffer innerhalb des Familienkreises zwar stattfand, durch das Fehlen einer offiziellen Erinnerung aber kein kollektives Gedächtnis bezüglich der deutschen Opfer bestand (vgl. Assmann 2004: 85-86). Durch die ausschließlich individuelle Auseinandersetzung wurde auch die literarische Behandlung der deutschen Kriegsoffer zum Tabu. Seit Mitte der Neunziger Jahre haben sich die Akzente im Erinnern und der Erinnerungsliteratur erneut verschoben. Politische und gesellschaftliche Veränderungen wurden besonders durch das Ende des Kalten Krieges und der deutschen Wiedervereinigung hervorgerufen. Durch die daraus resultierende Veränderung der politischen Kultur entstand, wie Andreas Höfer anmerkt, eine Literatur, in der die deutsche Schuld an Krieg und Judenverfolgung nur noch als Nebenthema innerhalb der Werke behandelt wird. Diese Art der Erinnerung sieht Höfer als Vorstufe „für die Entdeckung der deutschen Kriegsoffer“ (Höfer 2003: 185), die mit W.G. Seebalds Buch *Luftkrieg und Literatur* vollzogen war. Das Thema der deutschen Opfer des Nationalsozialismus und des 2. Weltkrieges ist somit Teil eines kollektiven Gedächtnisses in der deutschen Kultur geworden.

Diese in der Literatur seit der Nachkriegszeit behandelten Themen und Probleme und ihre Formen der Bewältigung konstituieren die deutsche Kultur. Lerner von Deutsch als Fremdsprache können Wert- und Normvorstellungen in Deutschland nur dann völlig verstehen, wenn sie sich der deutschen Erinnerungskultur bewusst sind, da diese für das deutsche Selbstverständnis bestimmend ist. Die Auseinandersetzung mit geschichtsrelevanten Themen im DaF-Unterricht hilft den Lernenden also, die Zusammenhänge von Vergangenheit und Gegenwart besser zu verstehen und somit die Zielkultur in ihrer Komplexität zu fassen. Dies bedeutet im Besonderen auch, mögliche vorurteilsbeladene oder bruchstückhafte Kenntnisse zu entkräften beziehungsweise zu vervollständigen. Die Novelle *Im Krebsgang* bietet in besonderer Weise Gelegenheit dazu, da sie ein Beitrag zu einer differenzierten Erinnerungsgeschichte ist.

4. Erinnerungsstrategien in *Im Krebsgang*

Im Krebsgang porträtiert mit seiner Thematik einen Teil deutscher Geschichte und beeinflusst damit die Geschichtsschreibung. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht.

Zum einen verarbeitet die Novelle konkret und sehr präzise geschichtliche Ereignisse in Bezug auf den Nationalsozialismus, zum anderen wird sie selbst zu einem historischen Dokument, da die Thematik von Flucht und Vertreibung erstmalig in dieser Art und Weise literarisch behandelt wird. Ersteres zeigt sich dadurch, dass auf Eckdaten und Ereignisse der NS-Diktatur Bezug genommen wird. Außerdem rekonstruiert Grass die Biographien von drei historischen Personen, die mit der Versenkung des Schiffes *Wilhelm Gustloff* in Zusammenhang stehen: Wilhelm Gustloff, der Namenspatron des Schiffes, David Frankfurter, sein Attentäter, und Alexander Marinesko, der Befehlshaber des russischen U-Bootes, der für die Abfeuerung der Torpedos verantwortlich war. Darüber hinaus wird die Historie des Schiffes selbst erzählt: die Planung, der Bau und sein Verwendungszweck zunächst als KdF-Schiff, dann als Lazarett- und Kasernenschiff und schließlich als Flüchtlingschiff. Dadurch eignen sich die Fremdsprachenlerner beim Lesen der Novelle ein weitgreifendes Faktenwissen an und erhalten möglicherweise neue Informationen zum Thema Nationalsozialismus.

Ein wesentlicher Aspekt des Buches ist allerdings die Darstellung der unterschiedlichen Formen der Erinnerung an den Nationalsozialismus und seine Folgen, personifiziert durch die drei Protagonisten. Dies ist für das Fremdverstehen und für einen Perspektivenwechsel der Lernenden von zentraler Bedeutung. Die Großmutter Tulla, ihr Sohn Paul und dessen Sohn Konny Prokriefke stehen für drei verschiedene Generationen, die das Vergangene aus ihrer ganz eigenen Position heraus betrachten. Auch wenn es sich um eine fiktive Darstellung handelt, haben die unterschiedlichen Positionen und Formen des Erinnerns der literarischen Figuren Beispielcharakter - nicht unbedingt Vorbildcharakter - für ihre jeweilige Generation und sind dadurch Abbild des gesellschaftlichen Denkens in Deutschland.

Tulla Prokriefke, die Mutter des Ich-Erzählers, ist Kriegsflüchtling und überlebte den Untergang des Schiffes *Gustloff*, das sie vom ehemaligen Danzig in den sicheren Westen bringen sollte. Sie repräsentiert die große Anzahl von Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg aus den ehemaligen Ostgebieten. Tulla hat dieses Schicksal nie überwunden und lebt gedanklich zum großen Teil in der Vergangenheit. Aus der Sicht ihres Sohnes erzählt Tulla fast ausschließlich von ihren Erinnerungen an ihre Kindheit und Jugend, die Flucht aus Danzig, ihr Leben in der DDR. Paul bezeichnet sie deshalb als „Ewiggestrige“ (IK 50)² und kritisiert ihr Festhalten an der Vergangenheit: „So mault sie immer noch, als wäre seitdem nicht ein Haufen Zeit bachrunter gegangen“ (IK 11).

Tullas Erinnerungen sind rein persönlich, da sie sich an keinem kollektiven Gedächtnis orientieren kann. Sie sind im Sinne von Aleida Assmann individuell, privat und informell. Da die Erinnerungen aus der Kindheit stammen, übernimmt Tulla diese ohne kritische Reflektion. So bleibt auch in ihrer Naivität die *Gustloff* „ain scheenes Schiff“ (IK 57), obwohl es zum einen als KdF-Schiff zu Propagandazwecken genutzt wurde und zum anderen während der Flucht fast den Tod für Tulla bedeutet hätte. Sie kann also ihre persönliche Erinnerung nicht in einem größeren, politischen Kontext sehen.

Dennoch versucht sie, ihre persönliche Erinnerung zu einer kollektiven werden zu lassen. Sie drängt ihren Sohn unentwegt, ihre Flüchtlingsgeschichte aufzuschreiben: „Ech leb nur noch dafier, daß mein Sohn aines Tages mecht Zeugnis ablegen.“ (IK 19). Wie Ulrike Prokop in einem Aufsatz anmerkt, ist „das Verlangen nach Festhalten [...] immer als Wunsch nach einer geteilten, nach einer gemeinsamen Erinnerung zu verstehen“ (Prokop 2004:128). Eine Verschriftlichung der Vergangenheit dient Tulla

also zur Objektivierung und gleichsam Legitimierung der individuellen subjektiven Erinnerungen, nach dem Motto, was schwarz auf weiß da steht, ist auch so. Eine schriftliche Aufarbeitung der Flucht und Vertreibung ist für Tulla auch der Versuch, die Tabuisierung des Themas zu durchbrechen, wenn sie kritisiert, dass man „ieber die Justloff nicht reden jedurft hat. Bai ons im Osten sowieso nich. Ond bei dir im Westen ham se, wenn ieberhaupt von frieher, denn immerzu nur von andre schlimme Sachen, von Auschwitz und so was jeredet“ (IK 50). Für Tulla ist dieses gesellschaftliche Tabu der Grund ihrer naiven Erinnerungen. Solange die Vergangenheit nicht kollektiv und öffentlich aufgearbeitet ist, kann sie nicht in der Gegenwart leben.

Ihr Sohn Paul, der am 30. Januar 1945 während des Untergangs der *Gustloff* geboren wurde, repräsentiert eine Nachkriegsgeneration, die sich in politischer Hinsicht stark von der Elterngeneration abgrenzt und diese kritisiert. Die Forderungen der Mutter, die Familiengeschichte aufzuschreiben, bringen ihn in einen Konflikt, da er sich gegen die Geschichtsversion der Mutter sträubt. Pauls Aversionen gegen das Aufschreiben sind jedoch nicht ausschließlich als ein persönlicher Konflikt mit der Mutter, sondern als Aufbegehren der 68er-Generation gegen das Anerkennen einen deutschen Leides zu beurteilen. Diese ablehnende und marginalisierende Haltung hat in Deutschland dazu geführt, dass die Möglichkeit einer Opferrolle der Deutschen nicht vorhanden war. Auch Paul ist diesem gesellschaftlichem Tabu unterworfen: „Aber ich wollte nicht. Mochte doch keiner was davon hören, hier im Westen nicht und im Osten schon gar nicht. Die Gustloff und ihre verfluchte Geschichte waren jahrzehntelang tabu, gesamtdeutsch sozusagen“ (IK 31). Weil die Verantwortung für die deutschen Verbrechen die deutsche Geschichte und somit das nationale Gedächtnis bestimmen, kann sich Paul also trotz des Wunsches der Mutter nicht von seiner einseitigen Sichtweise lösen. Das kollektive Gedächtnis dominiert auch in seiner Recherche, was sich darin zeigt, dass er hauptsächlich kollektive Informationsquellen wie Bücher, Filme und Internet als Zugang zu Geschichte nutzt, und diese den persönlichen Erinnerungen seiner Mutter überordnet. Seine Nachforschungen ergeben, dass die offiziellen Dokumente etwas anderes dokumentieren als die persönliche Erinnerung der Mutter. Dabei traut Paul dem offiziellen, kollektiven Gedächtnis mehr als der persönlichen Erinnerung.

Die Verantwortung, der Paul verhaftet ist, zeigt sich ferner in seiner Schreibhemmung und in seiner Sprachlosigkeit.

„Warum erst jetzt?“ sagte jemand, der nicht ich bin. Weil Mutter mir immer wieder... Weil ich wie damals, als der Schrei überm Wasser lag, schreien wollte, aber nicht konnte ... Weil die Wahrheit kaum mehr als drei Zeilen... weil erst jetzt... Noch haben die Wörter Schwierigkeiten mit mir. (IK 7)

Die nicht zu Ende gesprochene Frage und die Versuche einer Antwort beziehen sich auf die Frage, warum erst jetzt eine Beschäftigung mit Vertreibung möglich ist. Die Ellipsen zeigen, wie schwer es dem Ich-Erzähler fällt, die Thematik überhaupt anzusprechen, die Wörter auszusprechen. Er kann sich dem Thema nicht direkt zuwenden, sondern nur langsam herantasten. Paul hat also immer wieder Hemmungen, sich dem Thema anzunehmen, da er Teil der Gesellschaft ist, die bisher das Leid der Deutschen nicht öffentlich gedacht hat. Er ist Teil eines kollektiven Gedächtnisses, in welchem die deutsche Schuld als „übermächtig“ (IK 99) angesehen wird. Dies zeigt sich auch an der Tatsache, dass dem Ereignis der Schiffskatastrophe nur zwanzig Seiten gewidmet sind, dieses Unglück also marginalisiert wird. Paul sträubt sich dagegen, die

Opfer in den Mittelpunkt seines Erzählens zu rücken. Stattdessen versucht er die Vergangenheit im Krebsgang zu bewältigen, also „der Zeit eher schrägläufig in die Quere“ (IK 8) zu kommen. Durch diese Erzähltechnik vermeidet er eine lineare und hierarchische Darstellung von Geschichte und vermeintliche historische Wahrheiten. Da Paul sich also nicht ideologisch vereinnahmen lassen möchte und sich besonders von den Erwartungen seiner Mutter distanziert, schildert er beispielsweise neben der Flucht seiner Familie und der Deutschen vor der russischen Armee auch, dass es sich bei der *Gustloff* nicht um ein Flüchtlingsschiff, sondern um ein „der Kriegsmarine unterstelltes, bewaffnetes Personenschiff“ (IK 104) handelte. Damit versucht er nicht nur, wie Heinz-Peter Preusser formuliert, „die Parallelität der Ereignisse zu vergegenwärtigen“ (Preusser 2004: 502), sondern auch ein endgültiges Urteil zu vermeiden. Er möchte „wedernoch“ (IK 75) sein und sich „in der Regel neutral“ (IK 75) darstellen. Diese vermeintlich objektive Haltung gelingt ihm jedoch nicht. Denn er muss erkennen, dass er sich vom Denken seiner Generation und deren politische Korrektheit trotz der eigenen Familiengeschichte nicht lösen kann, eine Generation, die gegen Familiengeschichten von Elend, Trauma und Armut Protest erhebt (vgl. Assmann 2004: 87). So gesteht er, dass er „bemüht gewesen [ist, DW], zumindest politisch richtig zu liegen, nur nichts Falsches zu sagen, nach außen hin korrekt zu erscheinen“ (IK 210). Es bleiben für ihn als Teil der Nachkriegsgeneration die Erinnerungen an die deutschen Verbrechen vorrangig und unbesiegbar. Maßgeblich ist dabei Pauls Einsicht, dass selbst sechzig Jahre nach dem Ende der NS-Diktatur antisemitische und rassistische Gedanken immer noch ihren Platz in Deutschland haben. Durch das rechte Gedankengut seines Sohnes Konny muss er letztendlich erkennen: „Das hört nicht auf. Nie hört das auf“ (IK 216).

