

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika

Band 4, Jahrgang 2009, Nr. 1

Stellenbosch: Germanistenverband im Südlichen Afrika

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
SARA HÄGI: Lieder und Musik im Deutschunterricht	4
KIRSTEN LEMMERZ: Aktuelle deutsche Populärmusik im Landeskundeunterricht	15
HANS-VOLKER GRETSCHEL: Literatur im DaF-Unterricht	22
ECKHARD BODENSTEIN: Regionaltagung der Deutschlehrerverbände in Afrika	37
CARLOTTA VON MALTZAN: Die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch	42
MICHAEL ECKARDT: SAGV-Forschungsforum	52
ERUBRIK	57
ÜBER DIE AUTOREN	60

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
University of Namibia

Mitherausgeber:

Prof. Dr. Aoussine Seddiki
Universität Oran

Dr. Stephan Mühr
Universität Pretoria

Dr. Michael Eckardt
Universiteit van Stellenbosch

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

mit Hilfe dieser *eDUSA*-Ausgabe wird Ihr Deutschunterricht bestimmt noch viel anregender und abwechslungsreicher. Sara Hägi, die die Lehrerfortbildung in Arandis, Namibia, im letzten Jahr mit gestaltet hat, zeigt im Rückblick auf den Workshop einzelne Unterrichtsvorschläge zum Einsatz von Liedern und Musik im Deutschunterricht auf. Auch Kirsten Lemmerz berichtet, wie sie den Studierenden an der UNAM Landeskunde mit Hilfe von modernen Songs vermittelt hat. Da macht das Unterrichten gleich doppelt so viel Spaß und zwar LehrerInnen und SchülerInnen und passt außerdem in den Fremdsprachen- wie den Muttersprachenunterricht.

Hans-Volker Gretschel geht der Frage nach, inwiefern zwei Jugendromane, die sich beide mit Namibias Geschichte befassen, für den Einsatz im DaF-Unterricht geeignet sind.

Eckhard Bodenstein berichtet sehr anschaulich von der Regionaltagung der Deutschlehrerverbände in Afrika, die im Februar in Dakar, Senegal stattgefunden hat. Damit sei auch gleich auf die internationale Deutschlehrertagung vom 3. bis 8. August in Jena/Weimar hingewiesen.

Carlotta von Maltzan stellt Ihnen die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch vor. Michael Eckardt präsentiert die 2. Folge des Forschungsforums, bei dem er in Zukunft auf Ihre aktive Mitarbeit angewiesen ist.

Prof. Dr. Rainer Kussler hat auch die vorliegende *eDUSA*-Ausgabe zur Veröffentlichung fertig gemacht und in die SAGV-Website eingefügt, wofür ihm das Herausgebergremium herzlich dankt.

Für die *eRubrik* hat er sich diesmal ein Thema herausgesucht, das uns alle angeht und einige von uns schon zur Verzweiflung getrieben hat. Ich bin sicher, dass Sie ihm nach dem Lesen und Befolgen seiner Ratschläge dankbar sein werden, denn es geht um **die Wiederherstellung gelöschter Dateien**.

Vergessen Sie bitte nicht, Ihren Beitrag – nach AG.DOT formatiert - für die nächste Ausgabe des *eDUSA* fertig zu stellen und mir bis zum **31. Juli 2009** zu schicken.

Darauf freut sich

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Lieder und Musik im Deutschunterricht oder Mozart in der Wüste, Bruder Jakob im Supermarkt und Polo Hofers Kiosk

Musik ist ganz nutzlos, das macht sie so wertvoll. (Oscar Wilde)

SARA HÄGI
Universität Siegen

Anhand von ausgewählten Beispielen wurden auf der letztjährigen Lehrertagung¹ in einem Workshop Fragen zum Einsatz von Liedern und Musik im Deutschunterricht (warum, wann, was und wie?) diskutiert sowie entsprechende Konzepte, Materialien und Möglichkeiten vorgestellt. Thema waren alle vier Fertigkeiten, landeskundliche Phänomene und nicht zuletzt Aspekte der Lernmotivation und Unterrichts Atmosphäre. Der folgende Beitrag kann nicht auf alle Inhalte des Workshops eingehen, aber in einem Rückblick einzelne Unterrichtsvorschläge aufzeigen.

1. Musik als periphere Stimuli

Zudem weiß man, dass Musik das körpereigene Belohnungssystem stimuliert und die Mandelkerne inaktiviert, also jene Gehirnstrukturen, die Angst und Furcht bewirken. (Butzkamm 2004: 283)

Auch wenn die Hirnforschung und andere Studien längst noch nicht alle Fragen beantwortet haben, warum und wie Musik genau wirkt (vgl. Spitzer 2002, Schumacher 2006), so bleibt unbestritten, dass sie wirkt und vielfältig eingesetzt wird. Man denke an Wiegenlieder und Marschmusik, an Ohrwürmer und Werbung, an Filmmusik und Musiktherapie und an den Mozart-Effekt, der angeblich bei Kühen und Pflanzen mehr Milch bzw. besseres gedeihen bewirkt (vgl. Schützmannsky 2003).

In der Methodik und Didaktik setzt unter anderem die Suggestopädie, eine Lehr- und Lernmethode aus den 1970er Jahren², die Musik im Unterricht gezielt ein, etwa in

¹ Fortbildungstagung (18.07.-20.07.2008) deutschsprachiger Lehrer und Erzieher in der Minenschule Arandis, Namibia.

² Aktuelle Entwicklungen dokumentiert die Homepage der Deutschen Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen www.dgsl.de.

Entspannungsphasen, als Muntermacher (Energieaufbau-Übungen), Pausenmarker und zu den Lernkonzerten (vgl. Riedel, 2000: 83-99, Quast 2005).

Musik wird dabei häufig als peripherer Stimulus eingesetzt, d. h. sie steht nicht im Fokus des Unterrichtsgeschehens und wird von den Lernenden oft auch nur am Rande wahrgenommen. So kann **vor Unterrichtsbeginn** Musik abgespielt werden, zum Beispiel eine Mozart-CD³, und eine angenehme Atmosphäre mitgestalten. Ein anderes Beispiel ist der Musikeinsatz **während einer Übung wie der Autogramm-Jagd** (siehe Anhang), bei der die Lernenden sich gegenseitig Fragen stellen und miteinander ins Gespräch kommen. Hier hat die Musik - am besten lebhaft Instrumentalmusik - Aufforderungscharakter und schafft einen geschützten Rahmen: Auch schüchterne Lernende reden ungeniert, da sie sich nicht vor der ganzen Gruppe artikulieren müssen und von der Lehrperson ungehört bleiben.

2. Singen im Unterricht

Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. (Martin Luther)

Immer wieder fällt mir in Griechenland auf, wie da eine ganze Bevölkerung quer durch alle Schichten bei jeder Gelegenheit aus denselben Quellen schöpft und mit großer Hingabe gemeinsam singt. Und wie sie dort, anders als bei uns, keine Angst vor Pathos und vor falschen Tönen haben. (Bayerwaltes 2002: 223)

Meine eigenen Unterrichtsversuche beschränkten sich in Seoul auf drei Unterrichtseinheiten in der Mittelstufe im Goethe-Institut. [...] Man bestach mich mit einem Schokoladenriegel, und so sang ich mutterseelenallein „Der Mond ist aufgegangen“ und – auf speziellen Wunsch – die deutsche Nationalhymne (glücklicherweise legte man mir dazu den Text vor). Hätte man mir das drei Monate zuvor prophezeit... (DaF-Erfahrungsbericht aus Südkorea, Giersberg 2004: 114f.)

Fürs Singen – auch im Unterricht – gibt es viele Argumente: Es fördert die Gesundheit, stärkt die Gruppe und macht Spaß (vgl. Gras-Ferraresi 1994, Dommler/Lehners 2000; Adamek 2003, Romberg 2007). So haben Lieder auch ihren festen Platz in DaF-Lehrwerken wie *Tangram aktuell* (Dallapiazza/Jan/Schönherr), *Berliner Platz* (Lemcke/Rohrman/Scherling) oder *Ja genau!* (Böschel/Giersberg/Hägi 2009). Jedoch singt nicht jeder gern, und häufig gilt es, behutsam vorzugehen und Hemmungen abzubauen. Wie das gehen könnte, soll anhand von „**Bruder Jakob im Supermarkt**“ aus *Tangram aktuell 1* (2005: 51, s. Anhang) verdeutlicht werden. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, wie sich durch Rhythmus und Melodie lexikalische und grammatische Sprachmuster als Chunks besser im Gedächtnis verankern.

- 1) **Erst Summen:** Bevor gesungen wird, wird die Melodie⁴ erst gesummt. Summen ist noch nicht Singen, d. h. noch nicht „so schlimm“ und der Schritt zum

³ Die Musik sollte natürlich keinen Stress auslösen. In diesem Fall ist es besser sich an den Wünschen der Lernenden zu orientieren und entweder etwas anderes aufzulegen oder auf den Einsatz ganz zu verzichten. Musik von Mozart und anderen Komponisten der Wiener Klassik bewährt sich in der Unterrichtspraxis jedoch insofern, als sie auch von Kindern und Jugendlichen in der Regel nicht als unangenehm empfunden wird.

⁴ Es ist erstaunlich, dass die Melodie von Bruder Jakob praktisch überall auf der Welt, so auch in Namibia, bekannt ist.

Singen danach ein kleinerer. Summen verdeutlicht außerdem die Prosodie eines Textes, weswegen sich Summen auch ohne Melodie zum Bewusstmachen von Wort- und Satzaccent eignet.⁵

- 2) **Singen I:** Das anschließende Singen der vorgegebenen ersten Strophe gelingt mit der Lerngruppe, wenn die Lehrperson betont, dass es durchaus schräg klingen darf und sie selbst kräftig und überzeugt mitsingt. Es kann auch, wie im Lehrerhandbuch (vgl. Alke et al. 2005:51) vorgeschlagen, zuerst die erste Strophe des Liedes (mehrfach) von der CD6 abgespielt und erst danach mitgesungen werden.
- 3) Variante: Die Gruppe wird in zwei Gruppen geteilt und singt entsprechend dem Dialog abwechselnd, also Gruppe A: „Oh Verzeihung ...“, Gruppe B: „Bitte sehr“ etc. (vgl. Alke et al. 2005: ebd.). So müssen die Lernenden nicht den ganzen Text singen, was sie entspannt.
- 4) **Singen II:** Die erste Strophe als Kanon singen.
- 5) **Eigene Strophe verfassen:** Alleine oder zu zweit schreibt jeder eine eigene Strophe – entweder mit den vorgegebenen Bausteinen (s. Anhang) oder, bindendifferenzierend, mit ganz eigenem Text (bei dem natürlich die Silbenzahl auf die Melodie passen muss).
- 6) **Singen III:** Zuerst singen alle noch einmal die erste Strophe gemeinsam, dann jeder, und zwar alle gleichzeitig, die eigene.

Je nach Typ, singen die Lernenden lieber gemeinsam den gleichen Text und die gleiche Melodie (Singen I) oder das Lied im Kanon (Singen II). Der Effekt bei Schritt 6) (Singen III) ist jedoch verblüffend: Viele hören nur noch sich selber, fühlen sich von den anderen unbeobachtet und können entsprechend intensiv an der eigenen Strophe die Aussprache üben und Sprachmuster verinnerlichen.

Im Unterschied zu Deutschen, so scheint es, hat man in Namibia weniger Hemmungen, alleine vor der Gruppe zu singen. Wenn das der Fall ist und jemand gerne vorsingt, bietet es sich selbstverständlich an, die neukreierten Strophen präsentieren zu lassen. Nur zwingen sollte man niemanden.

3. Spracharbeit anhand von Liedtexten

3.1 Beni Gopfredschotz e Kchioskch?⁷

Für die intensive Auseinandersetzung mit einem Liedtext habe ich einen schwyzerdütschen Klassiker gewählt: Der *Kiosk* von Polo Hofer (siehe Anhang) ist immer noch so bekannt, dass einem die meisten Deutschschweizer auf die oben gestellte Frage (siehe

⁵ Dies ist mit der Methode Summen bzw. Brummen (vgl. Caneau 2002) gemeint, die in der Autogramm-Jagd (s. Anhang) angesprochen wird.

⁶ Die CD-Version ist sehr nett eingesungen: Sie klingt überhaupt nicht professionell und fordert dies somit auch nicht von den Lernenden.

⁷ Diese Schreibweise ist näher an der Aussprache, wie sie im Lied zu hören ist, als an der Schreibweise des Liedtextes (siehe Anhang), die sich an der deutschen Orthographie orientiert. Schwyzerdütsch ist die Sammelbezeichnung für die in der Deutschschweiz unabhängig von Gesprächsinhalt und sozialer Schichtung gesprochenen Dialekte und nicht kodifiziert, d. h. es gibt keine normativen Schreibregeln.

bedeutet übersetzt: Bin ich Herrgott noch mal ein Kiosk) automatisch entgegen: „Oder beni öppene Bankch?“ (Oder bin ich etwa eine Bank?). Das Lied eignet sich für meinen Workshop insofern, als er die Deutschlehrkräfte tatsächlich in die Lernerrolle versetzt. Die einzelnen Arbeitsschritte, die ich hier nur skizzieren kann, sind aber durchaus auf andere Lieder übertragbar.

- 1) **Refrain gestenunterstützt auswendig lernen.** Ausgehend vom Gehör lernen die Workshop-Teilnehmenden (im Folgenden TN) den Refrain des Liedes durch Nachsprechen und Imitieren (die TN werden darauf hingewiesen, dass es sich um eine relativ kurze Phase handelt und sie den Text danach zu sehen bekommen). Dabei spreche ich einerseits den Text in Sinnabschnitten vor und lasse ihn erst im Chor, dann z.T. auch einzeln nachsprechen. Wesentlich sind jedoch die Gesten und Bewegungen (z.T. gebe ich sie vor, z.T. überlegen wir sie uns gemeinsam), die dabei parallel zum Sprechen ausgeübt werden: Durch sie lässt sich der Text einerseits sehr schnell einprägen. Andererseits liegt der Fokus nicht allein auf der Aussprache, sondern entspannt diese, d.h. die Aussprache wird wie nebenbei gelernt. Die Gesten und Bewegungen markieren mitunter auch den Wortakzent und unterstützen so die richtige Betonung (so z.B. den Initialakzent bei Kiosk und Hotel). In dieser ersten Phase wird auch der Inhalt des Refrains geklärt.⁸ Es war beeindruckend, wie schnell die TN in Namibia den Refrain akzentfrei sprechen konnten.
- 2) **Refrain aufschreiben und vergleichen.** Da Schwyzerdütsch nicht kodifiziert ist (vgl. Fußnote 7) und bei der Verschriftlichung gilt: Jeder darf so schreiben wie er es hört, können die TN beim Aufschreiben der Strophe nichts falsch machen. Anschließend wird der Refraintext ausgeteilt und verglichen. So können Aussprachebesonderheiten bewusst gemacht und diskutiert werden und die TN können sich die von ihnen gehörte Aussprache (z.B. Gopfredschtotz) einprägen und nicht die an der standardsprachlichen Schreibung orientierte (z.B. Gottfried Stutz).
- 3) **Fragen vor dem Text: Eine eigene Strophe schreiben.** Die TN schreiben, bevor sie das Lied kennen, selber eine Strophe (natürlich auf Standarddeutsch): Sie überlegen sich eine Situation, in der sie von einer ihnen unbekannt Person angesprochen und um etwas gebeten werden. Die TN beantworten hierfür die vorgegebenen Fragen (siehe Anhang), die Strophe kann, muss sich aber nicht reimen. Eine solche Aufgabenstellung dient der Binnendifferenzierung, vor allem aber der Vorentlastung des Textes und bereitet gezielt auf die im nächsten Schritt anzuwendende Lesestrategie vor (Fragen hingegen, die nach der Lektüre gestellt werden, sichern dienen lediglich der Verständnissicherung, nicht der Lesekompetenzförderung, vgl. Westhoff 1997: 19). Wer mag, präsentiert seinen Text – in Namibia waren wunderschöne Beispiele dabei, die nicht zuletzt auch die Gegebenheiten vor Ort thematisierten.
- 4) **Erarbeiten des Liedtextes (selektives Lesen).** Nun werden die Originalstrophen daraufhin untersucht, wem Polo Hofer begegnete und wonach er gefragt wurde. Zwar gehen wir den Text Strophe für Strophe durch, aber es geht dabei nur darum, den ungefähren Sinn zu verstehen. Gezielte Wortschatzarbeit geschieht jedoch, bei den Dingen, nach denen Hofer im Lied gefragt wird - Gäld,

⁸ Dieser lautet: Bin ich Herrgott nochmal ein Kiosk, oder bin ich etwa eine Bank? Oder seh ich aus wie ein Hotel? Oder wie ein Kassenschrank (Tresor)?

Franke und Rappe, es Fuffzgi (50 Rappen bzw. ½ Franken), e Zigarette, es Busbillet, Stei (Steine, umgangssprachlich für Franken) und Chätschgummi (Kaugummi). Diese Wörter bzw. das, was sie bezeichnen, habe ich außerdem in Form eines Hörmemory in Schächtelchen gepackt (also in je zwei Schächtelchen eine Busfahrkarte, einen Kaugummi etc.), was eine spielerische Wortschatzwiederholung ermöglicht, aber auch zur Gruppenfindung genutzt werden kann. Selbstverständlich kann man die Schächtelchen auch aufmachen, sich die landeskundlichen Realien anschauen und einprägen.

- 5) **Lied im Gehen hören.** Zum Schluss wird das Lied von der CD gespielt. Die TN gehen dabei mit dem Text in der Hand durch den Raum, konzentrieren sich auf die erarbeiteten Wörter und dürfen natürlich den Refrain mitsprechen oder mitsingen.

3.2 Liedtextlückenpflücken

Gängig in der Unterrichtspraxis sind Lückentexte auf der Grundlage von Liedtexten, die als Hörverstehensübung eingesetzt werden. Eine dynamische Version davon, die vielen TN Spaß macht, ist das Liedtextlückenpflücken (vgl. Hägi 2008: 38f.). Es geht folgendermaßen (Textvorlage, s. Anhang):

- 1) Pro Gruppe (3-6TN) einen Satz Karten erstellen mit den Textlücken (was auch immer trainiert werden soll: Komparativformen, Wortschatz, Verbformen etc.).
- 2) Die TN legen die Karten mit der Schrift nach oben auf einen Stuhl oder Tisch, um den sie gut herumgehen können. Alle Karten sind für jeden aus der Gruppe sichtbar.
- 3) Das Lied wird abgespielt. Zur Musik gehen die TN um den Stuhl oder Tisch herum und wenn sie eine Phrase hören, die auf einer Karte steht, nehmen sie sie. Wer am Schluss die meisten Karten hat, hat gewonnen.
- 4) Es sind verschiedene Übungen im Anschluss denkbar. Das Lied kann z. B. nochmals abgespielt werden und die Karten beim Hören wieder hingelegt werden, so dass nachher sie in der richtigen Reihenfolge liegen.

Literaturangaben

- ADAMEK, KARL (2003): Gesund, glücklich und vital durch Singen. In: *Balance* 2/2003. <http://www.balance-online.de/texte/186.htm> (18.02.2009).
- ALKE, INA/DALLAPIAZZA, ROSA-MARIA/JAN, EDUARD VON/ MAENNER, DIETER (2005): *Tangram aktuell 1*. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.
- BAYERWALTES, MARGA (2002): *Große Pause! Nachdenken über Schule*. München: Antje Kunstmann.
- BUTZKAMM (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- BÖSCHEL, CLAUDIA/GIERSBERG, DAGMAR/HÄGI, SARA (2009): *Ja genau!* Berlin: Cornelsen.
- CANEAU, ILSE (2002a): *Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.

- CANEAU, ILSE (2002b): Hören, Brummen, Sprechen. In: *Fremdsprache Deutsch* 7/2002, 28-30.
- DALLAPIAZZA, ROSA-MARIA/JAN, EDUARD VON/SCHÖNHERR, TIL (2005): *Tangram aktuell 1*. Ismaning: Hueber.
- DOMMLER, HERMANN/LEHNERS, UWE 2000: *Lieder und Musik im Deutschunterricht*. Erprobungsfassung 01/2000. München: Goethe-Institut.
- GIERSBERG, DAGMAR (2004): *Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- GRAS-FERRARESI, BRIGITTE (1994): Kinder singen gern – Kinder lernen gern mit Liedern. In: *Primar* 7/1994, 4-11.
- HÄGI, SARA (2008): Liedtextlückenpflücken. In: Grötzebach, Claudia (Hrsg.) *Spiele und Methoden für ein Training mit Herz und Verstand. 70 Methoden für ein aktivierendes Training*. Offenbach: Gabal.
- LEMCKE, CHRISTIANE/ROHRMANN, LUTZ/SCHERLING, THEO (2002): *Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin/München: Langenscheidt.
- QUAST, ULRIKE (2005): *Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende*. Bern u.a.: Hans Huber.
- RIEDEL, KATJA (2000): *Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie. Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis*. Baltmannsweiler: Hohengehren (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 13).
- ROMBERG, JOHANNA (2007): Glückserlebnis Singen. In: GEO Magazin 3/07. <http://www.geo.de/GEO/mensch/52740.html> (18.02.2009).
- SCHUMACHER, RALPH (2006): *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bonn, Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung (= Bildungsforschung Band 18). http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf (16.03.2009)
- SCHÜTZMANNISKY, KLAUS 2003: Spielt den Kühen Mozart vor. Oder: Der Mozart-Effekt, eine unendliche Geschichte? SWR 2, 24.11.2003. <http://www.sr-online.de/sr2/867/494630.html> (18.02.2009).
- SPITZER, MANFRED (2002): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- WESTHOFF, GERHARD (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin u.a.: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 17)

AUTOGRAMM-JAGD

Finden Sie eine Person, die...
und notieren Sie deren Name

- 1) **...Polo Hofer kennt;**
- 2) **...beim Lernen Musik hört;**
- 3) **...schon mal aus einem Lied einen Lückentext gemacht und im Unterricht eingesetzt hat;**
- 4) **...sich manchmal durch Musik gestört fühlt;**
- 5) **...sich nicht gerne bewegt;**
- 6) **...schon mal von einem Ohrwurm verfolgt wurde;**
- 7) **...etwas müde ist;**
- 8) **...im Unterricht Tänze einsetzt;**
- 9) **...die Methode „Summen“ kennt;**
- 10) **...weiß, wie man in der Deutschschweiz spricht;**
- 11) **...unter der Dusche singt;**
- 12) **...im Unterricht periphere Stimuli nutzt**
- 13) **...das absolute Gehör hat.**

Bruder Jakob

im Supermarkt

1 Oh, Verzeihung ...
Oh, Verzeihung ...

2 Bitte sehr?
Bitte sehr?

3 Können Sie mir helfen?
Können Sie mir helfen?

4 Kein Problem.
Kein Problem.

Jetzt schreiben Sie ein paar Strophen.

1 Wo gibt's hier denn ... ?
Ich brauch' auch noch ...
Und wo ist | die | ... ?
 | der |
 | das |

2 Erdbeereis	◆ Weizenbier	◆ Dosenmilch
Kopfsalat	◆ Buttermilch	◆ Hammelfleisch
Klopapier	◆ Camembert	◆ Apfelsaft
Magerquark	◆ frische(n) Fisch	◆ Erdnussöl

3 Die | ist ganz da hinten. ... ? | Die | gibt's nicht.
Der | ist gleich hier vorne. | Den |
Das |
Nächster Gang links oben. Kommt erst nächste Woche.
In der Tiefkühltruhe. Weiß ich leider auch nicht.
Letzter Gang rechts unten.