Dessen Erinnerung an den Nationalsozialismus und Flucht und Vertreibung ist im Kontext von Rechtsextremismus zu sehen. Konny zieht nach der Wiedervereinigung Deutschlands zur Großmutter nach Schwerin und übernimmt mehr und mehr deren Sichtweise. Auf seiner eigenen Website www.blutzeuge.de widmet er sich besonders den folgenden Themen: die Machtergreifung Hitlers, der Untergang der *Gustloff* und die Tötung Gustloffs durch David Frankfurter. Durch das Medium Internet kann er so die Kehrseite eines offiziellen nationalen Gedächtnisses inszenieren. Seine Tätigkeiten als Hobby-Historiker gehen allerdings weiter, als die Großmutter weiß. In seinen Parolen zeigt er sich als Rechtsextremist, auch wenn er keiner gewalttätigen Gruppierung angehört und rein äußerlich keine Zugehörigkeit zu Rechtsradikalen oder der Skinheadszene festzustellen ist. Statt des Versprechens an seine Großmutter, „die Wahrheit, nichts als die Wahrheit zu bezeugen“ (IK 73), ist seine Form der Erinnerung eine Verherrlichung des Nationalsozialismus. So verteidigt er zum Beispiel seine „These von der notwendigen Reinerhaltung der arischen Rasse und des deutschen Blutes“ (IK 48). Auch seine Einschätzung des Schiffsunglücks und der Vertreibung ist eine rein ideologische Bewertung. Obwohl er akribisch zu recherchieren scheint, sind seine Äußerungen pseudowissenschaftlich und unsachlich. Er verschweigt, dass die *Gustloff* der Kriegsmarine unterstellt war und so vom Gegner als Kriegsschiff gesehen wurde. Ferner bezeichnet er Russen als „Untermenschen“ (IK 101), und für den Untergang der *Gustloff* macht er sogar das Judentum verantwortlich, ohne eine Begründung dieser Annahme herzuleiten, die nicht nur deswegen als ideologisch und propagandistisch anmutet:

Ohne den Juden wäre es auf der von Minen geräumten Route, Höhe Stolper-
münde, nie zur größten Schiffskatastrophe aller Zeiten gekommen. Der Jude
hat... Der Jude is schuld...“ (IK 14)

Das Zitat macht deutlich, dass er den Deutschen jede Verantwortung an der Katastro-
phe abspricht. Konny übernimmt die nationalsozialistische Denkweise, nach der ‚der
Jude‘ als Feind Deutschlands angesehen wurde. Dies zeigt sich auch in seiner Vereh-
rung für Wilhelm Gustloff. Sein Mahnmal, für dessen Wiederaufbau Konny plädiert,
trug die Inschrift „Gelebt für die Bewegung – Gemeuchelt vom Juden – Gestorben für
Deutschland“ (IK 171). Diese Abwertung zum Meuchelmörder übernimmt Konny,
wenn er gesteht „Dem Blutzegen verdanke ich meine innere Haltung. Ihn zu rächen
war mir heilige Pflicht“ (IK 195). Den Grund, Wolfgang Stremplin als vermeintlichen
Juden erschossen zu haben, erklärt er ohne Skrupel als ein rechtsextrem-politisches
Motiv: „Ich habe geschossen, weil ich Deutscher bin“ (IK 175).

Ferner huldigt Konny dem Nationalsozialismus durch das Begehen von Gedenkta-
gen und den Besuch von für ihn geschichtsträchtigen Orten. So feiert er den „Tag der
Machtergreifung“ (IK 116) und fordert zu Ehren seines ‚Blutzegen‘ die Wiederauf-
stellung eines Gedenksteines für Gustloff. Konnys Äußerungen enthalten einen
indirekten Aufruf zur Gewalt und weisen damit Parallelen zu denen vieler rechtsex-
tremer Gruppierungen in Deutschland auf, die ebenso wie Konny, die Geschichte
monoperspektivisch betrachten und eine einseitige Verzerrung der Darstellung von
Geschichte vornehmen. Statt einer wirklichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung
mit den Aspekten des Nationalsozialismus, bleibt nach Aussage seines Vaters für
Konny „der Wunsch nach einem ungetrübten Feindbild“ (IK 104).

Während die drei Protagonisten der Familie Prokriefke unterschiedliche, momen-
tan bestehende Erinnerungsstrategien repräsentieren, nimmt der Auftraggeber von
Paul, der nicht mit Namen, sondern als „der Alte“, „der alte Mann“, „der Arbeitgeber“
und „jemand“ bezeichnet wird,³ eine kritische Distanz ein. Er tritt in der Novelle auf,
um die Notwendigkeit einer veränderten Art des Erinnerns zu kommentieren. Seine
Kritik besteht darin, dass das Leid der Vertriebenen so viele Jahre nicht öffentlich
aufgearbeitet wurde, sondern nur Teil eines inoffiziellen Erinnerns in nationalisti-
schen Kreisen war. Der Auftraggeber ist durch sein Alter der Generation angehörig, in
deren Mitte das Flüchtlingselend stattfand, die sich jedoch nicht kritisch dazu äußerte,
weil die deutsche Schuld im Vordergrund stand. Er verurteilt seine Generation dafür,
das Thema nicht in die Öffentlichkeit getragen, sondern es Extremisten wie Konny
überlassen zu haben, die das Flüchtlingselend monoperspektivisch instrumentalisie-
ren.

5. Kulturelles Fremdverstehen in *Im Krebsgang* durch Multi- perspektivität

Die hier gezeigten unterschiedlichen Perspektiven der literarischen Figuren machen
deutlich, dass zwar kein objektiver wohl aber ein differenzierter Blick auf historische
Ereignisse und Geschichte als Ganzes existiert. Dies gibt den Lernenden die Möglich-
keit, zu verstehen, wie unterschiedlich heute in Deutschland an den Nationalsozia-
lismus erinnert wird und welche Konflikte dadurch entstehen. Die Leser lernen also
etwas über nationalsozialistische Geschichte, jedoch in veränderter Form: Es ist keine
einseitige Betrachtung mit einem Fokus auf den Holocaust, sondern eine vielseitige
mit einem Fokus auf Vertreibung. Die Betrachtung durch die Stimmen der verschie-
denen Generationen ist mehrperspektivisch. Die Leser können sich durch diese multi-

perspektivische Herangehensweise einfacher eine eigene vorurteilsfreiere Meinung bilden. Lothar Bredella sieht gerade in der Fähigkeit, verschiedene Perspektiven innerhalb eines literarischen Textes zu erkennen und zu verstehen, den Schlüssel für das Verstehen von literarischen Texten und die Basis für Fremdverstehen:

Indem literarische Texte Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven darstellen, ergibt sich für die Leser zudem die Aufgabe der Perspektivenkoordination, wenn sie beispielsweise die verschiedenen Sichtweisen der Charaktere auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen. Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination sind somit entscheidende Tätigkeiten beim Lesen fremdsprachlicher Texte. [...]. (Bredella 2000: 134)

Die von Bredella und an früherer Stelle von Rauer angesprochene Perspektivenübernahme und -koordination kommen in *Im Krebsgang* in besonderer Weise zum Tragen, da Günter Grass mit den verschiedenen Perspektiven der unterschiedlichen Generationen auf die deutsche Geschichte spielt. Die Leser lernen, sich in die Sichtweisen der drei Protagonisten einzufühlen. Wie Bredella weiter ausführt, regen literarische Texte „ihre Leser aber nicht nur dazu an, die dargestellte Welt aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, sondern auch dazu, das in ihnen implizit oder explizit enthaltene Weltbild zu erkennen“ (Bredella 2000: 134). Die Weltbilder von Tulla, Paul und Konny könnten im deutschen Kontext nicht unterschiedlicher sein. Die Leser erlernen also explizit die in Deutschland vorhandenen Denkstrukturen bezüglich der Themen Flucht und Vertreibung⁴ und erfahren implizit, wie sich Kultur und Gesellschaft in Deutschland wandeln. Damit stützt die Novelle die Realität einer pluralistischen Geschichtsschreibung, die einer Totalisierung abspricht und stattdessen unterschiedlichen individuellen Subjekten ein Sprachrohr verleiht. Die Beschäftigung mit der fremden, hier deutschen Kultur, ist also nicht vorurteilsgesteuert und einseitig, da dies die Perspektivenvielfalt nicht zulässt. In der Auseinandersetzung mit den konträren Sichtweisen der Figuren wird für die Lernenden deutlich, dass es eine einheitliche homogene deutsche Kultur nicht gibt. Eine einfache Parteinnahme des Lesers ist somit nicht möglich. Zudem zeigt die Novelle die Diskrepanzen zwischen persönlicher Erinnerung und kollektivem Gedächtnis in der deutschen Vergangenheitsbewältigung und verweist dadurch wiederum auf die Konstruktion von Geschichte und Wirklichkeit. Mit Bezug auf Fremdverstehen lernt der Leser, wie unterschiedlich Wirklichkeit verstanden und verarbeitet wird.

In der interkulturellen Germanistik wird oftmals von homogenen Kulturräumen ausgegangen und dem kulturellen Wandel wird dabei nicht genügend Rechnung getragen (vgl. Helbig et al. 2001: 1339). *Im Krebsgang* zeigt die deutsche Kultur als dynamisches Gebilde, das sich im Hinblick auf den Umgang mit dem Nationalsozialismus in einem Veränderungsprozess befindet. Der fremdsprachliche Leser kann also in der Novelle die Heterogenität in der deutschen Gesellschaft und ihren Kulturwandel entdecken. *Im Krebsgang* ist dadurch in der Lage, eine realistischere Herangehensweise zum Fremdverstehen zu leisten als die meisten anderen Texte.

Im Kontext der Integration von Fremdem und Eigenem als Teil von Fremdverstehen, bietet Grass' Novelle außerdem die Möglichkeit, den Umgang mit der eigenen Geschichte zu reflektieren und die Formen der Erinnerung zu untersuchen. Dies regt ferner dazu an, den möglichen Wandel in der eigenen Kultur zu diskutieren.

Anmerkungen

1 Einen ausführlichen Überblick über die deutsche Vergangenheitsbewältigung und die politisch-kulturelle Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zwischen 1945 und dem Ende des 20. Jahrhunderts gibt Klaus von Schilling in seinem Buch *Scheitern an der Vergangenheit* (vgl. Phasen und Deutungsmuster der politisch-kulturellen Auseinandersetzung, 77-214).

2 Die Abkürzung IK steht für den Titel der Novelle *Im Krebsgang* und wird bei allen folgenden Zitaten mit Seitenzahl angegeben. Die Zitate entstammen der gebundenen Ausgabe von 2002.

3 Dem Alten wird außer seiner Funktion der Kritik noch eine andere Rolle zugeschrieben. Denn hinter der Figur verbirgt sich der Autor Günter Grass selbst. Dies wird klar, da er sich als Autor des Romans *Hundejahre* zu erkennen gibt.

4 Neben den Themen Flucht und Vertreibung und den Erinnerungsstrategien der literarischen Figuren behandelt das Buch für den DaF-Unterricht viele weitere Aspekte wie rechtsradikale Gewalt in Deutschland und die Bedeutung des Internets, worauf ich im Rahmen dieses Artikels nicht eingehen kann.

Literatur

ASSMANN, ALEIDA 2004. »Persönliche Erinnerung und kollektives Gedächtnis in Deutschland nach 1945.« *Erinnern. Freiburger Literaturpsychologische Gespräche. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse 2004*. Edited by Wolfram Mauser and Joachim Pfeiffer. Würzburg: Königshausen & Neumann: 81-91

BREDELLA, LOTHAR 2000. »Fremdverstehen mit literarischen Texten.« *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Edited by Lothar Bredella et al. Tübingen: Gunter Narr: 133-163.

CHRIST, HERBERT 2007. »Fremdverstehen in der Praxis interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.« *Fremdverstehen als interkulturelle Kompetenz*. Edited by Lothar Bredella und Herbert Christ. Tübingen: Gunter Narr: 51-77.

GÖLLER, THOMAS 2001. *Sprache, Literatur, Kultureller Kontext. Studien zur Kulturwissenschaft und Literaturästhetik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

GRASS, GÜNTER 2002. *Im Krebsgang*. Göttingen: Steidl.

HELBIG ET AL 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. XXI. Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. 136. Literarische Texte im Deutschunterricht*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 1334-1345.

HÖFER, ADOLF 2003. »Die Entdeckung der deutschen Kriegsoffer in der Gegenwartsliteratur. Eine Studie zu der Novelle *Im Krebsgang* von Günter Grass und ihrer Vorgeschichte.« *Literatur für Leser* 26.3: 182-197.