4 Vielen Dank!
Danke sehr!
Danke schön!
So ein Mist!
Dann halt nicht!

Aus: Dallapiazza, Rosa-Maria u. a. (2004), *Tangram Aktuell*. Ismaning: Hueber, S. 51

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie werden von einer fremden Person angesprochen. Diese Person möchte etwas von Ihnen.

Beantworten Sie die folgenden Fragen mit je einem Satz und schreiben Sie eine Strophe. Die Zeilen können, müssen sich aber nicht reimen.

- Wer kommt auf Sie zu?
- Wo sind Sie?
- Was will die Person von Ihnen?
- Wie reagieren Sie?

(ENERGIEAUFBAU) Pflaumen pflücken*

Alle Teilnehmer stehen im Kreis, Füße schulterbreit auseinander. Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor einem kleinen, mit Früchten vollhängenden Pflaumenbaum. Im Rhythmus zur Musik pflücken Sie 2x oben links, 2x oben rechts, 2x unten links, 2x unten rechts. Bei der Fülle der Pflaumen haben wir jedoch einige übersehen, von daher nochmals: 1x oben links, 1x oben rechts, 1x unten links, 1x unten rechts. Voller Freude über die reiche Ernte schlagen wir uns mit der rechten Hand auf den linken Schenkel, dann mit der linken Hand auf den rechten Schenkel, mit beiden Händen auf die Pobacken und dann nochmals die Hände ineinander, bevor es in die nächste Pflückrunde geht...

Beispiel: Soundtrack zu *Jenseits der Stille* (Film von Caroline Link), Titel 11: Roter Salon, 1 Min 28 sec.

* Marcus Koch: Kreativer Umgang mit Musik. DGSL-Kongress 2005.

Kiosk

Text & Musik: Polo Hofer

Är sammlig für ne guete Zwäck, seit dä Fritz, wo vor mer steit,
derby muesi sälber sammle, we das so wyter geit.
Si wei aui öppis vo mer, ds Militär u ds Stüürbüro,
obschon si ersch grad chürzlech hei my Zahhtag übercho.

Nachhär heisst's i myre Stammbeiz: Du zahl mer no es Bier,
aber i weis nid wohär näh, i bi ja schliesslech sälber stier.
Und da chunnt scho wider eine, wott e Zigarette näh.
Natürlech isch's my Letschi gsy, unes Fүүr hanem ou no gäh.

**Bini Gottfried Stutz e Kiosk?
Oder bini öppen e Bank?
Oder gseehni uus wines Hotel?
Oder wine Kasseschrank? (2x)**

Ja, da chunnt sone wilde Hippie mit gflickte Hosebei
u fragt mi überfründlech: Säg, hesch mer nid zwe Schtei?
U chuüm zäh Meter wyter, da quatscht mi eine aa,
es läng em nid für ds Busbillet, öb är chönnt es Fүүfzgi ha.

Un i chätsche mi Chätschgummi, da lacht mi es Meitli aa,
lat d Wimpere la klimpere u seit: Darf i eine ha?
Äs wüssi nid wo pfluuse, öb's vilich gieng bi mir?
Aber si hei mer doch grad kündet, i stah sälber vor der Tür.

**Bini Gottfried Stutz e Kiosk? Oder bini öppen e Bank?
Oder gseehni uus wines Hotel? Oder wine Kasseschrank?
Bini Gottfried Stutz e Kiosk? Oder bini öppen e Bank?
Oder gseehni uus wines Hotel? Oder wine Kasseschrank?**

Text: <http://www.geocities.com/SunsetStrip/Club/6166/rump/rumptexte.html>

Offizielle Polo Hofer Homepage: <http://www.polohofer.ch/index.php>

Hochdeutsche Version des Liedes zum Reinhören (auch von Polo Hofer gesungen):

<http://www.youtube.com/watch?v=6qfUY0U8ynk>



besser küssen

langsamer

schöner sind

mehr nach Sekt

besser halten

frischer

etwas besser

ein Ossi

als im Westen

jeder Spinner

öfter lachen

die Sonne

später

alles wunderbar

lieber

Düsseldorf

Ausklang mit Komparativ: Ein Lied



Im Januar 2001 stürmte das Lied „Im Osten“ von Kai Niemann, Student in Leipzig, die Top Ten der deutschen Charts.

Die eingefleischten Kenner wissen,
dass die Männer im Osten besser küssen.
Dass die Mädchen im Osten schöner sind,
weiß heutzutage jedes Kind.

Dass die Mauern im Osten besser halten,
dass die meisten hier meistens etwas schneller schalten.
Dass eigentlich fast alles etwas besser ist,
als im Westen.

Jeder wird mal die Erfahrung machen,
dass die Kinder im Osten öfter lachen.
Dass sie sich auch über kleine Sachen freuen
und, wenn sie böse war'n, das später auch bereuen.

Dass die Omis im Osten viel lieber sind
und jeder Spinner hier eigentlich nur halb so viel spinnt.
Dass eigentlich fast alles etwas besser ist,
als im Westen.

*Trotzdem sind wir viel zu bescheiden.
Trotzdem kann uns immer noch nicht jeder leiden.
Wir sind viel zu bescheiden.
Dass wir irgendwann die Sieger sind, lässt sich nicht vermeiden.*

Jeder weiß, dass wir hier immer unser bestes geben
und dass die Osis den Golf erfunden haben.
Dass die Zeit hier nicht so schnell vergeht,
weil sich die Erde etwas langsamer dreht.

Dass die Butter hier mehr nach Butter schmeckt
und der Sekt auch etwas mehr nach Sekt.
Dass eigentlich fast alles etwas besser ist,
als im Westen. **Trotzdem...**

Jeder weiß, dass die Sonne im Osten erwacht
und um den Westen meistens einen großen Bogen macht.
Und dass der Wind von Osten meistens etwas frischer weht,
und dass die Semperoper nicht in Düsseldorf steht.

Dass selbst Martin Luther auch ein Ossi war
und dass im Osten überhaupt alles wunderbar
und eigentlich fast alles etwas besser ist,
als im Westen. **Trotzdem...**

Aktuelle deutsche Populärmusik im Landeskundeunterricht

Ein Erfahrungsbericht

KIRSTEN LEMMERZ
Universität Namibia

Der Landeskundeunterricht ist ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts. Die Lerner erfahren etwas über die deutsche Kultur, das Land und vieles mehr. Es gibt vielfältige Themen, dem Lerner die deutsche Kultur und Gesellschaft näher zu bringen. In diesem Aufsatz werde ich beschreiben, wie dies anhand von aktueller deutscher Populärmusik geschehen kann.

Im Juli 2008 begann ich meine Sprachassistentenz an der University of Namibia und wurde verantwortlich für den Landeskundeunterricht im Anfängerkurs „Foundations of German“, den ich einmal die Woche unterrichtete.

Ich entschied mich dafür, den Landeskundeunterricht mit einer Unterrichtseinheit zu deutscher Musik zu beginnen, wobei meine Auswahl sich auf aktuelle deutsche Populärmusik beschränkte; also Musik, die sich in den deutschen Charts befindet.

Mein Anliegen war es, den Studenten anhand der Musik ein Gefühl für die deutsche Sprache zu vermitteln und ihnen zu zeigen, wie unterschiedlich deutsche Künstler arbeiten und sich mit der deutschen Gesellschaft beschäftigen. Außerdem soll den Lerner ein Bild der deutschen Jugendkultur vermittelt werden. Die Studierenden sind zwischen 19 und 22 Jahren alt, womit eine Identifikation und der Vergleich zur namibischen Jugendkultur gegeben sind.

Bevor ich jedoch damit begann den Studierenden Musik vorzuspielen, mussten erst einige Dinge vorab besprochen werden. So fragte ich die Studierenden in der ersten Stunde, welche Musikstile sie kennen und welche Musikstile in Namibia beliebt wie auch verbreitet sind.

Genannt wurden Kwaito, Kizomba, Hip Hop, Rap und R'n'B. Danach fragte ich die Studierenden, ob sie auch deutsche Musik kennen. Hier wurde Volksmusik genannt sowie von einem Studenten „Rammstein“.

An der Tafel erstellten wir eine kleine Grafik, um die Liste noch mit weiteren Musikstilen zu vervollständigen, wie Rock, Pop, Soul, House, Techno, Reggae/Dancehall, Volksmusik, Jazz und Blues.

Ich begann die Einheit, indem ich den Studierenden ein Lied der Gruppe „Rammstein“ mit dem Titel „Sonne“ vorspielte und ihnen auf meinem Laptop eine Fotografie der Gruppe und ihrer Fans zeigte.



Sonne, Rammstein

1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUS

Alle warten auf das Licht

Fürchtet euch, fürchtet euch nicht

Die Sonne scheint mir aus den Augen

Sie wird heute Nacht nicht untergehen

Und die Welt zählt laut bis Zehn

1Hier kommt die Sonne

2Hier kommt die Sonne

3Sie ist der hellste Stern von Allen

4Hier kommt die Sonne

Die Sonne scheint mir aus den Händen

Kann verbrennen, kann dich blenden

Wenn sie aus den Fäusten bricht

Legt sich heiß auf dein Gesicht

Legt sich schmerzend auf die Brust

Das Gleichgewicht wird zum Verlust

Lässt dich hart zu Boden gehen

Und die Welt zählt laut bis Zehn

1Hier kommt die Sonne

2Hier kommt die Sonne

3Sie ist der hellste Stern von allen

4Hier kommt die Sonne

5Hier kommt die Sonne

6Hier kommt die Sonne

7Sie ist der hellste Stern von allen

8Hier kommt die Sonne

1Hier kommt die Sonne

2Hier kommt die Sonne

3Sie ist der hellste Stern von allen

4Und wird nie vom Himmel fallen

5Hier kommt die Sonne

6Hier kommt die Sonne

7Sie ist der hellste Stern von allen

8,9 Hier kommt die Sonne

Den meisten Studierenden erschien die Musik sehr fremd und sie waren überrascht, da in Namibia der Stil der Heavy Metal Musik nicht besonders ausgeprägt ist und man den spezifischen Kleidungsstil der Heavy Metal Fans nicht auf namibischen Straßen

wiederfindet. Sie diskutierten auch, ob sich dieser Stil überhaupt Musik nennen dürfte, einige wenige jedoch mochten das Lied.

Zudem gab ich jedem Studierenden eine Kopie des Textes und erteilte ihnen die Aufgabe, Wörter, die ihnen bekannt vorkamen oder die sie bereits kennen, zu unterstreichen. Wir haben dann über diese Wörter gesprochen, bei denen es sich meist um Internationalismen handelte oder Wörter, die sie sich aus dem Afrikaans herleiten konnten. So verfuhr ich mit jedem Liedtext, den ich den Studierenden aushändigte.

Die auffälligen Charakteristika, den Stil, die Musik und die Stimme betreffend, hielten wir gemeinsam an der Tafel fest, nachdem ich den Studierenden diese ins Deutsche übersetzt hatte.

Zu einer Stunde brachte ich den Studenten auch eine Kopie der aktuellen deutschen Charts (Singles Top 20) mit, und wir besprachen den Anteil deutscher Musik und die verschiedenen musikalische Einflüsse, die überwiegend amerikanisch sind. Ich berichtete den Studierenden jedoch auch, dass deutsche Musik eine Art Renaissance erlebt und immer öfter in den Charts anzutreffen ist. So war es auch für mich schwierig, aufgrund der musikalischen Vielfalt in Deutschland, eine Auswahl zu treffen.

Interessant war es für die Studierenden, als ich ihnen von zwei unterschiedlichen Open-Air Festivals erzählte und ihnen Fotografien zeigte; „Rock am Ring“ (Eifel ca. 80.000 Besucher) und „Summerjam“ (Köln, ca. 30.000 Besucher). Es war für die Studierenden unvorstellbar, dass so viele Menschen zu einem Konzert gehen, da es in Namibia aufgrund von knapp 2 Millionen Einwohnern im ganzen Land nahezu unmöglich scheint, so viele Menschen zu versammeln.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zur aktuellen deutschen Musik stellte ich den Studierenden noch folgende Lieder und Interpreten vor:

- Pop/Soul – Ich und Ich (So soll es bleiben), Joy Denalane (Soweto, dt. und engl.)
- Rock- Die Toten Hosen (Hier kommt Alex), Die Ärzte (Junge)
- Hip Hop- Fettes Brot (Jein), Die Fantastischen Vier (Tag am Meer)
- Reggae/Dancehall- Seed (Dickes B), Nosliw (Wie weit)
- Rap- Bushido (Sonnenbankflavour), Sido (Mein Block)

Bei meiner Auswahl bin ich folgenderweise vorgegangen: Die Gruppe „Ich und Ich“ (Abb. unten) wählte ich da sie zu dem Zeitpunkt, die bestplatzierte deutsche Gruppe in den Charts war.



Joy Denalane habe ich im Bereich Soul/Pop vorgestellt, da sie als Deutsche, mit südafrikanischen Wurzeln, über soziale Probleme in Soweto singt und das Lied „Soweto“ in Deutsch und Englisch aufgenommen hat, so dass ich den Studierenden beide Versionen vorspielen konnte.

Soweto, Joy Denalane

Das ist Tante Janes Haus
als die ersten Schüsse flogen
komm schnell rein, mein Kind, und weine nicht
leg dich auf'n Küchenboden
das ist Orlando-West
im Juni 76
seht die Schulkinder renn', den jungen Peterson
die Polizei erschießt ihn
Soweto
ein Stein, der fliegt, ein Schuss, der fällt
ein Auto brennt, ein Kind, das rennt
Bilder, die hier jeder kennt
Soweto
wenn sich der braune Staub bald wieder senkt
bleibt nur der graue Rauch am Himmel häng'n

Refrain:

Im Ghetto, Ghetto von Soweto
Im Ghetto, Ghetto von Soweto

Das ist Tante Nancys Haus
sie wollt' Karabos Sachen waschen
er hätte morgens fast die Bahn verpasst
sie zieht seinen Pass aus seiner Jackentasche
'84 in Diepkloof
es war jetzt schon 'ne Woche her
jemand hatte geseh'n wie sie ihn vernehm'
auf der Wache am John-Vorster-Square

Soweto
sie hielten ihn an, er hat keinen Pass
sie nahm' ihn mit, schlugen ihn im Knast
nur heut' weiß von ihnen keiner was
Soweto
wenn sich der rote Staub bald wieder senkt
bleibt nur der braune Rauch am Himmel hängen
Refrain
Es sollt ein Tag der Freude sein
im Haus von Tante Eve
die Tochter hat die Nacht ein Kind gebor'n
nur beide sind verlor'n, sie sind positiv
Das ist Muroka, Pimville, Dube

kein Haus ist gefeiert
 sie bezwangen die Apartheid, dann kam Aids
 und bedroht sie in 2002
 Soweto
 früher war's TBC vom Untertagebau
 heut' ist man infiziert mit HIV
 ich sprech' von jeder zweiten schwangeren Frau
 Soweto
 Wenn sich der braune Staub bald wieder senkt
 bleibt nur der graue Rauch am Himmel hängen

Im Bereich Rock und Hip Hop habe ich mich für bewährte, schon länger bestehende Gruppen entschieden, die aber immer noch Platzierungen in den Charts haben und sehr bekannt und anerkannt sind.

In den Bereichen Reggae/Dancehall und Rap spielte ich den Studierenden neue, frische und, aufgrund von Ausdrucksweise und Umgangssprache, auch sehr umstrittene Interpreten vor.

Ich bin jedoch der Meinung, dass man, um eine Bandbreite und um Vielfalt aufzuzeigen, solche Musiker nicht außen vor lassen sollte. Außerdem gaben die Hintergründe wie soziale Konflikte, Parallelgesellschaft, Provokation, Rebellion und die Nennung von Vierteln wie Neukölln (Berlin), Anreiz zu Diskussionen mit dem sich kulturkontrastiv arbeiten ließ. Unter anderem wurde von einem Studierenden bezweifelt, dass ein Viertel wie Neukölln ein schlechteres Wohnviertel sei, da er auf der Fotografie Hochhäuser aus Beton sehen würde. Ein Township wie Katutura sei ein Armenviertel mit provisorischen Hütten und Verschlagen, mit mangelhaften sanitären Anlagen und teilweise ohne fließend Wasser. Er ergänzte noch, dass es in einem Land wie Deutschland, wo jeder Geld vom Staat bekomme, keine wirkliche Armut geben kann. An diesem Diskussionsauszug wird deutlich, inwiefern Musik auch zum Kulturvergleichenden Arbeiten genutzt werden kann.

Die Reaktion der Studierenden war sehr positiv, sie hörten aufmerksam zu, diskutierten die Themen der Lieder und fragten nach der Unterrichtseinheit nach, wo sie diese Musik bekommen könnten.

Abgeschlossen haben wir dieses Thema mit einem Lied der Gruppe „Die Hühner“ und dem Lied „Viva Colonia“, bevor wir zum nächsten landeskundlichen Thema „Köln“ übergegangen sind.

Insgesamt finde ich Musik ein sehr gutes Mittel, um Anfängern gleichzeitig ein Gefühl für Sprache durch das Hören der Musik sowie das Mitlesen der Songtexte zu vermitteln. Anhand des Fotomaterials und der Diskussionen erhielten sie zugleich einen Einblick in den deutschen Alltag aus der Sicht der Musiker. Durch die Vielfalt der Stile fühlte sich jeder angesprochen und durch die Unterschiedlichkeit der Themen waren zahlreiche Vergleiche zwischen Deutschland und Namibia möglich.

Eine der intensivsten Diskussionen hatten wir zu dem Lied „Mein Block“ von Sido (Abb. rechts), woraufhin wir soziale Benachteiligung in Deutschland besprachen, und ich den Studierenden Fotos des Berliner Viertels Neukölln zeigte.



Die Studierenden konnten dies nicht nachvollziehen, weil sie oftmals glauben, dass es in Deutschland Probleme wie „Gettoisierung“ von Armen und Ausländern nicht gibt.

Mein Block, Sido (gekürzt)

Du in Deinem Einfamilienhaus lachst mich aus, weil Du denkst, du hast alles was Du brauchst.

Doch im MV scheint mir die Sonne aus'm Arsch!

In meinem Block weiß es jeder, wir sind Stars!

Hier krieg ich alles, ich muss hier nicht mal weg.

Hier hab ich Drogen, Freunde und Sex!

Die Bullen können kommen, doch jeder weiß Bescheid,

Aber keiner hat was gesehen, also könnt sie wieder gehen!

Mein schöner weißer Plattenbau wird langsam grau,

darauf geschissen, ich werd auch alt und grau im MV!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Der Typ aus'm Ersten war früher mal Rausschmeißer!

Seit dem er aus dem Knast ist, ist er unser Hausmeister!

Und davon sing ich Dir ein Lied, du kannst es kaufen.

Wie die Sekten Fans aus dem Neunten, die immer drauf sind!

Genau so wie der Junky aus dem Vierten, der zum Frühstück erst mal zehn

Bier trinkt! Damals war der Drogenstock noch der Zehnte,

der aus'm Siebten ist der, der überlebte

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Hier kriegst du alles, im Zwölften bei Manne kriegst du Falschgeld,

Und ein Bootlegt von Eisfeld!

Ein Stock höher hat so ein Kerl sein Studio, er rappt und macht Tracks auf die Beats von Coolio!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum

16. Stock!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Morgens getroffen an der Holzburg um acht,
dort haben wir schon manchmal tage und Nächte
verbracht. An Schule wurde nich gedacht wir haben viel lieber geläntzt, dicke
Bongs geraucht und den Unterricht geschwänzt

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block!

Meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt, reicht vom 1. bis zum 16. Stock!

Yeah, jetzt könnt ihr euch entscheiden,
wer hat den geilsten Block in Deutschland alter ?

JA.

SIDO,

AGGRO BERLIN.

Ein Grund für die rege Beteiligung und das positive Feedback der Studierenden ist meiner Meinung nach, dass Musik als Ausdrucksmittel in dieser Generation sehr anerkannt ist und Themen behandelt werden, die international sind, und dass Probleme angesprochen werden, die junge Menschen sehr beschäftigen. Durch die Musik ließen sich die Studenten schnell auf die Themen ein, da sie verständlich und klar formuliert wurden.

Hier finden Sie alle Songtexte:

<http://www.lyrics.de>

Literatur im DaF-Unterricht am Beispiel der Jugendromane „Späher der Witbooi-Krieger“ von Dietmar Beetz und „Von Skinheads keine Spur“ von Lutz van Dijk

HANS-VOLKER GRETSCHEL

Univeristy of Namibia

Mit der Entlassung Namibias in die Unabhängigkeit am 21. März 1990 brachten die Politiker der Swapo, von denen etliche am United Nations Institute for Namibia (UNIN) in Lusaka, Sambia die politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und erziehungspolitische Zukunft des neuen Staats geplant und entworfen hatten, auch ein Schulsystem mit aus dem Exil, das in seinem Fächerkanon und seinen Inhalten nicht mehr vom Apartheidssystem kontaminiert sein sollte. Die obligaten südafrikanischen Schulabschlüsse sollten zügig von den international bekannten Prüfungen der vom University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES) vertriebenen IGCSE-Lehrplänen (International General Certificate of Secondary Education) und -Abschlüssen ersetzt werden. Da aber der IGCSE-Abschluss außer in Namibia an der Universität Namibia (UNAM) in den anderen Mitgliedsstaaten der SADC keine Zulassung zu einem Hochschulstudium gewährleistet, wurde in Zusammenarbeit von UCLES, des namibischen Bildungsministeriums, der südafrikanischen Rektorenkonferenz und des Joint Matriculation Board ein höherer Schulabschluss entwickelt, der namibischen Schülern den Zugang zu Universitäten im gesamten SADC-Raum ermöglichte: das Higher International General Certificate of Secondary Education (HIGCSE). Im IGCSE-Kurs sollten die Fremdsprachen Deutsch und Französisch ausschließlich unter dem kommunikativen Aspekt und als Gebrauchssprache zur erfolgreichen Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen im Land der Zielsprache gelehrt werden. In der Syllabus Synopsis IGCSE and HIGCSE for Centres in Namibia von University of Cambridge International Examinations (CIE) in collaboration with The Ministry of Basic Education Sport and Culture Namibia heißt es:

„In studying a foreign language - French or German - emphasis is on developing the ability to communicate effectively in practical situations in all countries where the language is spoken. The four linked skills of listening, reading, speaking and writing are encouraged and expanded throughout the course.

The syllabus offers learners an insight into the culture and civilization of the countries where the language is spoken. It encourages a positive attitude to-

wards language learning and a sympathetic approach to other cultures and civilizations.” (p.33)

Unter Beibehaltung des kommunikativen/interkulturellen Ansatzes stellte das HIGCSE nicht nur höhere Ansprüche in den vier sprachlichen Fähigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, sondern nahm auch einige wichtige Akzentverschiebungen in den Zielsetzungen vor, die ein Sprachvermögen voraussetzen, das über den alltäglichen Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen hinausgeht. So ist in der Syllabus Synopsis zu lesen:

„The Foreign Language French and German syllabuses will develop learners’ understanding of a range of written sources and their ability to communicate appropriately, effectively and accurately in writing and speaking. Learners will be encouraged to develop a wide vocabulary and to communicate with a sense of clarity.” (p. 64)

Zu der breit gefächerten Auswahl der zu behandelnden Texte zählten auch literarische Werke: eine epische Ganzschrift, ein dramatischer Text und eine nicht fest definierte Zahl von Gedichten eines Dichters (Heinrich Heine).