KELLETAT, ANDREAS F. 2005. »Von der Täter- zur Opfernation. Die Rückkehr des Themas "Flucht und Vertreibung" in den deutschen Vergangenheitsdiskurs bei Grass und anderen.« *Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland – Dresden 2004*. Edited by Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bonn: DAAD: 167-180.

PREUSSER, HEINZ-PETER 2004. »Erinnerung, Fiktion und Geschichte. Über die Transformation des Erlebten ins kulturelle Gedächtnis: Walser – Wilkomirski - Grass.« *German Life & Letters* 57.4: 488-503.

- PROKOP, ULRIKE 2004. »Trauma und Erinnerung in Günter Grass' *Im Krebsgang*.« *Erinnern. Freiburger Literaturpsychologische Gespräche. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse 2004*. Edited by Wolfram Mauser and Joachim Pfeiffer. Würzburg: Königshausen & Neumann: 125-136.
- RAUER, SABINE 1997. *Literatur als Quelle des Fremdverstehens. Eine Untersuchung ausgewählter südafrikanischer Romane der 70er und 80er Jahre*. Frankfurt am Main: Lang.
- SCHILLING VON, KLAUS 2002. *Scheitern an der Vergangenheit. Das deutsche Selbstverständnis zwischen Re-Education und Berliner Republik*. Berlin: Philo.

Zwischen Tür und Angel – die metaphorische Sprache und literarische Übersetzung im Lernen und Lehren einer Zweitsprache¹

KATHLEEN THORPE,
University of the Witwatersrand

Die metaphorische Sprache wird, wenn überhaupt, nur gelegentlich im DaF-Unterricht auch auf Hochschulniveau erwähnt. Auf "Basic"-Ebene gibt es kaum Zeit dazu im über-vollen Stundenplan und vielleicht ist es auf Anfängerniveau auch gar nicht so wichtig. Auf einem fortgeschrittenen Niveau sollte der metaphorische Sprache etwas mehr Platz eingeräumt werden, denn es ist gerade das Vermögen, die metaphorische Sprache zu ver-stehen und passend anzuwenden, was eine akzeptable Beherrschung der Sprache vom authentischen Sprechen, d.h. muttersprachlicher Kompetenz unterscheidet. Es wird im Weiteren überlegt, ob die Übersetzung vielleicht einen Weg zum wirkungsvolleren Un-terricht und authentischem Sprachgebrauch bieten könnte.

Die Mängel der *Kommunikativen Unterrichtsmethode* sind hinreichend bekannt und reichen von dem Problem der unausrottbaren grammatischen Fehler, als Resultat von zu viel Nachsicht am Anfang – man möchte die Begeisterung der Studenten ja nicht dämp-fen –bis zum Endprodukt, wo Studenten mit viel Selbstbewusstsein and Verve Deutsch fließend radebrechen. Auf Hochschulebene ist dies ein schwerwiegendes Problem, denn zukünftige Arbeitgeber haben ein Recht darauf, zu erwarten, dass unsere Graduierten ein grammatisch korrektes Deutsch schreiben können sollen. Ein paar Sprachfehler in der gesprochenen Sprache, solange eine Verständigung stattfindet, werden viel eher überse-hen als fehlerhaft geschriebenes Deutsch. Die Frage ist also, wie man zu einem nivea-u-vollen und möglichst authentischen, geschriebenen Deutsch gelangt. Wenn es an Un-terrichtszeit mangelt, muss manchmal eine harte Wahl getroffen werden: 1) betont man lie-ber die gesprochene Sprache, wohl wissend, dass die Zeit nicht reichen wird und die

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine stark gekürzte und leicht abgeänderte Version meines Vortrags, der auf der internationalen Konferenz: Translation in Second Language Teaching and Learning. National University of Ireland, Maynooth und University College Dublin, 27.-29.März 2008 gehalten wurde.

Möglichkeiten, Deutsch außerhalb des Klassenzimmers zu sprechen sehr gering sind? oder 2) konzentriert man sich lieber auf die geschriebene Sprache, d.h. durch Vermittlung der Grammatik. Verständnisübungen und Übersetzungen mit so viel mündlicher Arbeit, wie Zeit noch vorhanden ist?

Ein erneutes Interesse an der Übersetzung als Übung zur Verfestigung der Grammatikregeln, sowie auch an der Einführung des metaphorischen Sprachgebrauchs, führt zu einer neuen Überlegung der eingesetzten Lehrmethoden im Klassenzimmer, vor allem auf Hochschulniveau. In den 70iger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die traditionelle Methode des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) gründlich über Bord geworfen zugunsten von anderen, neu entworfenen Methoden. Über die direkte Methode, die audiolinguale und die audiovisuellen Methode, und die vermittelnde Methode ging die Mode hin und her bis zur Entwicklung der kommunikativen Didaktik, die lange vorherrscht. Seit neuestem gibt es auch den interkulturellen Ansatz als Auffrischungsmöglichkeit für die kommunikative Methode. Wegen der schon angedeuteten Mängel der kommunikativen Methode und angesichts des Interesses für die Übersetzung, macht es Sinn, die "altmodische" Grammatik-Übersetzungsmethode wieder unter die Lupe zu nehmen, um festzustellen, ob vielleicht nicht doch etwas Brauchbares zu retten wäre. Wenn man ein paar der älteren Kursbücher abstaubt, enthüllen sie interessante Ergebnisse. Ein viel zitiertes Buch der Vergangenheit für die Lehrerbildung, nämlich *Teaching Foreign-Language Skills* von Wilga M. Rivers wurde erstmals 1968 veröffentlicht und bis 1981 neu aufgelegt. Zusätzlich ist es lohnend, sich ein Lehrwerk auf GÜM-Basis auch anzuschauen, wie zum Beispiel: *German for Advanced Students* von E.P. Dickens. Das Werk wurde im Jahre 1963 veröffentlicht und dann immer neu aufgelegt bis zur dritten Ausgabe 1984. Eine Übersicht über die verschiedenen Lehrmethoden bieten auch Gerhard Neuner und Hans Hunfeld in ihrem Buch: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung* vom Jahre 1993.

Dickens behauptet, dass der Drang zum Übersetzen beim Erlernen einer Fremdsprache etwas Instinktives sei. Wenn Dickens recht haben sollte, würde es doch Sinn machen, nicht gegen den Strom zu schwimmen und diese instinktive Reaktion im Klassenzimmer auszunutzen und im Unterricht produktiv zu machen. Bezüglich der Experimente mit Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht bis 1984, bemerkt Dickens in der Einführung zur dritten Ausgabe seines Sprachkurses:

In the twenty years since this book was published, nothing has changed – how could it? – in the basic problems facing the advanced learner of German and other foreign languages. [...] the challenge of language remains what it always was: the need to come to terms with the habits of the foreign language, to compare those with the mother tongue, to maintain a constant interest in words and ideas, forms and idioms; and be aware of language as not only intimately involved with the present but also as rooted in the past" (Dickens 1984:iv)

Dickens verteidigt die Auswahl literarischer Texte, vor allem Lyrik, die sein Buch enthält. Die Gedichte

offer some insight into the rich poetic tradition of Germany; because they can help stimulate interest in the character and possibilities of the language; and they can

helpfully be used in class discussion, verse-speaking, style analysis, and for translation (Dickens 1984:iv)

Wilga Rivers kritisiert zwar die Grammatik-Übersetzungs-Methode vor allem wegen der langen Übersetzungen aus den Werken der "großen" Dichter und der vielen langweiligen schriftlichen Übungen, die die Interessen der Lernenden nicht in Betracht ziehen (Rivers 1981: 28ff). Wenn man aber von der Überbetonung der literarischen Texte absieht, enthüllt die GÜM doch einige recht positive Lernergebnisse, wie die richtige Anwendung der erlernten Grammatikregeln durch die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt, die Erweiterung des (zugegeben meist literarischen) Wortschatzes und Übersetzungsübungen um die Bedeutung eines Textes zu ermitteln (also als Verständnisübungen). Aufgrund der guten Schreibfertigkeiten der Lernenden, bleibt nur die Erfahrung der gesprochenen Sprache aus. Im Klassenzimmer gibt es ja wenig Zeit dafür, obwohl die Lernenden auch lernen sollen, wie man die Wörter ausspricht. Ein paar Wochen in einer deutschsprachigen Umgebung würde die Sprechfertigkeiten der Studenten sehr schnell verbessern, weil die schon gut lesen, verstehen und schreiben können. Diese Lernergebnisse scheinen doch sehr wünschenswert zu sein.

Die vorliegenden Bemerkungen zielen keineswegs auf eine unüberlegte und pauschale Wiedereinführung der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Was anvisiert wird, ist eine neue Methodenkombinatorik im Fremdsprachenunterricht, die, wo es an Zeit mangelt, das akkurate Schreiben den Vorrang genießt lässt. In Sprachkursen, wo zum Beispiel, Deutsch für die Tourismusbranche angeboten wird, sollte selbstverständlich auf die sprachliche Kommunikation geachtet werden. Es gibt keinen Grund dafür, den Sprachunterricht auf GÜM-Basis langweilig gestalten zu müssen und der literarische Text kann lediglich als eine der vielen vorhandenen Textsorten gelten.

Literaturangaben

DICKENS, E.P.(1984), *German for Advanced Students*. Oxford, Oxford University Press.

NEUNER, G./HUNFELD, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Langenscheidt.

RIVERS, W.M.. (1981), *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago, London, The University of Chicago Press.

Praktische Hinweise zur Übersetzung von Sachtexten mit Hilfe des Internets

ROLF ANNAS

Universität Stellenbosch

Wer im außereuropäischen Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, lässt sich manchmal überreden, einem Kollegen oder einer Kollegin bei der Übersetzung eines Artikels behilflich zu sein oder auch Einwanderern Studienabschlüsse, Führerscheine, polizeiliche Führungszeugnisse, medizinische Gutachten und dergleichen zu übersetzen. Beim Übersetzen stellt man dann häufig fest, dass einem viele sprachliche Fähigkeiten fehlen, obwohl man eine deutsche Schule besucht oder eine Ausbildung gemacht hat, regelmäßig deutsche Zeitungen liest, deutsches Radio hört oder fernsieht.

Auch in der Wissenschaft wird der Ruf nach Übersetzungen und Übersetzern immer lauter. Das zeigt zum Beispiel die VolkswagenStiftung, die Ende 2006 mit dem Slogan „Deutsch plus - Wissenschaft ist mehrsprachig“ eine neue Förderinitiative für Forschungsvorhaben zu Fragen der sprachlichen Prägung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens bekannt gab. Dabei geht es darum, ausländische Studierende als „interkulturelle Vermittler und mögliche Multiplikatoren des Deutschen im Ausland zu gewinnen“ aber auch um die Übersetzung deutscher wissenschaftlicher Arbeiten (Innovations-Report 2006).

Dieser Beitrag richtet sich nicht an professionelle Übersetzer¹, sondern eher an Deutschlehrer bzw. Dozenten, postgraduierte Studierende und andere, die im Rahmen ihrer Arbeit, Sach- bzw. wissenschaftliche Texte, vor allem aus dem und ins Englische, übersetzen wollen und in der Lage sind das Internet zu nutzen.

Im Gegensatz zu Fachlexika und Wörterbüchern, die in der Regel sehr teuer und auch nicht immer verfügbar sind, stellt das Internet dem Übersetzer eine nahezu unendliche Quelle an frei zugänglichen Hilfsmitteln zu Verfügung, mit denen er/sie sich bei sprachlichen, stilistischen und inhaltlichen Unsicherheiten selbst helfen kann. Hiermit ist nicht eine online- Übersetzungsfunktion von zum Beispiel *Word* gemeint oder eine Google-Übersetzung wie sie von Studenten gern benutzt wird, wenn sie ihre Hausarbeiten lieber in der Muttersprache schreiben und dann meinen, sie durch

¹ Wenn im Text vom Übersetzer die Rede ist, sind damit selbstverständlich auch die Übersetzerinnen mit gemeint.

Knopfdruck ins Deutsche übersetzen lassen zu können, wie es zum Beispiel bei folgendem Text gemacht wurde:

A study at the Oregon Health Sciences University found that animals given MSM showed no degeneration of cartilage associated with rheumatoid arthritis.

Eine Studie an Oregon Gesundheit Wissenschaften Universität gefunden, dass Tiere gegeben MSM keine Entartung des mit rheumatischer Arthritis vereinigten Knorpels zeigten.

Zu den Hilfsmitteln, die kostenlos im Internet zur Verfügung stehen, und die der noch unerfahrene Übersetzer zu Rate ziehen kann, wenn er unsicher ist, wie er einen Begriff oder Ausdruck übersetzen soll, gehören Online-Wörterbücher, ein- oder zweisprachige Glossare für Fachterminologie und Textkorpora.