Im Zuge der Lehrplanrevision 2003/2004, die vom Bildungsministerium die Vorgabe erhalten hatte, die Inhalte der Lehrpläne in Zusammenarbeit mit dem National Institute for Educational Development (NIED) zu namibisieren, erschien es angebracht, eine Neugestaltung für den namibischen Schulabschluss Namibia Senior Secondary Certificate Higher Level (NSSC-Higher Level) vorzunehmen. Der Literaturteil der DaF-HIGCSE-Prüfung war ein mit 15 Punkten gewichtetes Anhängsel des 2½stündigen Prüfungsbogens „Reading and Writing“ mit einer Gesamtpunktzahl von 75 Punkten. Die Fragen zur Literatur machten gerade einmal 15% der Gesamtprüfung aus, weil noch 25 Punkte der mündlichen Prüfung zu den 75 dazugezählt werden mussten. Es bestand eine Diskrepanz zwischen dem Unterrichtsaufwand zur Erschließung der Werke des Literaturkanons einerseits und der geringen Gewichtung in der Prüfung andererseits. Die Schüler nahmen aufgrund der geringen Punktzahl den Literaturteil am Ende des Prüfungsbogens nicht mehr ernst, weil sie ein schlechtes Abschneiden ohne weiteres durch ihre Noten in den anderen Abteilungen des Prüfungsbogens „Reading and Writing“ und in der 15minütigen mündlichen Prüfung kompensieren konnten. Obendrein standen etliche Schüler am Ende der Prüfung derart unter Zeitdruck, dass sie nicht mehr angemessen auf die Literaturfragen eingehen konnten.

Der neue NSSC-Lehrplan trägt diesen Defiziten Rechnung, denn der Stellenwert der Literatur im DaF-Unterricht wurde erhöht, indem ein getrennter Literaturprüfungsbogen mit 50 Punkten, d.h. einem Viertel der Gesamtpunktzahl, neben die mündliche Prüfung und den Prüfungsbogen „Reading and Writing“ gestellt wurde. Die Zusammenstellung des Literaturkanons wurde für die epische Ganzschrift und das dramatische Werk unverändert übernommen. Bei den Gedichten ist eine Änderung eingetreten, es werden nicht mehr die Gedichte eines einzigen Dichters vorgeschrieben, sondern es müssen jetzt 20 nach Motiven und aus verschiedenen Epochen ausgewählte Gedichte im Unterricht bearbeitet werden.

In Namibia stellt sich also gar nicht erst die Frage, ob im DaF-Unterricht Literatur behandelt werden sollte oder nicht, alle namibischen Lehrer müssen mit ihren DaF-Schülern des NSSC Higher Level Kurses zumindest ein literarisches Werk intensiv

lesen. Weil fiktionale Texte weit über die didaktischen Qualitäten von Sachtexten hinausgehen, muss man im Unterricht anders mit ihnen umgehen. Das Textverstehen von Sachtexten wird wesentlich vom Lesezweck geprägt, deshalb sind meistens das globale und das selektive Verstehen die Zielsetzungen und Aufgabenstellungen im Leseunterricht, seltener das Detailverstehen. Bei der Behandlung von literarischen Texten geht es sehr oft um das Detailverstehen und um noch viel mehr: Der Schüler muss, nachdem er den Text gelesen und verstanden hat, unter Gebrauch literaturwissenschaftlichen Werkzeugs Hand an ihn legen, ihn analysieren, Zusammenhänge knüpfen, ihn interpretieren, sprachliche und ästhetische Qualitäten aufzeigen und zu einem eigenen Standpunkt kommen.

Mit Neuner (1997, 121) soll hier auch gegen die „Verwendung von vereinfachten, gekürzten und geglätteten literarischen Texten“ plädiert werden, es gibt vor allem aus dem Bereich der Jugendliteratur eine Reihe von fiktionalen Texten, die sprachlich angemessen sind, sich auf die universellen Daseinserfahrungen der Schüler beziehen und sich mit Themen befassen, die ihnen nahe stehen und die bei ihnen Begeisterung, Engagement und Identifikation mit Personen, Situationen, Ideen usw. schaffen. Das waren, kurz umrissen, die Überlegungen, die dazu führten, dass im NSSC Higher Level für die Jahre 2007-2009 Lutz van Dijks Jugendroman „Township Blues“ und für 2010-2012 „Von Skinheads keine Spur“ vom selben Autor in den Literaturkanon aufgenommen wurden.

In diesem Aufsatz sollen zwei Jugendromane auf ihre Tauglichkeit für den Einsatz im DaF-Unterricht untersucht werden, die sich mit Namibias Geschichte befassen, der eine mit der Kolonialepoche, der andere mit dem Befreiungskampf, der letztendlich zur Unabhängigkeit des Landes führte: Dietmar Beetz „Späher der Witbooi-Krieger“ (Verlag Neues Berlin, 1983) und Lutz van Dijk „Von Skinheads keine Spur“ (Patmos, 1995). Eine Untersuchung der beiden Werke bietet sich auch deshalb an, weil die Autoren sich eng an die geschichtlichen Ereignisse halten und laut Julia Scherpf die folgenden Motive behandeln: Heimat und Fremde, Gesellschaftskritik, Vorurteil und Rassismus, Freundschaft und Identifikation, Erwachsenwerden und Zukunft; alles Motive, mit denen sich junge Menschen auseinandersetzen. (Scherpf 2008, 61-89) Weiterhin kommt hinzu, dass die drei Protagonisten in beiden Büchern 16 und 17 Jahre alt sind und damit in etwa im gleichen Alter wie die Leser und Leserinnen. Beide Werke können als gelungene Beispiele für interkulturelle Begegnung angesehen werden, da Schwarz-Weiß-Malerei und einseitige Schuldzuweisungen vermieden werden, Jim und Sören in „Von Skinheads keine Spur“ und Pieter Koopgaard in „Späher der Witbooi-Krieger“ in totalitären Staaten aufwachsen, auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens mit den politischen Machthabern in Konflikt geraten und sich deshalb auf der Suche nach Zugehörigkeit im sozialen Gefüge befinden.

Dietmar Beetz, der in der ehemaligen DDR aufgewachsen und integriert war, schildert in seinem Roman aus der Reihe „spannend erzählt“ die Erlebnisse des 17jährigen Bastardjungen Pieter Koopgaard, der aufgrund seiner Herkunft ein „dreifacher Bastard“ (Beetz 1983, 7) ist, denn als unehelicher Sohn einer Bastardfrau und eines Witbooi-Namas bleibt er in der Rehoboth-Gemeinschaft ein Außenseiter, ein Ausgestoßener. Er verspürt „bitteren Groll auf alle Welt: auf den Vater, den er nicht kannte, auf die Mutter, die wie ihr Sohn unter der Verachtung der Rehobother litt, auf all die biedereren Heuchler (Beetz 1983, 7/8), die ihn „Hottentott“ rufen, und möchte deshalb am liebsten „fortgehn [...], irgendwohin, am besten zu den Witboois ...“ (Beetz 1983, 8). Die Gelegenheit bietet sich ihm nach der standrechtlichen

Erschießung des Witbooi-Spähers Abel Dragoner, der einen Brief von Hendrik Witbooi an den Bastard-Kapitän überbringen soll, als die Musterung der neuen Bastard-Rekruten für die Schutztruppe für Unruhe sorgt. Pieter, der nur als Bambuse zum Ochsentreiben eingezogen wird, weil er noch nicht achtzehn Jahre alt ist, kann mit dem Pferd des hingerichteten Witboois fliehen. Er reitet nach Hoornkrans zur Festung Hendrik Witboois, wo er freundlich aufgenommen wird. Sein größter Wunsch aber, bei den Witboois eine neue Heimat zu finden, erfüllt sich leider nicht, denn vierzehn Tage nach seiner Ankunft greift Curt von François mit der Schutztruppe Hoornkrans ohne Kriegserklärung an. Die Witboois müssen sich zurückziehen und den Deutschen Hoornkrans überlassen. Von einem verwundeten Schutztruppler erfährt Pieter, dass die Deutschen Verstärkung, Nachschub, Kanonen und einen neuen Kommandeur erwarten. Hendrik Witbooi befiehlt dem Unterkapitän Josua, Pieter nach Windhoek zu begleiten, wo er seinen Dienst als Bambuse antreten, aber gleichzeitig als Späher für die Witboois agieren soll.

In den ersten Monaten in Windhoek arbeitet Pieter als Bambuse in der Trinkstube beim Alkoholiker Kolb, trifft sich zweimal mit Josua nachts bei Vollmond, bevor er als Treiber mit einer Abteilung der Schutztruppe nach Swakopmund treckt, um in Walvisbaai angelandete Munition und Geschütze nach Windhoek zu bringen. Es gelingt ihm, wie von Josua gefordert, den Splint eines Ochsenwagens kurz vor Tsaobis zu entfernen, sodass der Karren am nächsten Tag mit gebrochener Achse liegen bleibt. Major Leitwein lässt Munition und Waffen umladen und treckt mit diesen Wagen nach Tsaobis weiter. In der Nacht überfallen die Witboois die zurückgelassene Proviantkolonne, töten die Treiber und ihren weißen Herrn, vernichten allen Alkohol, brennen die Ochsenkarren ab und ziehen sich mit dem eroberten Proviant in die Berge zurück. Pieter, der inzwischen das Pferd des getöteten weißen Baas reitet, wird von Major Leutwein als Spurenleser zur Verfolgung der Witboois abkommandiert.

Für seine Verdienste wird Pieter nach der Rückkehr des Verfolgungstrupps nach Windhoek „zum Reiter Seiner Majestät“ (Beetz 1983, 188) befördert und nimmt bald darauf als Reiter der Schutztruppe am Krieg gegen die Witboois in der Naukluft teil, wo ihn Major Leutwein als Parlamentär zu Hendrik Witbooi schickt. In einem der folgenden Gefechte wird Pieter von den Witboois gefangen genommen und nach Friedensschluss und der Unterzeichnung des Schutzvertrags zusammen mit einigen deutschen Kriegsgefangenen wieder frei gelassen. Pieter will die Gelegenheit benutzen, um zu den Witboois zurückzukehren, doch Josua verbietet es ihm mit einem „heftigen, entschiedenen Kopfschütteln“. Nach dem „krächzenden, beglückenden Schrei des Kormorans“, dem Erkennungszeichen zwischen Pieter und Josua, der ihn „diesmal selbst mit seinem Schicksal als Bastard“ aussöhnt, „ritt er entschlossen an seinen Platz unter den Einheimischen in Uniform, auf dem Antlitz ein zuversichtliches Lächeln“. (Beetz 1983, 295)

Die schrecklichen Ereignisse im Mai 1991 in W., als etwa 15 bewaffnete deutsche Jugendliche fünf schwarze Namibier in einem Zimmer im vierten Stock eines Wohnheims attackieren und zwei von ihnen über das Geländer des Balkons drücken, weil einer von ihnen vorher in der Disco angeblich drei Deutsche mit einem Messer angegriffen hätte, bilden den Anlass zu Lutz van Dijks Roman „Von Skinheads keine Spur“. In zwei parallelen, aufeinander zulaufenden Erzählsträngen schildert nun der Autor, wie der namibische Schüler Jim und der DDR-Schüler Sören die Jahre 1988 bis 1991 mit ihren Turbulenzen und Veränderungen erleben und in die politischen

Mühlen in der DDR bzw. im von Südafrika illegal verwalteten Namibia geraten. Dadurch entstehen zwei getrennte Einzelperspektiven mit einer sehr klaren Chronologie.