Online-Wörterbücher

Bei der vorliegenden Liste handelt es sich um eine Auswahl der bekanntesten und hilfreichsten Online-Wörterbücher für D<>E. Auf der Webseite des Goethe-Instituts sowie bei reference.com sind noch weitere zu finden.

<http://www.goethe.de/lrn/prj/dfb/lrn/wos/wbc/deindex.htm>

http://www.reference.com/Dir/Reference/Dictionaries/World_Languages/G/German/

- <http://Canoo.net> (Unternehmen in Basel) einsprachiges Bedeutungswörterbuch mit Ober- und Unterbegriffen, Rechtschreibungsvarianten, Grammatik, Flexion und Wortbildungsregeln.
- <http://dict.uni-leipzig.de> (Wortschatzlexikon der Universität Leipzig) mit zusätzlichen Angaben zur Etymologie, Relationen zu anderen Wörtern, links zu anderen Wörtern sowie Hinweisen zu Dornseiff-Bedeutungsgruppen (Wortschatz nach Sachgruppen) mit Textbeispielen aus aktuellen Zeitungen
- <http://dict.tu-chemnitz.de> (Beolingus – Wörterbuch der TU Chemnitz) bietet zusätzlich eine Suchfunktion, die Sprichwörter, Aphorismen und Zitate findet, in denen der Suchbegriff vorkommt.
- <http://dict.leo.org> (Leo – Wörterbuch der Leo GmbH) mit mehr als 400 000 Einträgen bietet es viele Übersetzungsbeispiele und erhält für D-E über 10 Millionen Anfragen pro Tag.
- <http://dict.cc> (Paul Hemetsberger/Wien) Wörterbuch Deutsch/Englisch mit vier verschiedenen Ergebniskategorien und mehr als 600 000 Einträgen. Dieses Wörterbuch bietet das entsprechende Wort/Wörter in der Zielsprache, Wortverbindungen (mit Verb), Komposita und das Wort als Audio-Datei. Dann gibt es noch die Möglichkeit alle fünf oben genannten Wörterbücher sowie auch Google und Wikipedia auf einer Schaltfläche miteinander zu verknüpfen, so dass der Übersetzer die Möglichkeit hat, die Ergebnisse miteinander zu vergleichen.
- <http://iate.europa.eu> (IATE, Interaktive Terminologie für Europa), eine Datenbank in 24 Sprachen mit mehr als 1 Million Einträgen speziell für die EU.
- www.dicdata.de (Verlag cd-rom-produktion) zu mehr als 600 000 Stichwörtern liefert es Beispielphrasen und nicht immer hilfreiche Fotos.

- www.wbuch.de (Jurie Hörner/Lahr) Übersetzungen bieten keinen Kontext aber zeigen viele Verbindungen.

Ein- oder zweisprachige Glossare für Fachterminologie

Im Internet gibt es eine Fülle an Glossaren für D<>E zu allen denkbaren Themen. Bei about.com findet man eine lange Liste unterschiedlicher Glossare von „Abkürzungen“ bis „Zungenbrecher“, die jedoch alle ohne Suchfunktion sind. Hier folgt eine Auswahl zu verschiedenen Themen und Fachgebieten, von denen einige eher allgemein sind und andere sehr spezifisch:

- Bier: <http://www.andechs.de/englisch/brauerei/glossar/index.html>
- Wein: www.wein.de
- Automobil: <http://www.auto-attack.de/lexikon/>
- Planungs- und Baurecht: <http://www.raumplanung.uni-dortmund.de/rgl/inhdeu.htm>
- Buch- und Bibliothekswesen: ca. 90.000 Fachbegriffe und Abkürzungen (unter anderen Zeitschriftenabkürzungen) aus der Welt des Buches, der Bibliothek und der EDV
<http://www.bibliotheks-glossar.de/>
- Allgemeine Fachterminologie: <http://www.ds-translations.at/glosde/>
- Glossar als Übersetzungshilfe für universitätsspezifisches Vokabular
<http://glossar.hu-berlin.de/glossar/>
- Chemie: http://www.chemiebuero.de/glossar_de/index.htm
- Archaeometallurgie:
<http://www.archaeometallurgie.de/impressum/glossar.html>
- Redensarten Index: <http://www.redensarten-index.de/suche.php> Webseite mit etwa 10.000 Einträgen für Redewendungen: Redensarten, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen mit Suchfunktion, vielen Beispielen und Bildern.

Suchmaschinen

Wer meint, in einem der Online-Wörterbücher oder Glossare die passende Übersetzung gefunden zu haben, kann mit Hilfe einer Suchmaschine wie Google überprüfen, ob der gefundene Begriff auch tatsächlich in der Branche oder in dem bestimmten Kontext benutzt wird. Auch bei der Frage, welche Fachbegriffe ins Deutsche übersetzt werden müssen und bei welchen es in der Branche durchaus geläufig ist, den englischen Begriff zu benutzen, kann man im Internet Antworten finden. Diese Frage trifft nicht nur bei Fachtexten zu, sondern vor allem auch in der Werbung. So zum Beispiel kann man im Glossar auf der Webseite von *ThyssenKrupp Steel* lesen, dass es sich bei „ThyssenKrupp Steel best“ um ein „Programm zur Effizienzsteigerung in allen Bereichen des Unternehmens“ handelt, und dass „best“ für „business excellence in service and technology“ steht und daher nicht übersetzt werden sollte.

Ähnlich ist es mit dem Begriff „call for papers“ und der Frage, ob es dafür einen entsprechenden Ausdruck im Deutschen gibt. Eine Google-Suche zeigt, dass auf mehr als 200 000 deutschsprachige Seiten dieser Begriff verwendet wird, während das

deutsche Wort „Beitragsersuch“ eher unüblich ist. Es wird weniger als 200 Mal genannt.

Textkorpora

Ein weiteres Hilfsmittel bei der Übersetzung sind im Internet zugängliche Sprachkorpora. Ein Textkorpus ist eine Sammlung von Texten, meist in schriftlicher Form, aber es gibt sie auch als Aufzeichnungen gesprochener Sprache, die meist zum Zwecke von linguistischen Untersuchungen maschinell ausgewertet werden, um bestimmte Regelmäßigkeiten in der Sprache zu untersuchen.

In ihrem Band „Introducing Copora in Translation Studies“ befasst sich Maeve Olohan (2004) hauptsächlich mit Fragen zum Einsatz von Korpus-Methodologie in der Übersetzungsforschung. Sie gibt interessante Hinweise, wie Korpora in der Übersetzer-Ausbildung und in der Übersetzungspraxis eingesetzt werden können.

Interessant für Übersetzer sind vor allem zwei- oder mehrsprachige Parallelkorpora, in denen Texte zweier oder mehrerer Sprachen miteinander verknüpft sind, so dass der Benutzer nicht nur verschiedene Kontexte des Suchwortes in einer Sprache finden kann, sondern auch verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten in der Zielsprache. Carol Peters et al. (2000, zitiert in Olohan 2004: 168) bezeichnet mehrsprachige Parallelkorpora als besonders nützlich zur „...extraction of information on the translation of collocations and idioms.“

Textkorpora werden heutzutage bei der Erstellung von Übersetzungsprogrammen und elektronischen Wörterbüchern eingesetzt und dienen dem Übersetzer als wertvolle Hilfe bei der Auseinandersetzung mit spezialisierter Fachterminologie, Textsorten, sowie aktuellen Übersetzungsstrategien und -konventionen. Am nützlichsten für Übersetzer sind so genannte parallele Korpora. So behauptet Olohan (2004: 177)

...corpus data will provide more contextual clues as to meaning and usage, which should assist in the choice of the most appropriate equivalent for the particular translation context.

Textkorpora sind vor allem nützlich bei der Übersetzung von Fachtexten (Language for Special Purposes). Wenn der Übersetzer mit einem gewissen Themenkomplex nicht vertraut ist, erhält er/sie hier die Möglichkeit, Fachbegriffe nicht nur zu identifizieren, sondern durch den Kotext bzw. Kontext die adäquatesten Entsprechungen zu finden und dabei auch den Fachbegriff besser zu verstehen.

Dem Übersetzer stehen immer mehr Online-Korpora zur Verfügung, und im Folgenden sei nur kurz auf ein Beispiel hingewiesen, und zwar auf das English/German Translation Corpus der Fachgruppe Anglistik/Amerikanistik an der TU Chemnitz. Dieser Korpus enthält mehrere Textsorten, u.a. literarische Texte und wissenschaftliche Textbücher als Teil einer Internet-Grammatik. Gehen Sie zu

<http://ell.phil.tu-chemnitz.de/cing/frontend/index.html>

Hier kann man sich schnell und kostenlos als Benutzer anmelden und erhält in wenigen Minuten Zugang über eine E-mail-Benachrichtigung. Bei der Suche kann man vier verschiedenen Textkorpora wählen – es ist auch möglich in allen vieren gleichzeitig zu suchen – und zwar gibt es öffentliche Ansprachen und Artikel, akademische Texte, Broschüren für Touristen und Dokument der EU. Als Beispiel wird das engli-

sche Wort „text“ eingegeben. Dazu gibt es 9 Treffer mit unterschiedlichen Übersetzungsbeispielen, bei denen jeweils in beiden Sprachen der ganze Satz, in dem das Wort vorkommt, erscheint. Hier kann man sehen, in welchem Kontext zum Beispiel für engl. „text“ im Deutschen „Text“, „Textstelle“, „Textfassung“ oder „Wortlaut“ übersetzt wurde und dann das für den eigenen Kontext passende Wort auswählen.

Wer sich mit den Sprachen Deutsch und Englisch befasst, dem steht, wie in sehr bescheidener Auswahl gezeigt wurde, eine Unmenge an elektronischen Hilfsmitteln zur Verfügung. Bei den Minderheitssprachen sieht es jedoch ganz anders aus. Tony McEnery und Paul Baker (2003, zitiert in Olohan 2004: 187) weisen zum Beispiel darauf hin, dass es für die nicht-einheimischen Minderheitssprachen in Europa einen besonders großen Mangel an Sprachmaterialien und Korpora gibt. Ähnlich ist die Situation auch für die einheimischen Sprachen des südlichen Afrika. Für die Sprachen Deutsch und Englisch ist das Internet jedoch eine Fundgrube für Übersetzer und Deutschlerner im außereuropäischen Ausland, und dessen Nutzung sollte auch mit in die Ausbildung bzw. in den Unterricht integriert werden, um zum Beispiel Studierende davon abzuhalten, einfache Übersetzungsprogramme für ihre Hausaufgaben zu benutzen.

Literatur

INNOVATIONSREPORT. Forum für Wissenschaft, Industrie und Wirtschaft. »Wissenschaft ist mehrsprachig.« 29.11.2006.

http://www.innovations-report.de/html/berichte/bildung_wissenschaft/bericht-75027.html [Zugriff: 28.5.2008]

MCENERY, TONY and PAUL BAKER 2003. »Corpora, translation and multilingual computing.« *Corpora in Translation Education*. Edited by Federico Zanettin, Silvia Bernardini and Dominic Stewart. Manchester: St Jerome: 89-102.

OLOHAN, MAEVE 2004. *Introducing Corpora in Translation Studies*. London, New York: Routledge.

PETERS, CAROL, EUGENIO PICCHI and LISA BIAGINI 2000. »Parallel and comparable bilingual corpora in language teaching and learning« *Multilingual Corpora in Teaching and Research*. Edited by Simon P. Botley, Anthony M. McEnery and Andrew Wilson. Amsterdam: Rodopi: 73-85.

THYSSENKRUPP STEEL Glossar

<http://www.thyssenkrupp-steel.com/de/services/glossar.jsp> [Zugriff: 28.5.2008]

Beitrag des GZ zur Förderung Deutsch als Fremdsprache in Namibia

JULIA PERESTRELO

Sprachleitung Goethe-Zentrum/NaDS Windhoek

Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird in Namibia hauptsächlich an Schulen gelehrt. Es gibt aber auch außerschulische Institutionen, die DaF unterrichten – so etwa das Goethe-Zentrum/NaDS. Insgesamt sind es vier Einrichtungen: außer dem Goethe-Zentrum bieten auch die University of Namibia (UNAM), das Polytechnic of Namibia und das Lingua College diesen Sprachunterricht an. An der UNAM ist zudem der DAAD aktiv.

2008 sind es in Namibia insgesamt 34 Schulen, die DaF anbieten. Davon sind 22 Sekundarschulen, die das Fach von der 8. bis zur 10. oder 12. Klasse anbieten. Fünf sind Grundschulen, sieben sind weiterführende Schulen. Namibia hat 18 Schulen, die DaF auf *Higher Level* anbieten, sieben Schulen unterrichten es auf dem Ordinary Level des *Namibia Senior Secondary Certificate (NSSC)*. Dieser Abschluss, der seit 2007 das Higher/International General Certificate for Secondary Education (H/IGCSE) in Namibia abgelöst hat, ist bei Cambridge International Examination (CIE) akkreditiert. Dies bedeutet, dass die Prüfungen in Namibia aufgestellt und korrigiert, aber von Cambridge immer noch moderiert werden.