Jim engagiert sich aktiv im namibischen Befreiungskampf, indem er mit einigen Mitschülern im damaligen Ovamboland Flugblätter für die Swapo mit der Schulschreibmaschine schreibt und verteilt. Die Gruppe fliegt auf, wird von den südafrikanischen Sicherheitskräften verhaftet und gefoltert. Jim gelingt es, nach Angola zu entkommen, als PLAN-Kämpfer der Swapo den Transport mit den Gefangenen angreifen und sie befreien. Im Flüchtlingslager erteilt Jim den jüngeren Kindern Englischunterricht, bis er und sein bester Freund Paulus Elenge, dem einige Wochen später auch die Flucht nach Angola gelingt, von der Lagerleitung zur handwerklichen Berufsausbildung in die DDR geschickt werden, um später, nach einem Universitätsstudium, am Aufbau eines unabhängigen Namibias mitzuwirken. Die hochgepriesene Ausbildung zum Maschinenschlosser bei der Reichsbahn in W. besteht aber aus monotonem Sägen und Feilen. Der Frust bei den fünf namibischen Lehrlingen ist groß, und als sie obendrein rassistischen Schikanen von deutschen Mitlehrlingen ausgesetzt sind, wollen sie sich beim Solidaritätskomitee beschweren. In den Wirren des Mauerfalls hat sich ihre Kontaktperson in den Westen abgesetzt, die Namibier sind nun auf sich selbst gestellt. Ein wenig Unterstützung und Hilfe bekommen sie von einigen chilenischen Auszubildenden, die wie sie von der sozialistischen Bruderregierung aufgenommen worden sind.

Jim und seine Freunde feiern am 21. März 1990 ausgelassen vor dem Fernseher die Entlassung Namibias in die Unabhängigkeit, doch nach Hause zurückkehren dürfen sie nicht. Sie sollen erst ihre Ausbildung beenden. Ein wirklicher Lichtblick in ihrem tristen Dasein in W. bildet die Bekanntschaft mit der netten Verkäuferin Erika, die ihnen zu Weihnachten eine alte, gebrauchte Stereoanlage schenkt und mit ihnen gemeinsam Weihnachten feiert. Im Mai 1991 gehen die fünf Namibier mit ihren deutschen Freunden Tim und Ulli zum Tanz anlässlich der Einweihung des renovierten Klubs der Eisenbahner. Doch der Kassierer weigert sich, „Affen“ (van Dijk, S.168) hereinzulassen. Erst nach Tims Einspruch, erhalten die fünf Namibier ihre Eintrittskarten. Paulus und Jim vergeht dadurch die Lust auf die Disko, sodass nur Tom, Lukas und David mit den beiden Deutschen in die Disco gehen.

Sören Siemers, 16 Jahre alt, Schüler in der 10. Klasse an der Tucholsky-Oberschule in W., ohne Jugendweihe, auch nicht Mitglied der FDJ und mit langen Haaren, erfährt nach Abschluss des Schuljahrs und vor den Sommerferien, dass sein Antrag auf Zulassung zur Erweiterten Oberschule mit Chance eines späteren Uni-Studiums mit folgender Begründung abgelehnt worden ist:

„Sören Siemers hat deutlich und wiederholt seine ablehnende Haltung gegenüber dem Arbeiter- und Bauernstaat bekundet. Trotz ordentlicher Schulleistungen war er nicht bereit, seinen Pflichten als junger Bürger der Deutschen Demokratischen Republik nachzukommen [...].“ (van Dijk 1995, 16)

Nach den Ferien soll er bei der PGH Backwaren (Produktionsgenossenschaft Handel Backwaren) als Lehrling anfangen. Ihm bleibt nur noch, den Schulleiter zu bitten, sich für ihn einzusetzen, dass er nicht in die Bäckerlehre muss, sondern Kfz-Mechaniker werden kann.

Es kommt zum Eklat zwischen Sören und seiner Mutter; sie wirft ihn aus dem Haus, weil er sich weigert, die Bäckerlehre anzutreten, sich eine Schlange auf den

Arm tätowieren lässt und beim Gespräch in der Schule mit der FDJ-Leitung ausrastet, sodass die Mutter zur Stasi vorgeladen wird. Sie habe angeblich ihre „Erziehungspflichten“ gegenüber ihrem Sohn „sträflich vernachlässigt“ (van Dijk 1995, 77). Sören zieht für ein paar Tage zu seinem Opa Jupp nach Mückelwitz, bis sich das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn wieder einrenkt. Vierzehn Tage nach seiner Rückkehr nach Hause wird Sören von der Polizei abgeholt und in die Stasizentrale gebracht. Dort beschuldigt man ihn, Flugblätter mit der Aufschrift: „DIE MAUER MUSS WEG!“ (van Dijk 1995, 99) verfasst zu haben, schlägt ihn gekonnt zusammen und schneidet seine langen Haare ab. Er wird bis zu Verhandlungsbeginn auf freien Fuß gesetzt, muss sich aber jeden Tag einmal bei der Polizei melden. In der Zelle lernt er Heiko kennen, Mitglied einer rechtsextremen Gruppe und mit Glatze, der sich wegen eines ähnlichen Delikts in Stasihaft befindet. Heiko, der wie die fünf Namibier in der Salvador-Allende-Straße wohnt, wird Sörens bester Freund. Während des gemeinsamen Sommerurlaubs in Ungarn gelingt Sören die Flucht nach Österreich. In der Bundesrepublik kommt er in ein Lehrlingswohnheim und beginnt mit Blockunterricht in der Berufsschule. Leider kommt er nicht mit und kehrt, um mit sich selbst ins Reine zu kommen, nach W. zurück.

Da Heiko inzwischen viel Zeit mit seinen Glatzenfreunden verbringt, hat Sören vermehrt Kontakt zu der Gruppe und verbringt manchmal ganze Abende mit ihnen. Als aber Heiko eine neue Freundin kennen lernt, geht er auf Distanz zu seinen KumpeIn und zieht nicht mehr mit, wenn sie irgendwo „Äktschn“ (van Dijk 1995, 184) machen. Heiko, Yvonne, Sören und die Glatzenfreunde sind am ersten Mai-Wochenende genau wie Tom, Lukas und David in der Disko im KdE. Beim Tanzen rempelt David aus Versehen Yvonne an, doch einer von Heikos Freunden stürzt sich mit den Worten auf ihn: „Weißt du nicht, wie man sich in Deutschland gegenüber Mädchen zu benehmen hat, Bimbo?“ (van Dijk 1995, 186), und hält ihn fest, während ein anderer ihn mit der Faust mitten ins Gesicht schlägt. Ein anderer ruft Heiko zu: „Lässt du es eigentlich immer durchgehen, wenn ein Neger deiner Freundin an die Titten geht?“ (van Dijk 1995, 186) Da sieht Heiko rot und prügelt mit den Glatzen auf die drei Namibier ein. David zieht ein Messer und verletzt drei Deutsche leicht. Er wird in einem späteren Prozess frei gesprochen, der Richter billigt ihm zu, aus Notwehr gehandelt zu haben.

Lukas, Tom und David gelingt in der Sekunde des Erschreckens die Flucht, in der Wohnung verbarrikadieren sie die Tür mit den wenigen Möbeln, die sie besitzen, denn inzwischen kommt ein Mob von etwa vierzig Jugendlichen und Erwachsenen in die Salvador-Allende-Straße, weil „die Neger versucht haben, ‘ne weiße Frau zu vergewaltigen“ (van Dijk 1995, 187). Sören ist auch mit dabei, weil ihn Yvonne gebeten hat, Heiko zu beruhigen. Während der Mob nach Hinweisen von den Nachbarn ins Wohnheim und in den vierten Stock stürmt, seilen sich Paulus, David und Tom in den dritten Stock ab. Lukas und Jim hocken noch auf der Balkonbrüstung, als die Wohnungstür zerbricht und die Meute in die Wohnung dringt, ganz vorn Heiko und Sören, der noch immer versucht, seinen Freund zu beruhigen und ihm sein Messer aus der Hand zu schlagen. Doch sie stürzen, von hinten geschoben, gegen Lukas und Jim, die ihren Halt verlieren und von der Balkonbrüstung fallen. Beide überleben schwer verletzt den Sturz.

Im späteren Prozess werden nur Heiko, sein Glatzenfreund Hans-Jürgen und Sören schuldig gesprochen, ein vierter Angeklagter wird frei gesprochen, weil mehrere

bestätigen können, dass er nur im Treppenhaus gewesen sei. Die elf anderen in die Wohnung eingedrungenen Jugendlichen konnten angeblich nicht eindeutig ermittelt werden. Heiko und Hans-Jürgen erhalten ein Jahr Jugendstrafe auf Bewährung, Sören kommt mit einem halben Jahr davon, denn die Richterin erkennt positiv an, dass er kurz nach seiner Tat den Wehrdienst verweigert hat und nun in einem Altersheim in W. Zivildienst leistet.

Beide Romane behandeln überschaubare Zeiträume: „Späher der Witbooi-Krieger“ beschränkt sich auf die 18 Monate von März 1893 bis September 1884; er beginnt ca. 14 Tage vor dem unerwarteten Angriff der Schutztruppe unter Curt von François auf die Witbooi-Festung Hoornkrans und schließt mit der Unterzeichnung des Schutzvertrags in der Naukluft. „Von Skinheads keine Spur“ beginnt im namibischen Winter 1988 mit der Verhaftung des Lehrers Reverend Khamo, Rauna Upindis und etwas später Jim Neporos und endet 1992, ein Jahr nach dem Angriff auf die fünf Namibier, mit einem zuversichtlichen Jim, dass er die Folgen des Sturzes überstehen werde, und dem Schuldspruch für Heiko, Hans-Jürgen und Sören.

Beetz' Roman gehört somit zur Kolonialliteratur, doch er unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt von Gustav Frenssens „Peter Moors Fahrt nach Südwest“, Uwe Timms „Morenga“, Jürgen Leskiens „Einsam in Südwest“ oder Gerhard Seyfrieds „Herero“. Alle vier Autoren schreiben aus der Perspektive der deutschen Kolonialisten, denn ihre Protagonisten sind ein Marine-Infanterist, ein Veterinär im Dienst der Schutztruppe, ein Schmied und Streckenwärter an der Eisenbahntrasse Windhoek - Swakopmund und ein Kartograph, der ein paar Tage nach seiner Ankunft in Südwestafrika seinen Gestellungsbefehl erhält, und schildern ihre Erlebnisse, Beobachtungen und Gedanken in den Kriegen gegen die Herero oder Nama. Beetz wählt eine ganz andere Perspektive, denn er entscheidet sich für einen Protagonisten, der zu den Opfern der Kolonisation zählt, weil er als Bastard ein Mitglied der unterdrückten und entrechteten indigenen Bevölkerung ist. Der Leser erlebt die Kolonisierung diesmal aus der Sicht eines Unterdrückten. Beetz macht durch diese Entscheidung von Beginn an unmissverständlich klar, dass er die Kolonisierung als Verbrechen an der namibischen Bevölkerung verurteilt. Obwohl auch Timm sich für die Geschichte der Opfer interessiert und sich der Veterinär Gottschalk durch den Krieg von „einem Mitläufer zu einem zögerlichen Verweigerer“ (I. Ackermann und M. Borries 1988, 50) entwickelt, bleibt Gottschalk doch ein Deutscher und Angehöriger der Schutztruppe. Es ist etwas ganz anderes, wenn ein Opfer die Skrupellosigkeit und Menschenverachtung der Deutschen miterleben muss, wenn sie, um ihr Ziel zu erreichen und um die namibischen Stämme zur Unterzeichnung von Schutzverträgen mit dem Deutschen Reich zu überreden, den Schwarzen billige Perlen als Geschenk anbieten (Beetz 1983, 204), gezielt Alkohol einsetzen, um die Kapitäne gefügig zu machen (Beetz 1983, 204/208), und nicht einmal vor Justizmord zurückschrecken (Beetz 1983, 208). Bei jugendlichen namibischen Lesern kann diese Perspektive wohl eher und leichter Begeisterung, Engagement und Identifikation mit Personen Situationen und Ideen erwecken, die den Fremdsprachler motivieren können, sich intensiv mit dem Text zu befassen.

Nach ein paar Tagen in Hoornkrans stellt Pieter Koopgaard zu seinem Erstaunen fest, dass hier alles anders ist als in Rehoboth. Es gibt keinen Unterschied zwischen Armen und Reichen, denn der Kapitän Hendrik Witbooi hat Hoornkrans in Verwaltungsdistrikte aufgeteilt, damit in einer Gesellschaft ohne Privatbesitz eine

gerechte Verteilung des Wohlstands ganz in der Tradition der sozialistischen Planwirtschaft gewährleistet ist:

„Nun, Hoornkrans ist nach den Himmelsrichtungen eingeteilt. Hendrik nennt das Verwaltung oder Organisation. Wegen der Gerechtigkeit, weißt du, damit jeder Kleidung bekommt, Fleisch und Mehl, ein Pferd und ein Gewehr und Munition [...] Jeder erhält, was er gerade braucht – vorausgesetzt, es ist was da. Es arbeiten doch alle dafür! Hendrik lässt Felle und Häute verkaufen, im Süden oder in Walvisbaai, und für das Geld [...]“ (Beetz 1987, 59)

Hendrik Witbooi wird als entschlossener Führer dargestellt, der sich für das Wohl seiner Stammesmitglieder einsetzt. So hat er Hoornkrans zu einer Festung ausgebaut und eine gut funktionierende Verwaltung geschaffen. Er tritt als väterlicher und verständnisvoller Führer auf, der auf die Hoffnungen und Ambitionen eines jeden seiner Stammesmitglieder einzugehen weiß. So nimmt er Pieter Koopgaard nicht nur freundlich in Hoornkrans auf, sondern weiß auch sofort um Pieters wichtigstes Anliegen, als ob er die Fähigkeit besäße, in sein Herz zu schauen. Er sagt bei seinem ersten Treffen zu dem Bastard:

„Ich danke dir, Pieter Koopgaard. Du bist freiwillig zu uns gekommen, und wir nehmen dich wie einen Bruder auf. Wir haben für alle Arbeit, auch für dich, und wie jeder andere sollst du nicht Not und Hunger leiden, selbst wenn es schwerfällt, unser Volk zu nähren und zu kleiden. Vielleicht erscheint dir einiges am Anfang fremd und ungewohnt, aber du wirst dich hoffentlich bald eingewöhnen und bei uns eine Heimat finden. Gott befohlen.“ (Beetz 1987, 56)

Dagegen wird Hermanus van Wyk, der Kapitän der Bastards, als ein Führer dargestellt, der als leicht gebeugte Gestalt mit seinen hängenden Schultern müde, schlaff und übernächtigt wirkt und sich obendrein widerstandslos den Deutschen unterwirft (Beetz 1987, 40/41).

Aber Beetz belässt es in seinem Roman nicht bei der Propaganda für den DDR-Sozialismus, wiederholt beschwört er die dräuende Gefahr und Bedrohung, die sich im „Westen“ zusammenbraut. Diese Darstellungen erinnern stark an „das sozialistische Vokabular der DDR zur Abgrenzung gegen den westlichen Kapitalismus“ (Scherpf 2008, 66), vor allem, wenn man in Betracht zieht, dass Unwetter mit Regen und Gewittern in Namibia nie vom Westen her aufziehen:

„[N]ur links im Westen [...] ballte es sich auch heute wieder dunkel“ (Beetz 1987, 7). „Doch die Wolken im Westen, eine dunkle Mauer, standen unbewegt. Hinter ihnen war bereits ein Teil der Sonne verschwunden, und ihr Rest verbreitete einen blutroten Schein.“ (Beetz 1987, 12). „Tags darauf wuchs das Massiv wie eine Mauer, und gegen Abend nahm es, schwarz unter der blutrot versinkenden Sonne, bereits den gesamten westlichen Horizont ein – eine Feste, ein gewaltiges, von der Natur errichtetes Bollwerk. Wie Zinnen wirkten jetzt die Felsblöcke vor dem Himmel, und die Schwärze darunter erschien abgründig, undurchdringbar.“ (Beetz 1987, 219/220).

Die Darstellung Hendrik Witboois bei Dietmar Beetz steht in krassem Widerspruch zu der historischen Figur, denn Beetz ignoriert alle kriegerischen Auseinandersetzungen der Witboois mit den Herero und Namas von 1884 bis 1892, als er endlich bereit ist, mit Samuel Maharero Frieden zu schließen. Auch verkauft Hendrik Witbooi keineswegs nur Felle und Häute, um Fleisch und Mehl für seinen Stamm zu erwerben, vielmehr tauscht er 1889 bei dem Händler Robert Duncan 4000 auf Raubzügen gegen die

Hereros erbeutete Rinder gegen Waffen und Munition ein. Die doch zu deutliche Propaganda für die DDR-Gesellschaft ohne Privateigentum und die DDR-Planwirtschaft, die aufdringlichen Warnungen vor dem Bösen „aus dem Westen“ und die Idolisierung Hendrik Wiboois (dessen Darstellung sehr an Erich Honecker erinnert, wie er in den DDR-Medien gezeichnet wurde) sind einige Schwächen des Romans.

Als weiterer Schwachpunkt in Dietmar Beetz' Werk für den DaF-Unterricht muss das Ende bewertet werden, denn obwohl die Witboois und Deutschen einen Friedens- und Schutzvertrag unterschreiben, gehen die Parteien nicht aufeinander zu und bleibt die Feindschaft bestehen. Die Waffen schweigen ein paar Jahre, aber die nächste militärische Auseinandersetzung zwischen den Witboois und den Deutschen ist schon vorprogrammiert. Dass dann die Deutschen den Krieg mit noch größerer Härte führen werden, ist zu erwarten. Obendrein erfährt der Späher der Witbooi-Krieger ein paar Tage nach dem Friedensschluss, dass „die Khauas-Nama sich erhoben haben und unter den Herero Unruhen ausgebrochen sind“. (Beetz 1983, S. 295) Der Krieg geht also weiter, eine friedliche Lösung ist nicht in Sicht.

Natürlich sind Siebzehn- bis Achtzehnjährige aus dem Märchenglauben an den Sieg des Guten und Gerechten herausgewachsen, doch bleibt es die Aufgabe jedes Erziehers, den „Heranwachsenden [niemals] die Hoffnung zu rauben, dass alles gut gehen *könnte*“. (von Wulffen 1975, 191) Dieses pädagogische Grundprinzip ist für Namibia besonders wichtig: Nach den Jahren der gesetzlichen Trennung der Ethnien in der Epoche der Apartheid ist ein wichtiger Pfeiler der namibischen Innenpolitik die nationale Versöhnung (national reconciliation). In der Euphorie der ersten Unabhängigkeitsjahre entstand die Überzeugung, dass die Bürgerinnen und Bürger Namibias in absehbarer Zeit das Schreckgespenst des Rassismus und des Tribalismus besiegen würden. Diese Hoffnung hat sich leider nicht realisiert, das Gespenst ist mit dem Unabhängigkeitsalltag zurückgekehrt, als sich nämlich zeigte, dass die Swapo, auch nach 19 Jahren an der politischen Macht, ihre Wahlversprechen, die sie vor dem 21. März 1990 gemacht hatte, nicht einlösen konnte. Um dem wieder erwachten Rassismus und Tribalismus Einhalt zu gebieten, müssen sich alle Einwohner Namibias tagtäglich um Toleranz bemühen. Die Überwindung des Rassismus und Tribalismus bleibt somit auch eine wichtige Aufgabe des DaF-Unterrichts. Mit dem Roman „Späher der Witbooi-Krieger“ lässt sich dieser Auftrag nur begrenzt thematisieren, auch wenn sich Beetz mehrmals deutlich gegen Tribalismus ausspricht. So bezeichnen die Witboois die Bastards verächtlich als „Teiggesicht[er]“ (Beetz 1983, 52), während die Bastards die Witboois kaum schmeichelhafter als „Hottentott[en]“ (Beetz 1983, 8) betiteln. Für den DaF-Unterricht sind diese Vorurteile unter der geknechteten indigenen Bevölkerung Namibias deshalb von Bedeutung, weil hier dargelegt werden kann, dass Rassismus kein Phänomen ist, das auf das Verhältnis zwischen Schwarz und Weiß reduziert werden darf. Er ist vielmehr ein universelles Phänomen, das alle Menschen etwas angeht.

Als Lutz van Dijks Roman „Von Skinheads keine Spur“ 1995 erschien, nahm er zu einem aktuellen Ereignis Stellung. Wenn man ihn jedoch heute mit einer DaF-Klasse liest, befasst er sich aus der Sicht der Schüler mit historischen Geschehnissen, die ihnen fast genau so fremd sind wie die Kolonialepoche. Sie gehören nämlich einer Generation an, die nur ein unabhängiges Namibia und wiedervereintes Deutschland kennt und für die die südafrikanische Besetzung, der Grenzkrieg und die Apartheidsära sowie das geteilte Deutschland zur Geschichte gehört. Der Entlastungsaufwand sollte für beide Romane deshalb in etwa gleich sein. In beiden

Fällen müssen die KollegInnen über Fingerspitzengefühl verfügen, damit sie nicht durch unbedachte Äußerungen alte Wunden aufreißen. Der große Vorteil für „Von Skinheads keine Spur“ liegt darin, dass man Zeitzeugen aus Namibia, die am Befreiungskampf teilgenommen haben oder im Norden des Landes den Schikanen der südafrikanischen Besatzungsmacht ausgeliefert waren, sowie Zeitzeugen aus Deutschland, die die letzten Jahre der DDR und die Wiedervereinigung miterlebt haben, zur Entlastung in den Unterricht einladen kann.

Durch die Parallelität der Biographien von Jim und Sören erhalten die Schüler landeskundliche Informationen sowohl über Namibia als auch über Deutschland. Die dem Roman angefügten kurzen historischen Bemerkungen „Zeittafel zur Geschichte Namibias“ und „Zu dieser Zeit in Deutschland“ (van Dijk 1995, 198-204) fügen sich nahtlos in die parallele Grundstruktur des Werks und geben übersichtliche Hintergrundinformationen, die für namibische DaF-ler deshalb äußerst wichtig sind, weil sie damit die historischen Geschehnisse in Namibia mit den Entwicklungen in Europa in Verbindung setzen können. Namibias Verfassungsgebende Versammlung hätte dem Land nämlich bestimmt nicht eine derart vorbildlich demokratische Verfassung gegeben, wenn nicht gleichzeitig mit der Erstellung der Verfassung fast alle sozialistischen Bruderstaaten, die die Swapo während des langjährigen Befreiungskampfes materiell, medizinisch und ideologisch unterstützt hatten, implodiert wären. Solidarität mit den Einwohnern von Drittweltstaaten war ein wichtiger Schwerpunkt der DDR-Außenpolitik, und deshalb war sie auch bereit, Kinder, Jugendliche und Auszubildende aus Namibia und anderen Bruderstaaten zur weiteren Schul- und Berufsausbildung aufzunehmen. Ganz besonders interessant sollte der Unterricht werden, wenn man in der Klasse die Frage diskutieren lässt, warum gerade in dem ehemals sozialistischen Teil Deutschlands so kurz nach der Wiedervereinigung derartige rassistische Ausschreitungen geschahen.