In den staatlichen Schulen wird DaF hauptsächlich als Wahlfach belegt. In den wenigen Privatschulen wie etwa der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS), ist DaF ein Pflichtfach und wird seit 2004 ab der ersten Klasse belegt.

2008 hat Namibia insgesamt 5646 Schülerinnen und Schüler, die DaF lernen. Sie werden von 71 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet.

Gute Nachrichten aus dem Bereich DaF in Namibia:

„Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH)

Eine neue Initiative namens „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) wurde vom Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufen. Ziel dieser Initiative ist es, weltweit ein Netz von 1000 Partnerschulen aufzubauen und damit bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken. Diese Initiative wird vom Auswärtigen Amt koordiniert und gemeinsam mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Goethe-Institut,

dem Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst umgesetzt.

In Namibia wurden zwei Schulen ausgewählt, bei dieser Initiative mitmachen. Deutsche Auslandsschulen wie die Deutsche Höhere Privatschule (DHPS) in Windhoek sind automatisch in dies Programm aufgenommen und werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut. Als typisch namibische Schule wurde die Martin Luther High School in Okombahe bei Omaruru identifiziert, die nun vom Goethe-Zentrum betreut und begleitet wird

Die Partnerschulinitiative hat sehr viele Vorteile für den DaF-Bereich in Namibia. So sind für die betreffenden Schulen im Lauf der nächsten drei Jahre unter anderem Lehreraufenthalte, Seminarbesuche und Jungendsprachkurse in Deutschland vorgesehen. Außerdem werden die PASCH-Schulen, finanzielle unterstützt werden, aber auch vielfältige Kulturaustauschprogramme stattfinden.

Darüber hinaus wird die schulische Zusammenarbeit ausgebaut, um in den nationalen Bildungssystemen Deutsch als Fremdsprache weiter zu festigen. So sollen lebendige und langfristige Bindungen zu Deutschland aufgebaut und die Schulen, ihre Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zum offenen Gedankenaustausch und zur Zusammenarbeit untereinander angeregt werden.

Expertin für Unterricht (ExU)

Seit Jahren „kämpft“ Namibia um einen Fachberater aus Deutschland, der sich um den Bereich Deutsch als Fremdsprache kümmern und die DaF-Lehrer im Land beraten kann. Nun ist diese Bitte sozusagen erhört worden: Das Goethe-Institut entsendet noch in diesem Jahr eine Expertin für Unterricht nach Namibia. Corinna Schulz tritt ihre neue Aufgabe zum 1. September 2008 an. Sie wird ihren Sitz im Goethe-Zentrum/NaDS in Windhoek haben und wird für Namibia und auch Angola zuständig sein.

Unterstützung des Goethe-Instituts

Das Goethe-Institut vergibt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Zentrum/NaDS jährlich drei Lehrerstipendien. Das Goethe-Institut unterstützt auch die zwei größten jährlichen Lehrerfortbildungen in Namibia, nämlich die Tagungen in Arandis und beim National Institute for Educational Development (NIED). Die Unterstützung ist vor allem finanzieller Art, während die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulvereine (AGDS) und die Dozenten der Universität Namibia für die Programmgestaltung und Anbietetung der Fortbildung verantwortlich zeichnen.

Bundesprogrammlehrkräfte (ADLK)

Um den Mangel der Deutschlehrer im Land zu verringern, bekam Namibia Anfang 2008 zwei Auslandsdienstlehrkräfte aus Deutschland. Eine dieser Lehrerinnen arbeitet nun an der Delta Secondary School in Windhoek, die andere an der Namib High School in Swakopmund. Diese ADLKs werden aus der Sonderinitiative des Bundespräsidenten finanziert.

Sprachwettbewerb des Goethe-Zentrums/NaDS

Das Goethe-Zentrum/NaDS organisiert und führt jährlichen einen Sprachwettbewerb für alle Schülerinnen und Schüler durch, die DaF an namibischen Schulen belegen. Der diesjährige Wettbewerb wird bereits zum 22. Mal im Goethe-Zentrum stattfinden.

Die sieben erfolgreichsten Schüler ab 16 Jahren bekommen einen Flug und einen vierwöchigen Aufenthalt in Deutschland. Fünf Flüge werden vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) und zwei von der Deutsch-Namibischen Gesellschaft (DNG) gestiftet. Die weiteren Preise für die zweiten und dritten Plätze werden von Windhoekern Geschäftsleuten und DaF-Interessenten gesponsert.

Grünes Diplom

Das Grüne Diplom ist ein Selbst- und Fernstudium für DaF-Lehrer (Dauer 1 ½ Jahren, mit siebenwöchigen Kompaktkursen an verschiedenen Goethe-Instituten im südlichen Afrika). Eine namibische Kandidatin hat diesen Kursus im Januar 2008 angefangen und wird ihre Ausbildung vorraussichtlich Mitte 2009 abschließen.

Das Grüne Diplom ist eine **goethe-interne** Ausbildung, die zu einem DaF-Abschluss führen soll. Die Absolventen werden mit diesem Abschluss vorrangig an Goethe-Instituten und Goethe-Zentren angestellt werden.

Selbstlernzentrum

Das Goethe-Zentrum/NaDS hat am 5. Juni 2008 sein neues Selbstlernzentrum eröffnet. Mit diesem Selbstlernzentrum soll Kursteilnehmern des Goethe-Zentrums die Möglichkeit geboten werden, Lerninhalte zu vertiefen und dadurch kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit zu erwerben. Des weiteren möchte das Goethe-Zentrum seinen Lernenden mit Internet- und Computerterminals den Zugang zu Online-Übungen erleichtern.

Zusätzlich gibt es im Selbstlernzentrum eine kleine, gut ausgestattete DaF-Bibliothek, die frei zugänglich für die Sprachkursteilnehmer ist. Eine Tutorin steht ihnen dort auch jederzeit zur Verfügung.

Kurse

Interessant ist, dass die Kurse, die das GZ vor allem für Erwachsene anbietet seit kurzem auch von vielen Schülern belegt werden. Dies ist eine Art Stützunterricht, von dem immer mehr Schüler Gebrauch machen.

Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen

Eine Bestandsaufnahme

RUDOLF RODE

Wes-Kaap Onderwysdepartement

Deutsch an südafrikanischen Schulen

Trotz einschneidender politischer Entscheidungen vollzieht sich der Wandel im Erziehungswesen eher langsam. In den 60er-Jahren gab es in Südafrika hunderte staatliche Schulen, an denen Deutsch in großen Gruppen unterrichtet wurde. Im Jahre 2007 wurden immerhin noch etwa 69 Schulen mit vertretbaren DaF-Schülerzahlen gezählt. 2008 belegen 8406 Schüler das Fach Deutsch als Fremdsprache, dabei handelt es sich um Lerner der Klassen 1 bis 12. Die verbleibenden Schulen haben die Mildierung der Universitätszulassungsbedingungen und die sprachpolitische Wende der 90er Jahre überstanden. Die Partnerschulinitiative von Außenminister Steinmeier weckt neue Hoffnung.

„In meinem Kollegium wird immer häufiger vorgeschlagen, dass wir Deutsch mit einer einheimischen Sprache ersetzen sollten.“

– Schulleiter einer staatlichen Oberschule in Kapstadt am 22. Juli 2008

Vor fünfzig Jahren wurde an jeder größeren afrikaanssprachigen „weißen“ Schule „Duits as Derde Taal“ („German as Third Language“) gelehrt, und bis Anfang der 70er-Jahre war die Universitätszulassung von dem Fach Mathematik oder einer so genannten dritten Sprache im Schulabschlusszeugnis (Senior Sertifikaat) abhängig. An den englischsprachigen Schulen war diese dritte Sprache meistens Latein, vereinzelt Französisch. Der erste große Rückschlag für alle dritten Sprachen war die Abschaffung der oben genannten Universitätszulassungsbedingung. Nach diesem Einschnitt wurde klar, dass die meisten jungen weißen Südafrikaner Deutsch, Latein oder Französisch allein deshalb gelernt hatten, weil sie studieren wollten. Der plötzliche Lernerschwund illustrierte auf dramatische Weise, wie sehr die Klassenzimmerpraxis im Fach Deutsch von den Realitäten in den deutschsprachigen Ländern und damit vom Reiz des Fremden oder dem Nutzen deutscher Sprachkenntnisse abgekoppelt war. Die Lehrbücher waren ausschließlich von südafrikanischen Deutschlehrern verfasste und in Südafrika verlegte Grammatikbücher wie zum Beispiel „Moderne Duitse Grammatika“. Diese Bücher hatten ein Übersetzungstextangebot, das

höchstens aus Aesops Fabeln oder aus Erzählungen bestand, in denen der Müller und sein Esel tragende Figuren waren. Wenn ein Lerner versucht hätte, sich ein Bild von Deutschland zu machen, hätte er glauben müssen, dass das Land von Volkswagen und Siemens ein Agrarland wie zu Luthers Zeiten sei. Landeskunde war unbekannt und wäre in den meisten Klassenzimmern auch unerwünscht gewesen. Als Pflichtlektüre wurden den Schülern Texte, wie „Der Töpfer von Kandern“ (Hermine Villingner) oder „Emilia Galotti“ (Lessing) vorgesetzt.

Gerade als die kommunikativ-pragmatisch orientierten Methoden in den 80er-Jahren von den jüngeren Kolleginnen akzeptiert wurden und sich zum ersten Mal auf die Gestaltung der Prüfungsaufgaben auszuwirken begannen, kam der nächste scharfe Abwärtsknick. Im weißen Sektor war Stellenabbau angesagt und damit der Abschied von den Fächern mit kleinen Schülerzahlen. Während der fremdsprachliche Deutschunterricht immer interessanter und aktueller wurde, und die DaF-Lehrerinnen die deutschen Fördermittel immer häufiger beanspruchten, wurden die staatlichen Mittel immer knapper. DaF-Lehrerinnen verließen notgedrungen in großer Zahl den Lehrerberuf, weil ihr Fach wegrationalisiert worden war.

Mit der politischen Wende 1994 kündigte sich die Planung zur Einführung eines neuen Curriculums für Südafrika an. Mit der in der neuen Verfassung verankerten Gleichberechtigung der elf südafrikanischen Sprachen, ging die Forderung einher, die einheimischen Sprachen im Sinne der additiven Mehrsprachigkeit als Schulfächer zu fördern. In manch einer Diskussionsrunde stand für die europäischen Fremdsprachen der Stempel „elitär“ bereit, wobei Französisch und Portugiesisch als „afrikanische“ Sprachen auf etwas geringere Ablehnung als Deutsch stießen. Erst nach etwa sechs Jahren war es möglich, die Wiederaufnahme der Fremdsprachen in das neue Curriculum zu erwirken, jedoch war der Eindruck inzwischen weit verbreitet, dass die Zeit der Fremdsprachen endgültig abgelaufen sei. „Gibt es denn noch Schulen mit Deutsch“ ist seitdem eine häufig erstaunt gestellte Frage, verstärkt durch die auf nur zwei Jahre befristete und ohne Konsultation der Betroffenen erfolgte Abgabe der Prüfungsverantwortung an den „Independent Examination Board“. Wer ab 2010 für die Prüfungen der seitdem als „non-official languages“ bezeichneten Fremdsprachen verantwortlich zeichnen wird, ist unbekannt. Der Eindruck verfestigt sich, dass das Ende des Weges erreicht sei.

Das neue Curriculum hat den DaF-Schülern in Südafrika eine Abschlussprüfung aufgeötigt, die einen deutlichen Rückschritt zurück zu vorgeschriebenen Texten und zu einer absurden Überfrachtung mit Schreibaufgaben bedeutet. Mit den Vorstellungen eines modernen Fremdsprachenunterrichts hat diese Prüfung wenig zu tun und lässt sich in keiner Weise mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in Einklang bringen. Abhilfe könnte nur noch die Übernahme des geplanten Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz auf dem Niveau A1 sein. Angesichts der Tatsache, dass die südafrikanischen Deutschlerner kaum auf 400 Unterrichtsstunden DaF in ihrer gesamten Schulzeit kommen (Zertifikat Deutsch: 400 bis 600 Unterrichtseinheiten), sind sogar die Anforderungen auf Niveau A2 (Deutsches Sprachdiplom Stufe 1, KMK, 1200 Stunden) zu hoch gesteckt.

Die Initiative des deutschen Außenministers, Herrn Frank-Walter Steinmeiers, genannt „Schulen: Partner der Zukunft“ weckt bei vielen der verbliebenen DaF-Lehrerinnen in Südafrika die Hoffnung, dass der Abwärtstrend zumindest gebremst werden kann. Wie nie zuvor kommen inzwischen vier südafrikanische Schulen in den

Genuss einer vom Goethe-Institut ausgehenden Unterstützung, die folgende Fördermaßnahmen einschließt:

1. Fortbildungen in Deutschland oder vor Ort;
2. Sprachkurse und Prüfungen für Schülerinnen und Schüler;
3. Kulturprojekte;
4. Lernplattform und interaktiver Netzstandort;
5. Werbematerial.

Die Partnerschule muss ihrerseits die folgenden Voraussetzungen erfüllen: Sie muss

- Deutsch als Fremdsprache anbieten und den Deutschunterricht nach Kräften fördern;
- ihren Schülerinnen und Schülern Kontakte nach Deutschland und zu anderen Partnerschulen weltweit ermöglichen;
- ihren Deutschlehrkräften die Teilnahme an Fortbildungen ermöglichen und
- alle Maßnahmen unterstützen, die ihren Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrkräften zugute kommen.

Selbst wenn Schulen aufgrund dieser Entwicklung das Fach Deutsch wieder ins Curriculum aufzunehmen wünschen, bleibt das Problem des mangelnden Deutschlehrernachwuchses ungelöst, denn die hoch willkommene Bereitstellung von Programmlehrkräften kann nur eine Übergangslösung sein.

Die Deutschabteilung der Universität Namibia

MARIANNE ZAPPEN-THOMSON
Universität Namibia

Wieder einmal haben an der Universität Namibia tiefgreifende Umstrukturierungen stattgefunden, die auch für die Deutschabteilung Neues mit sich gebracht haben. Die Veränderungen werden maßgeblich von den Anforderungen der NQA (*Namibia Qualifications Authority*) bestimmt. Anders als an südafrikanischen Universitäten soll in Namibia im vierten Studienjahr das Niveau eines Honours-Studiums erreicht werden, ohne dass vorher eine Abschlussprüfung abgelegt wird. Ziel ist, dass Studierende nach ihrem vierten Jahr gleich ins Magisterstudium einsteigen können.

Im Zuge der Umstrukturierung wurden alle Sprachabteilungen in einem Department zusammengelegt: Afrikaans, Englisch, Französisch, Deutsch, Nama-Damara, Otjiherero, Oschiwambo, Portugiesisch und Spanisch bilden nun das *Department of Language and Literature Studies* bilden, dessen Leiter Dr. Herman Beyer ist. Um die Verwaltung zu vereinfachen und jeder Sprache eine gewisse Autonomie zu gewährleisten, hat jede Sprachabteilung eine/n eigene/n LeiterIn

Deutsch als angewandte Wirtschaftssprache

Schon seit 2003 ist das B.A.-Studienprogramm so angelegt, dass Studierende, die sich für Deutsch immatrikuliert haben eine Wahl treffen. Die Studierenden, die ohne deutsche Vorkenntnisse an die Universität kommen und Deutsch als Nebenfach belegen wollen, entscheiden für den mehr auf die Sprache ausgerichteten Studiengang *German as Applied and Business Language*. Die Studierenden, die deutschsprachig sind oder aber über den NSSC (*Namibia Senior Secondary Certificate*)-Abschluss verfügen, immatrikulieren sich für Deutsch als Hauptfach (*German Studies*), wobei die deutsche Literatur sowie Linguistik und Landeskunde Teil des Studiums sind.

Bemerkenswert ist, dass diese Einteilung seit Beginn 2008 auch für alle anderen Sprachen des Departments, außer Englisch, gilt. Bemerkenswert insofern als dass auch die anderen Sprachabteilungen erkannt haben, dass es wichtig ist, die Muttersprachler von den Fremdsprachlern zu trennen. Dass Afrikaans als Fremdsprache angeboten wird, ist neu, zuvor wurde die Sprache entweder als Muttersprache oder Zweitsprache angeboten. Doch die Nachfrage nach Afrikaans als Fremdsprache wächst mit der Anzahl Studierenden, die aus dem Ausland kommen. Spanisch wird nicht auf dem Niveau „*Studies*“ angeboten, da es keine Muttersprachler gibt, während Portugiesisch sowohl als Mutter- als auch als Fremdsprache unterrichtet wird. Au-

ßerdem wurde bei der Überarbeitung der Module darauf geachtet, dass sich dieses Studienprogramm am Europäischen Referenzrahmen orientiert. Das bedeutet, dass die Studierenden neben allgemeinem Berufsdeutsch nicht nur auch die Fachsprache „Hotelgewerbe und Tourismus“ vermittelt bekommen, sondern darüber hinaus aber auch wissen, auf welche der verschiedenen Stufen des Referenzrahmens ihr Modul einzuordnen ist. Am Ende des dritten Jahres haben sie in etwa das Niveau B1 erreicht. Somit könnten sie die Goethe-Prüfung „Zertifikat Deutsch“ ablegen, sind aber gleichzeitig für das „Zertifikat Deutsch für den Beruf“ vorbereitet.

Ferner werden die Studierenden auf Situationen vorbereitet, in denen sie als zukünftige ReiseleiterInnen mit Stereotypen und Vorurteilen konfrontiert werden könnten. Sie sollen während ihres Studiums lernen, Strategien zu entwickeln, mit denen sie angemessen auf solche Konfrontationen reagieren können.

In diesem Studiengang sind meistens ungefähr 30 Studierende im ersten Jahr immatrikuliert, 20 im zweiten und 15 legen erfahrungsgemäß die Abschlussprüfung ab.

German Studies

In dem Studiengang *German Studies* sollen die Studierenden nach der Curriculums-Revision schon früher als bisher intensiv auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet werden. Dies ist notwendig, weil NQA vorschreibt, dass alle Studierende im vierten Jahr ein so genanntes *Research Paper in German* schreiben. Dazu belegen die Studierenden zuerst Vorlesungen zur Forschungsmethodologie, erstellen dann ein Forschungsvorhaben zu einem Thema aus der Linguistik oder Literatur. Ist dieses gutgeheißen, schreiben sie eine Forschungsarbeit von etwa 10 000 bis 15 000 Wörtern. Zusätzlich absolvieren sie 3 weitere Kurse ihrer Wahl.

Ebenso finden Einführungen in die deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft statt, bei denen neben der Metasprache und Fachwissen auch ein literaturgeschichtlicher Überblick vermittelt wird.

Vor auf die Abteilung aber besonders stolz ist, ist die Tatsache, dass der Lehrplan Kurse beinhaltet, die die spezifische namibische Situation berücksichtigen. Dazu gehören u.a. Kurse über Kolonialliteratur, deutsch-afrikanische Beziehungen und Literatur über Afrika. Dabei kommen Literaturgeschichte sowie das moderne Deutschlandbild nicht zu kurz. Bei der Vermittlung der Inhalte wird immer berücksichtigt, dass es sich um interkulturelles Lehren und Lernen handelt.

Leider sind die Zahlen der Studierenden in diesem Bereich nicht hoch. Beginnen etwa 10 Studierende mit diesem Programm, legen in der Regel nur bis zu 5 die Abschlussprüfung ab.

Translation

Ein weiteres wichtiges Standbein der Abteilung ist das *Postgraduate Diploma in Translation (PGDT)*. Ein abgeschlossener B.A. gilt allgemein als Voraussetzung zur Immatrikulation, es können aber auch Ausnahmen gemacht werden. Aus diesem Grund müssen die angemeldeten Studierenden einen Eignungstest ablegen. So wird auch Berufstätigen aus den Medien oder der Wirtschaft die Möglichkeit geboten, in Abendkursen ihre beruflichen Qualifikationen zu verbessern.

Translation ist heute der Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen. Übersetzen bezieht sich dabei auf den schriftlichen, also fixierten Text, während mit Dolmetschen

der einmalige, meist mündlich angebotene Text gemeint ist. Der Übersetzende ist nicht nur Sprachmittler, sondern darüber hinaus auch immer Kulturmittler. Für die Ausbildung von Translatoren bedeutet dies, dass die Studierenden nicht nur Strategien zum Übersetzen von einer in eine andere Sprache vermittelt bekommen, sondern vor allem eine kritische Haltung sowie interkulturelle Kompetenzen. Um die Studierenden adäquat auf diese Aufgabe vorzubereiten, bildet der Kurs *Culture Studies* einen ganz wichtigen Schwerpunkt des PGDT-Studiengangs. Die Spracharbeit, die einen weiteren wichtigen Teil des Kurses ausmacht, baut auf dem Vorstudium auf, welches den Studierenden die Transkulturellen Zusammenhänge im namibianischen Kontext bewusst werden lässt. Dies Vorwissen fließt in die Textarbeit mit ein, damit gewährleistet ist, dass auch die Translation transkulturelle Kommunikation ermöglicht.

Fachdidaktik Deutsch

Die KollegInnen der Abteilung bieten außerdem und unentgeltlich den Kurs Methodik und Didaktik Deutsch (Muttersprache und Fremdsprache) im Studienprogramm *Postgraduate Diploma in Education* an. Da sich für diesen Kurs selten mehr als 2 Studierende pro Jahr immatrikulieren, ist die Pädagogische Fakultät nicht bereit diese Studenten auszubilden. Da der Bedarf an LehrerInnen aber sehr groß ist, hat die Deutschabteilung diesen Kurs übernommen.

KollegInnen

In der Abteilung sind zwei namibianische KollegInnen fest angestellt, und zwar Professor Dr. Hans Volker Gretschel und Associate Professor Dr. Marianne Zappen-Thomson. Ihnen steht seit 1991 ein DAAD-Lektor zur Seite. Zurzeit ist dies Herr Jörg Klinner, der voraussichtlich 3 Jahre in Namibia tätig sein wird. Von Juli 2007 bis Juni 2008 war Frau Daniela Wack als DAAD-Sprachassistentin in der Abteilung beschäftigt. Sie wird nun von Frau Kirsten Lemmerz abgelöst, die bis Juni 2009 an der Universität Namibia sein wird. Ferner kann die Abteilung durch PraktikantInnen unterstützt werden.

Übersicht

German as Applied and Business Language

Semester Year 1	Code	Module Title
1	HLGB 3511	Foundations of German
2	HLGB 3532	German for Beginners
Semester Year 2	Code	Module Title
1	HLGB 3611	Listening and Speaking Skills in German
1	HLGB 3631	Basic Reading and Writing Skills in German
2	HLGB 3652	Basic Interaction and Communication in German
Semester Year 3	Code	Module Title
1	HLGB 3711	Foundations of Business German
2	HLGB 3732	German for Business and Tourism

German Studies

Semester Year 1	Code	Module Title
1	HLGS 3511	Basic German Patterns
2	HLGS 3532	Basic Literary and Cultural Concepts
Semester Year 2	Code	Module Title
1	HLGS 3611	Complex German Patterns
2	HLGS 3632	Contemporary German Society and Literature
2	HLGS 3652	Text Analysis, Directed Writing and Presentation
Semester Year 3	Code	Module Title
1	HLGS 3711	Theoretical and Practical German
1	HLGS 3731	German-African Perspectives
2	HLGS 3752	German Cultural History
Code Year 4	Module Title	
HLGS 3800	Research Paper in German	
Students select a further three (3) <i>year-modules</i> below in consultation with the Department of Language and Literature Studies:		
HLGS 3820	Modern German Literature and Culture	
HLGS 3840	Applied Linguistics in German	
HLGS 3860	Literature on Africa in German	
HLGT 3800	Intercultural Communication	

Postgraduate Diploma in Translation

Code	Module Title	
TMF 4110	Translation Mother Tongue – First Foreign Language	
TFM 4110	Translation First Foreign Language – Mother Tongue	
TII 4110	Interpreting	
TLM 4110	Language Studies Mother Tongue / National Language	
TLF 4110	Language Studies First Foreign Language	
The following semester modules are compulsory for all students:		
Semester	Code	Module Title
1	TTP 4111	Translation in Theory and Practice
2	TSP 4112	Language for Special Purposes

SAGV-Forschungsforum (1. Folge)

Annotation relevanter Hochschulschriften 2001-2006 etc.

MICHAEL ECKARDT

Universität van Stellenbosch

Aufgrund der positiven Reaktionen zum Forschungsbericht „Das Fach Deutsch in Südafrika im Spiegel seiner Hochschulschriften“ (Eckardt 2005) und dem Bemühen des SAGV, die Ergebnisse germanistischer Forschung an den Hochschulen im südlichen Afrika besser bekannt zu machen (Eckardt 2006), hat die eDUSA-Redaktion entschieden, für dieses Anliegen eine feste Rubrik einzurichten. Das „SAGV-Forschungsforum“ soll als eine privilegierte Möglichkeit verstanden werden, die von Mitgliedern des Verbandes betreuten Hochschulschriften einem größeren Fachpublikum bekannt zu machen. Zusätzlich dazu sollen auch Arbeiten Erwähnung finden, die von SAGV-Kollegen an anderen Hochschulen eingereicht wurden, ebenso jene, die dem übergeordneten Themenkreis ‚Deutsche Studien im südlichen Afrika‘ nahestehen, aber in anderen Fächern angefertigt wurden (z.B. Geschichte, Translationswissenschaft o.ä.). Verbunden damit ist der Aufruf an alle Kollegen, der Redaktion abgeschlossene Examensarbeiten zu melden und - sofern das Einverständnis der Autoren vorliegt - eine veröffentlichungsfähige Zusammenfassung (abstract) zu übermitteln. Ferner kann auf Wunsch der Autoren die Quelle der (nicht als Buch veröffentlichten) Arbeit im Internet mit angegeben werden. Die eDUSA-Redaktion und der SAGV erhoffen sich davon einen verbesserten Zugriff auf die Forschungsergebnisse der Absolventen und Kollegen, deren Wahrnehmung außerhalb des Verbandsgebietes noch ausgebaut werden kann. Mit Hilfe des Forums soll auch ein fester Platz für Denkanstöße, angedachte Projekte oder Forschungsperspektiven geboten werden.

Mit dem ersten „SAGV-Forschungsforum“ wird die Lücke zwischen dem Forschungsbericht für die Jahre 1922-2001 und dem aktuellen Stand auf Basis der NRF- (National Research Foundation) Datenbank ‘Nexus’ geschlossen.¹ Bei einem Blick auf die Nachträge für den Zeitraum 2001-2006 wird deutlich, dass sich die bisherige Entwicklung fortsetzt und weiterhin ein Überhang an literatur- gegenüber sprachwis-

¹ National Research Foundation. Nexus Database System: Current and Completed Research Project Database. Unter: <http://www.nrf.ac.za/nexus> [1.9.2008]. Mit besonderem Dank an den Kulturattaché der deutschen Botschaft in Pretoria, Herrn Dr. Bodo Schaff, für Bereitstellung des Zugangs zur Nexus-Datenbank.

senschaftlichen Arbeiten zu verzeichnen ist. Auch weiterhin verfügt die nach dem Zusammenschluss mit dem Rand Technikon zur Universität Johannesburg (UJ) umfirmierte ehemalige Rand Afrikaans Universiteit (RAU) neben der UNISA über die an Abschlussarbeiten stärkste Deutschabteilung in Südafrika.

Da mit diesem ersten Aufruf noch keine Zusammenfassungen abgeschlossener Examensarbeiten bei der Zeitschrift vorliegen können, möchte die Redaktion eine knappe Auswahl vorlegen, die in groben Zügen umreißt, welche Art Meldungen künftig zu erwarten sind. Begonnen wird mit folgenden Zusammenfassungen in chronologischer Reihenfolge: 1) der filmhistorischen Doktorarbeit des Autors an der Universität Göttingen (Eckardt 2008), 2) Marion Papes 2007 an der Humboldt-Universität angenommener Dissertation und 3) einer Magisterarbeit zur Übersetzungsproblematik bei Hermann Hesse (2003). Bei nichtdeutschen Arbeiten wird der Titel in der Regel übersetzt und die Zusammenfassung in englischer Sprache abgefasst.

Ausgewählte Zusammenfassungen von Hochschulschriften

MICHAEL ECKARDT 2007. *Zur Rezeption des Spielfilms der Weimarer Republik in Südafrika 1928-1933*. Göttingen: Georg-August-Universität (Diss.), Fach: Medien- und Kommunikationswissenschaft.

Die vorliegende Arbeit zur Rezeption des Spielfilms der Weimarer Republik in Südafrika untersucht als kinohistorische Studie Umfang, Genres und Publikumsresonanz des deutschen Films als Teil des südafrikanischen Kinoprogramms im Zeitraum 1928 bis 1933. Ausgehend von der Annahme, dass nur durch eine Abkehr vom Herkunftslandprinzip die Rezeptionsgeschichte als gleichberechtigter Teil der Filmgeschichte zu erfassen ist, wurde rekonstruiert, in welchem historischen Kontext es zum Export deutscher Spielfilme nach Südafrika kam, welchen Umfang der Filmexport hatte und welche Filme in Südafrika gezeigt wurden. Darauf aufbauend wurde anhand der Rezeptionsdokumente untersucht, wie die südafrikanischen Medien den deutschen Film bewerteten und welche Rückschlüsse daraus auf die Wirkung beim Publikum zu ziehen sind. Mittels einer exemplarischen Analyse des Films „Der blaue Engel“ konnte nachgewiesen werden, dass die dominante Botschaft des Films in beiden Kulturkreisen auf ähnliche Weise rezipiert wurde. Eine Ausnahme bildete die Zensurentscheidung der Kapprovinz, die auf eine im lokalen Kontext abweichende Vorzugslesart zurückgeführt werden konnte, deren moralische Implikationen als verbotswürdig galten. Generell wurden die deutschen Spielfilme positiv aufgenommen und als wohlthuende Abwechslung im US-amerikanisch dominierten Programm wahrgenommen. Das Zustandekommen eines deutschen Programmanteils im südafrikanischen Kino ist auf die wettbewerbsbedingte Suche nach neuen attraktiven Filmen von Seiten der Südafrikaner und die verstärkten Exportbemühungen der deutschen Filmindustrie im Zeichen der Umstellung auf den Tonfilm zurückzuführen. Die Mehrzahl der gezeigten Produktionen waren UFA-Stummfilme, mit der Durchsetzung des Tonfilms und der damit verbundenen Sprachbarriere verschwand der deutsche Spielfilm (bis auf Ausnahmen wie z.B. „Der blaue Engel“) wieder aus Südafrika.

<http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/eckardt/eckardt.pdf>

MARION PAPE 2007. *Frauen schreiben Krieg – die literarische Verarbeitung des nigerianischen Bürgerkrieges*. Berlin: Humboldt-Universität (Diss.), Fach: Literatur, Rhetorik, Literaturwissenschaft.

Kein anderes Thema hat die nigerianische Literatur so dominiert wie der nigerianische Bürgerkrieg, in dessen Verarbeitung sich verstärkt auch Autorinnen einmischen. Die Dissertation evaluiert 34 Texte von 16 nigerianischen Autorinnen - 12 Romane und 22 Kurzgeschichten - und analysiert sie als Gesamtkorpus, in dem die Texte miteinander und mit der Männerliteratur einen Dialog um den Bürgerkrieg führen. Die Autorinnen wenden bei ihrem „war talk“ literarische Strategien wie „re-reading“ und „re-writing“ an, das Neu-Lesen, Fort- und Umschreiben der Texte und Diskurse des „Zentrums“, durch die nicht nur die Blindstellen eines von Männern dominierten literarischen Diskurses sichtbar werden, sondern durch die auch der Prozess des Aushandelns der Geschlechterverhältnisse sowie des Krieges selbst erfolgt, seiner Ursachen, Auslöser und Folgen. Die Autorinnen stellen den Krieg als „sexuelle Unordnung“ dar, als Geschlechterkrieg. Die Untersuchung zeigt, dass bei der Vertorung der Perspektive der Autorinnen neben Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit auch andere Faktoren, wie Alter, Race, Grad der Distanz oder Nähe etc. berücksichtigt werden müssen, um vorschnelle Festschreibungen zu vermeiden. Hierbei spielen die Paratexte eine wichtige Rolle, in denen die Autorinnen sich persönlich zum Krieg äußern. Die Arbeit bewegt sich an den Schnittstellen mehrerer Disziplinen: Literatur, Historiographie und Geschlechterstudien. In der Einleitung werden die theoretischen Prämissen im Kontext von Krieg, Geschlecht und literarischer Repräsentation behandelt. Das 1. Kapitel ist dem historischen Kontext des Bürgerkrieges, einschließlich der Rolle der Frauen darin gewidmet. Im 2. Kapitel geht es um die Darstellung des Krieges, des Selbst- und Feindbildes sowie der Zukunft. Das dritte Kapitel handelt von der Beziehung zwischen Bürger- und Geschlechterkrieg, vermittelt durch das Medium literarischer Text. Die Zusammenfassung der Ergebnisse und der Ausblick auf zukünftige Forschung erfolgt im Schlussteil. Der Anhang enthält ein vorläufiges Verzeichnis der gesamten Frauenliteratur über den nigerianischen Bürgerkrieg.

<http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=983305625>

MARIANNE KATHARINA ELISABETH POTGIETER 2003. *Die verrekening van 'n tydgees in die vertaling van die sprokies van Hermann Hesse (Verzerrungen durch den Zeitgeist in Übersetzungen von Märchen Hermann Hesses)*. Johannesburg: Rand Afrikaans Universiteit (M.A.), Fach: Angewandte Linguistik, Literatur und Literaturwissenschaft (mit Schwerpunkt Übersetzung).

Hermann Hesse is one of the most widely read and translated German authors of our time. The potential problems for the translator posed by the time gap between the original publication of the source text and a contemporary Afrikaans translation is illustrated by means of an analysis and periodisation of some of his fairy tales.

Hesse's fairytales were mainly written during the first quarter of the twentieth century and are in many ways representative of the spirit of the times. The radical changes and developments in a modern age touched all aspects of society and its influence on the corresponding German literary movement of the time, the expressionism, is best summarised by the motto: „Change, renewal and intensification“ (Best, 1978:11). The

diverse literary styles of this movement can be attributed to the different ways writers responded to these changes. Whereas some writers wanted to bring about change by means of ecstatic destruction, others like Hesse had a more moderate view that change could be brought about by means of an inner process. Alienation was another popular expressionist theme. Hesse did not restrict its use to theme only, but applied it as an alienation technique by using historical romanticism in a modern context. Knowledge of genre, hermeneutics, structuralism, formalism and stylistics is a useful tool for the analysis of the fairytales. An analysis of the potential post modern Afrikaans target reader's philosophy of life will further aid the translator in bridging the gap between source and target cultures.

In response to the language crisis at the beginning of the twentieth century, Hesse applied a number of non-verbal style techniques. The musical nature of his prose can be seen as an expressive way of dealing with this problem. His narrative style shows influences of modernism in the way he experiments with perspective and focus in order to distinguish between inner and outer world. Change of focus and perspective often goes hand in hand with a change in register. Hesse's use of archetypes and symbols reflects expressionist bias towards abstraction as does his use of irony as an alienation technique. André Lefevere's emphasis on the importance of the ideology, poetics, frame of reference and language (in this sequence) of the target audience, is illustrated and discussed by means of a comparison of selected source text examples with English and Afrikaans translations. These methods of analysis for the fairytales are then applied to the Afrikaans translation of „Piktors Verwandlungen“ and „Der Europäer“.

Non-normative guidelines based on Lefevere's acculturation process, are provided for the translation of the fairytales, as well as literary works in general. The main translation problems are not on the level of ideology, but on the level of poetics and frame of reference. The Afrikaans target culture cannot easily naturalise the fairytale genre. Although the methods with which Hesse achieves musicality in his prose are not alien to the Afrikaans target culture, the highly stylised prose could come across as old-fashioned and might not appeal to a post modern Afrikaans audience. Hesse's historical romantic allusions are particularly difficult to naturalise, as most of these refer to the works of Novalis which would not be part of the usual frame of reference of an Afrikaans reader.

Because these aspects form an integral part of the fairy tales and Hesse's style, they cannot be changed by the translator. In order to facilitate easier naturalisation the translator can provide an introduction with a historical romantic background to the tales. In most instances a lack of full naturalisation will not hamper the enjoyment in reading the tales.

<http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd-07282004-101911/>

Germanistische Hochschulschriften in Südafrika 2001-2006

1. Baker, Josephine Mary Anne (2006): Teaching German as a foreign language with specific reference to Zulu-speaking learners (D; UJ).

2. Cloete, Henrietta (2006): Die invloed van Duitse literatuur op die werk van NP van Wyk Louw (D; UJ).

3. Jacobs, O. (2006): Motifs and scenes of romanticism - with special reference to the

- writings of Joseph von Eichendorff (M; UNISA).
4. Niedinger, A. (2006): The influence of William Beckford's Vathek on Carl Einstein's literary theories (early twentieth century German expressionism) (M; UNISA).
 5. Van Ryneveld, H. Elisabeth (2006): Lyrik im Dialog: die Gedichte José F. A. Olivers (D, UCT).
 6. Van der Merwe, Cornelia Christina (2005): Abenteuer mit Werner und Roswitha: a multimedia program based on suggestopedic principles for the teaching of German in the first year at university (M; US).
 7. Kirsten, P.J. (2004): Brecht's social criticism in his early plays The three-penny opera and The rise and fall of Mahogany (M; UNISA).
 8. Wlotzka, Gia (2003): Literaturvermittlung als integraler Teil des Fremdsprachenunterrichts und ihr Stellenwert im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen (M; UP).
 9. Balie, C. (2003): Schlafes Bruder, Duiwelskloof = Devil's Valley: a comparative analysis (M; UCT).
 10. Niebuhr, R.M. (2003): Der Einfluss des Zeitgeistes auf die Entwicklung der Frauenfiguren in den Romanen von Siegfried Lenz (M; UNISA).
 11. Van den Berg, Johannes Petrus Cilliers (2004): Potensiaal en beperking van literature engagee: Hans Magnus Enzensberger (D; UOFS).
 12. Birrel, Stephanie (2002): Das Zeitstück in den zwanziger Jahren (D; UJ).
 13. Buhr, Margret Ilse (2002): Die verhouding tussen man en vrou in die dramas van Friedrich Dürrenmatt (D; UJ).
 14. Werth, Silke Clara (2002): Heinrich Mann als politischer Essayist (M; UJ).
 15. Kohl, M.E.B. (2002): Das einer mit sich selbst identisch wird. Zur Identitätsproblematik in Max Frischs Werk. (M; UNISA).
 16. Greyling, M.M. (2001): An den Grenzen des Verstehens: vielzitatige Texte für anderssprachige Leser (D; UNISA).
 17. Steiner, Christina (2001): Writing in the 'Contact Zone': the problem of post-colonial translation. A study of the 'Afrikanissimo-project' and Tsitsi Dangarembga's novel Nervous conditions in German (M; UCT).
 18. Gradzikiewicz, A.J. (2001): Vom Umgang mit der Vergangenheit: Der Krieg in Autobiographien des 20. Jahrhunderts (M; UJ).
 19. Hesse, Angelika (2001): Ein Auge, welches wirklich schaut: das Prinzip des inneren Schauens in E.T.A. Hoffmanns Werk (D; UNISA).

Literatur

- ECKARDT, MICHAEL 2005. »Das Fach Deutsch/Germanistik in Südafrika im Spiegel seiner Hochschulschriften 1922-2001: eine bibliographische Dokumentation.« *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 37(2005)1, 169-185.
- ECKARDT, MICHAEL 2006. »Südafrikanische Hochschulschriften als Sekundärliteratur für Unterricht und Wissenschaft.« *DUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika* 1(2006)1/2, 5-10.
- ECKARDT, MICHAEL 2008. *Zwischenspiele der Filmgeschichte: Zur Rezeption des Kinos der Weimarer Republik in Südafrika 1928-1933*. Berlin: Trafo-Verlag.

eRubrik

BETREUT VON RAINER KUSSLER

eTips

Umlaute und diakritische Zeichen (*Windows*)

Wenn Sie, wie die meisten Kollegen in unserer Region, an einem PC mit US- oder UK-Tastatur arbeiten, können Sie die deutschen Umlaute und das ‚ß‘ sowie die diakritischen Zeichen, die u.a. in Afrikaans (z.B. ê), Französisch (z.B. é) oder Spanisch (z.B. ñ) verwendet werden, nicht durch einen einfachen Tastendruck erzeugen. Stattdessen müssen Sie eine Tastenkombination eingeben, die das gewünschte Zeichen auf den Bildschirm zaubert.

Wenn an Ihren PC eine volle Tastatur mit Ziffernblock angeschlossen ist, können Sie solche Zeichen durch Gedrückthalten der ALT-Taste und gleichzeitige Eingabe des sog. ASCII-Kodes des betreffenden Buchstabens auf dem Ziffernblock erzeugen; z.B. das ‚ü‘ durch Eingabe von *ALT+129* – ein umständliches Unterfangen, das für jedes Zeichen vier Tastatureingaben verlangt.

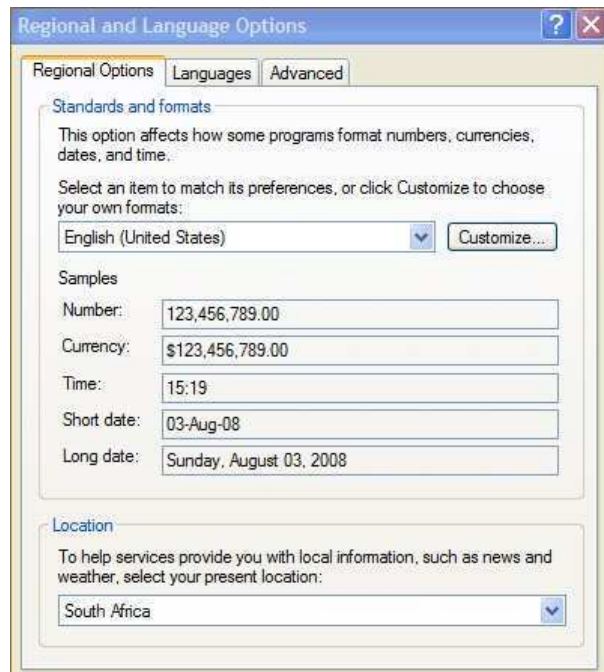
Noch umständlicher ist dieser Prozess, wenn Sie -wie ich - an einem Schoßrechner arbeiten, auf dessen Tastatur die Zahlen in den Buchstabenblock integriert sind. Dann müssen Sie zuerst durch eine Tastenkombination den Zahlenblock aktivieren, dann den ASCII-Kode des gewünschten Buchstabens eingeben und schließlich den Ziffernblock durch dieselbe Tastenkombination wie zuvor wieder deaktivieren (bei mir *Shift+NumLk*, *Fn+ALT+129*, *Shift+NumLk*) – das sind neun Tastatureingaben pro Zeichen! So will niemand arbeiten!

In *Word* können Sie über *Insert > Symbol* eine Übersicht aller möglichen Buchstaben, Symbole und Sonderzeichen aufrufen, dort das gewünschte Zeichen, dann *Insert* und schließlich *Close* wählen, um es in Ihr Dokument zu überführen. Aber auch diese Methode ist - mit fünf Schritten bis zum gewünschten Resultat - ziemlich aufwendig.

Einfacher ist diesem Problem beizukommen mit sog. Makros, die bei Eingabe einer vorab festgelegten Taste oder Tastenkombination eine andere Tastenfolge abspielen; so könnte etwa durch die Kombination ‚x+a‘ die Tastenfolge *ALT+129* abgespielt und ein ‚ü‘ erzeugt werden (entsprechend ‚x+a‘ > *ALT+132* ergibt ä usw.). *Word* hat eine Funktion, mit der man Makros leicht anfertigen kann (*Tools > Macro > Record New Macro*); und es gibt zahlreiche Makroherstellungsprogramme, die auf diese Funktion spezialisiert sind (z.B. *AutoHotkey*, das bei <http://www.autohotkey.com/> gratis zum Überspielen bereitliegt). Die Herstellung von Makros verlangt einige Arbeit; aber einmal programmiert, erlauben sie die Erzeugung jedes Zeichens, das auf der betreffenden Tastatur nicht zur Verfügung steht, durch nur zweimaliges Tastendrücken.

Noch einfacher wird die Erzeugung von Umlauten und diakritischen Zeichen unter *Windows*, wenn Sie als „Input Language“ „English (United States)“ und als „Keyboard“ „United States-International“ wählen. Für die entsprechende Voreinstellung brauchen Sie kaum drei Minuten:

Öffnen Sie über *Start > Settings > Control Panel* die Seite *Regional and Language Options*:



Wählen Sie als Grundsprache „English (United States)“.

Vielleicht möchten Sie gleich auch die übrigen Präferenzen (z.B. Währung oder Datum) ändern.

Klicken Sie dann auf den Kartenreiter „Languages“, und im „Languages“-Fenster auf „Details“.

Abbildung 1: Regional and Language Options: Regional Options

Sie öffnen damit das Fenster „Text Services and Input Languages“:



Bitte nehmen Sie dort die Einstellungen vor, wie auf der nebenstehenden Abbildung angegeben:

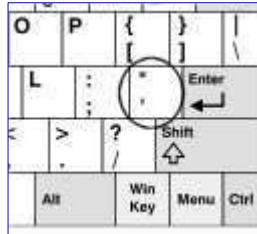
Unter „Default input language“ muss stehen: „English (United States)“, unter „Installed services“ zuerst „English (United States)“ und dann unter „Keyboard“ „United States-International“.

Klicken Sie nun unter „Preferences“ auf „Language Bar“ und aktivieren Sie „Show the Language bar on the desktop“. Über den „Language bar“ können Sie die soeben vorgenommenen Einstellungen jederzeit leicht überprüfen und ggf. ändern.

Abbildung 2: Text Services and Input Languages

So, jetzt können Sie Sonderzeichen erzeugen, indem Sie zuerst ein (diakritisches) Zeichen tippen und danach den gewünschten Buchstaben, z.B.

“ a ergibt ä



Um die doppelten Anführungsstriche zu erzeugen, müssen Sie ‚Shift‘ und die Taste ‚Anführungsstriche‘ gleichzeitig drücken, danach die Taste ‚a‘.

Der Großbuchstaben Ä wird gebildet, indem ‚Shift‘ gedrückt gehalten wird und dann nacheinander die Tasten ‚Anführungsstriche‘ und ‚a‘ gedrückt werden [“ A ergibt Ä].

Abbildung 3: Tastatur-Ausschnitt

Dementsprechend ergeben

- “ O den Kleinbuchstaben ö,
- “ u das kleine ü,
- “ O den Großbuchstaben Ö und
- “ U das große Ü.
- Das ß wird erzeugt durch gleichzeitiges Drücken der Tasten ‚Alt‘ und ‚s‘.

Zur Bildung der deutschen Umlaute und des ‚ß‘ müssen also jeweils nur zwei Tasten betätigt werden.

Auf die gleiche Weise lassen sich diakritische Zeichen in anderen Sprachen erzeugen, z.B. die afrikaansen ê [^ e]. ë [“ e] und ó [, o].

BITTE BEACHTEN:

**Diese Funktion gibt es nur beim
„US-INTERNATIONAL KEYBOARD LAYOUT“!**

Eine komplette Übersicht dieser Funktion finden Sie in der *Windows*-Hilfe unter der Überschrift „Using US-Int'l Keyboard Layout to Type Accented Characters“ [Article Q97738 oder 97738].

Weiterführende Links zu diesem Thema:

- Sonderzeichen (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sonderzeichen>)
 Diakritische Zeichen (http://de.wikipedia.org/wiki/Diakritisches_Zeichen)

Übersicht aller diakritischen Zeichen:

- Nederlands (http://nl.wikipedia.org/wiki/Diakritisch_teken)
- English (<http://en.wikipedia.org/wiki/Diacritic>)

eLinks

„The Significance of Letter Position in Word Recognition

Aoccdnrig to a rscheearch at Cmabrigde Uinervtisy, it deosn't mttær in waht oreodr the ltteters in a wrod are, the olny iprmoetnt tihng is taht the frist and lsat ltteer be at the rghit pclae. The rset can be a toatl mses and you can sitll raed it wouthit porbelm. Tihs is bcuseae the huamn mnid deos not raed ervey lteter by istlef, but the wrod as a wlohe.”

Weiter geht's hier: <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/~mattd/Cmabrigde/> und hier: <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/~mattd/Cmabrigde/rawlinson.html> .

Zum Ausgleich, und besonders Literaturliebhabern, empfehle ich die FAZ-Serie „Kafkas Sätze“:

<http://www.faz.net/s/Rub1DA1FB848C1E44858CB87A0FE6AD1B68/Doc~E698D4B48515647DEAB748186611F6ADA~ATpl~Ecommon~Sspezial.html>

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.za

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

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, 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

PERESTRELO, JULIA

Schulabschluss: Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek (1996)

Studium: Deutsch als Fremdsprache und Sport an der University of Namibia

Abschluss: Bachelor of Education

Beruf: Sprachleiterin beim Goethe-Zentrum / NaDs in Windhoek, Namibia (seit 2002)

germanATnads.org.na

RODE, RUDOLF

Fachberater für Fremdsprachen am Western Cape Education Department (WCED); Vizevorsitzender und Prüfungsleiter der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im Südlichen Afrika (DPV); Verantwortlich für die DPV-Olympiade DaF im südlichen Afrika; Mitautor des regionalen Lehrwerkes Deutsch ZA; Beisitzer im Vorstand des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika (SAGV); 1986 bis 2007 Prüfer für DaF

(Senior Certificate) in der Westkap- und in der Nordkapprovinz; Organisator des Schüleraustausches Kapstadt-Kassel
rrodeATpawc.gov.za

THORPE, KATHLEEN

Associate Professor, Head: German Studies, School of Literature and Language Studies, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

Lehre: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Literaturgeschichte, Drama und Prosa (17. – 21. Jahrhundert).

Forschungsinteressen: Gender Studies, der zeitgenössische österreichische Roman, weibliches Schreiben, Narratologie, Multikulturalität, transnationales Schreiben, literarische Übersetzung.

Kathleen.ThorpeATwits.ac.za

WACK, DANIELA

Jahrgang 1976

Studium der Germanistik und Anglistik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2000-2007), Abschluss 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien mit einer Examensarbeit zum Thema 'Sprachenpolitik im südafrikanischen Schulwesen'.

Stipendiatin des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) als Sprachassistentin an der Deutschabteilung der University of Namibia (Juli 2007-Juni 2008).

Weitere Lehrerfahrung am Goethe Zentrum Windhoek, an der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt und in der Privatwirtschaft.

Zur Zeit Dozentin für Deutsch als Fremdsprache in Soweto im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts des DAAD, Goethe Instituts Johannesburgs und der University of Johannesburg.

daniwackAThotmail.com

ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE

Jahrgang 1956, Promotion an der Universität Stellenbosch, Associate Professor, Deputy Dean, Faculty of Humanities and Social Sciences an der Universität Namibia und seit 2005 Herausgeberin des *eDUSA*.

mzappenATunam.na