Die fünf namibischen Lehrlinge merken recht bald nach ihrer Ankunft in Berlin und in W., dass sie nicht unbedingt willkommen sind. Das deutet sich darin an, dass Jims Freund Paulus gleich nach der Landung im Sommer in Berlin-Schönefeld zu frieren anfängt und auch in den nächsten beiden Monaten fast ständig friert, sodass er im Herbst entsetzt feststellt: „Deutschland ist ein kaltes Land.“ (van Dijk 1995, 141) David fügt später hinzu: „Ich meine auch die Menschen.“ (van Dijk 1995, 161) Auch Jim bemerkt sogleich, dass die Menschen in Berlin ganz anders sind:

„Mich interessierten viel mehr die Leute auf den Straßen. Alle waren gut gekleidet und ernährt. Selten sah man Menschen zusammen stehen oder reden. Die meisten liefen scheinbar allein durch die Stadt. Viele hatten ernste und verschlossene Gesichter. Alle hatten es eilig.“ (van Dijk 1995, 137)

Nach diesen frühen und vagen Andeutungen erleben die Namibier bald selbst die ersten rassistischen Reaktionen von Einwohnern von W., als diese sie bei einem Gang zum Postamt anpöbeln. José, einer ihrer chilenischen Freunde aus der Nachbarwohnung, meint dazu: „Über Schwarze freuen sich viele Deutsche besonders ...“ (van Dijk, 1995, 144). Die namibischen Lehrlinge beachten Josés Bemerkung leider nicht, doch schon bald zeigt die vom Rassismus geprägte Realität, wie recht José behalten sollte. Niemand in W. außer der Verkäuferin Erika und den beiden deutschen Lehrlingen Ulli und Tim will mit ihnen etwas zu tun haben. Sie stehen einer Mauer der Abneigung gegenüber, die sich in den abwertenden und beleidigenden Ausdrücken niederschlägt, mit denen die Deutschen die schwarzen Namibier betiteln: „Neger“

(van Dijk 1995, 125), „Presskohlen“ (van Dijk 1995, 126), „Affen“ (van Dijk 1995, 168), „Der Zoo hat Ausgang.“ (van Dijk 1995, 185), „stinkende Neger“ (van Dijk 1995, 189) und „feige Schweine“ (van Dijk 1995, 190), die „echte Negerschwänze“ haben, denen man einen „Negerkuss“ (van Dijk 1995, 146) verpassen möchte und die „Urwaldmusik“ (van Dijk 1995, 164) hören.

Mit scheinbar unaufhaltsamer Konsequenz bewegt sich der Handlungsablauf nun auf die Katastrophe zu, wobei Lutz van Dijk mögliche Gründe für die Ausländerfeindlichkeit aufzuzeigen versucht und dabei die klassischen Klischees des Nazi-Täters durchbricht. Die deutschen Lehrlinge, die in einer anderen Halle mit den Namibiern ihre Ausbildung machen und die Kleidungsstücke aus den Duschräumen werfen, um sich dann johlend über die Negerpenisse zu amüsieren, handeln primär nicht aus Rassismus, sondern vielmehr aus Unüberlegtheit. Sie begreifen gar nicht welchen Schaden sie mit ihrem pubertären Auftreten anrichten, indem sie die Namibier derart demütigen und mobben. Sie wissen ja, dass von den fünf namibischen Lehrlingen keine Gefahr ausgehen kann, weil sie in der Unterzahl sind und sich nicht wehren oder rächen können.

Heikos Vater hingegen ist ein Rassist aus Überzeugung. Zuerst speist sich seine extreme Ausländerfeindlichkeit aus der Perzeption des ewig Zukurzgekommenen, der mit ansehen muss, wie schwarze Ausländer das erhalten, was ihm und seinen Verwandten immer vorenthalten wurde. Nach Fertigstellung des Wohnblocks in der Salvadore-Allende-Straße kommt es zu einer spontanen Straßenversammlung einiger Nachbarn, die sich lauthals beschwerten, dass Ausländer, und auch noch Schwarze dazu, in die neuen Wohnungen einziehen sollen. Heikos Vater spielt dabei den Wortführer:

„Mensch – das darf doch nicht wahr sein: In den nagelneuen Block gegenüber ziehen Neger! [...] Meine Schwester und mein Schwager warten mit ihren drei Kindern seit Jahren auf eine größere Wohnung. Aber da heißt es immer: Tut uns leid – nichts frei! Und da hatte ich ihm, als die noch am ausschachten waren, gleich gesagt: Du – uns gegenüber bauen sie wieder! Höre dich mal um deswegen. Aber nee – jetzt sind die Wohnungen fertig. Und wer kriegt sie? Aber das geht wirklich zu weit!“ (van Dijk 1995, 125/126)

Zur Wahrnehmung des Zukurzgekommenenseins kommt bei Heikos Vater auch noch ein aggressiver, dumpfer und kruder Rassismus hinzu, der auf gefährlichen Vorurteilen beruht, von denen manche noch aus der Zeit des Nationalsozialismus stammen. Als Sören bei einem Besuch bei Heikos Familie erwähnt, dass er nach seiner Flucht in die Bundesrepublik mit zwei Türken im Zimmer untergebracht war, fragt Heiko: „Ih, hast du echt mit zwei Türken in einem Zimmer geschlafen?“ (van Dijk 1995, 177), und der Vater ergänzt dazu:

„Die werden bei uns auch bald auftauchen. Die Nummer 27 gegenüber ist inzwischen proppenvoll mit so Ausländertypen. Neger und sowas. Armes Deutschland.“

Auf Sörens Einwand, der Türke Cihan sei der erste in der Bundesrepublik gewesen, der ihm anstandslos eine Mark geborgt habe, reagiert der Vater absolut unlogisch und von seinen dumpfen, vom Nationalsozialismus gefärbten ausländerfeindlichen Vorurteilen getrieben. Er bemerkt gar nicht, dass er dabei Juden und Türken verwechselt, so stark ist seine Abneigung allen Ausländern und allem Fremden gegenüber:

„Ja, ja [...], in Geldgeschäften waren die Juden früher auch ganz groß.“ (van Dijk 1995, 177)

Obwohl Heiko wie alle pubertierenden Jugendlichen oft Streit mit seinen Eltern hat, sind die xenophobischen Ansichten des Vaters bei ihm auf fruchtbaren Boden gefallen. Er begeistert sich für NZ-Memorabilien, möchte sich am liebsten Sören Siemers Anfangsbuchstaben auf den Arm tätowieren lassen (van Dijk 1996, 107), belässt es aber dann bei der Tätowierung eines Reichsadlers (van Dijk 1995, 124), ist Mitglied im Deutschen Alternativen Klub (van Dijk 1995, 118) und sagt zu Sören sichtlich stolz: „Im Westen gibt es uns schon als richtige Partei – Nationale Alternative! Also, dass wir als Deutsche, die hier in Deutschland leben, nicht immer ausgeschlossen werden, verstehst du?“ (van Dijk 1995, 119) Das Gefühl des Zukurzgekommen-seins ist bei Heiko aber keineswegs der Hauptbeweggrund seines Handelns. Bestärkt durch die rassistischen Bemerkungen seines Vaters tritt er in die rechtsextremistische Truppe ein, die offen die Nazi-Rassenideologie vertritt und praktiziert und auch vor Gewalt nicht zurückschreckt, wenn sie aufbricht, um irgendwo „Äktschn“ (van Dijk 1995, 184) zu machen. Deshalb bleibt es nach der Prügelei in der Disko auch nicht bei Bemerkungen wie: „Achtung Leute – die Neger stechen mit Messern zu!“ (van Dijk 1995, 186) oder „Die Neger haben hier versucht, ne weiße Frau zu vergewaltigen.“ (van Dijk 1995, 187) Vielmehr steht plötzlich im Vordergrund, dass die stinkenden Neger „Deutsche abgestochen“ (van Dijk 1995, 188) haben und dass man jetzt „Rache für deutsches Blut“ (van Dijk 1995, 188) einfordern müsse. Plötzlich geht es um das Deutschtum, das es gegen das gefährliche Fremde zu verteidigen gilt.

Sören Siemers ist ein unsicherer Junge und handelt ohne politische Motivation. Er gerät ins Visier der Stasi, weil er auf sein Recht auf individuelle Entfaltung pocht und sich deshalb nicht den Forderungen des DDR-Regimes unterwirft und sich anpasst. Deshalb trägt er lange Haare, hatte keine Jugendweihe, ist kein Mitglied in der FDJ und erlaubt sich, in einem Aufsatz zu erläutern, warum er gegen das Militär sei und ohne Waffen Frieden schaffen wolle. Diesen Spruch hat er zufällig auf einem Aufkleber in der S-Bahn in Berlin entdeckt und benutzt ihn in dem Aufsatz keineswegs aus politischer Überzeugung, sondern aus jugendlicher Provokation. Als er sich weigert, nach den Sommerferien als Lehrling bei der PGH Backwaren anzufangen, weil er doch Kfz-Mechaniker werden will, wird er von der Stasi verhaftet. Sie ist bestens über Sören informiert und will ihm nun auch noch das Verbreiten von verhetzenden Aufklebern in die Schuhe schieben. Obwohl er im Gefängnis zusammengeschlagen wird und die Beamten ihm seine langen Haare abschneiden, bleibt er nach seiner Freilassung weiterhin politisch indifferent. Auch Heiko, der seine Glatze aus Überzeugung trägt, kann ihn nicht für den Rechtsextremismus gewinnen. Sören bringt für Heiko und seine Glatzenfreunde nur bedingt Verständnis auf.

Sören Siemers bleibt Heikos Klub gegenüber skeptisch und distanziert. Er ist nicht prinzipiell gegen die politischen Anschauungen, sondern er wahrt Distanz aus persönlichen Gründen. Er will sich, nachdem er in der Schule und später auch gegen die Staatsgewalt seinen Willen auf persönliche Freiheit demonstriert hat und dafür die Schule verlassen musste und von der Stasi inhaftiert, verhört und verprügelt worden ist, nicht von irgendwelchen anderen Typen abhängig machen und sich von ihnen vorschreiben lassen, was er gefälligst zu denken habe. Oberflächlich scheint es so, als teile er Heikos Meinung:

„[...] dass es bei uns den Fidschis aus Vietnam und den Bimbos aus Angola und Mozambique, und wo die noch herkamen, besser als vielen von uns ging, die hier geboren waren, das fand ich nicht gut. Ich hatte schon gehört, wie die mit Forumschecks Westsachen kaufen gingen – wer konnte das von uns schon?“ (119).

Aber die Ansichten des Glatzenklubs können ihn nicht überzeugen, sie sind ihm zu eindimensional, zu undifferenziert, zu schematisch. Deshalb relativiert er seine Äußerung sogleich, weil er merkt, dass er genau in dieselbe Kerbe schlägt und dasselbe Gedankengut verkündet wie Heiko und fügt schnell hinzu:

„Andererseits kannte ich die aber auch gar nicht. Was wusste ich, aus welchem Busch die kamen? Da war im Grunde überhaupt kein Kontakt, obwohl ich einige von denen schon deutsch hatte reden hören.“ (van Dijk, 119)

Damit weist Lutz van Dijk auf das Grundphänomen bei der Entstehung von Rassenhass und Fremdenfeindlichkeit hin: den fehlenden Kontakt zwischen den Menschen, die einander ausschließlich über bestehende Klischees und Vorurteile zu kennen meinen. Die Einwohner von W. geben den fünf Namibiern keine Gelegenheit, sich vorzustellen und sich mitzuteilen, aber auch sie suchen keinen Kontakt zu den Deutschen. An dieser Stelle durchbricht van Dijk das klassische und zugleich allzu einfache Klischee des Opfers, denn nach der Feststellung, dass auch die Menschen in Deutschland kalt sind, wäre es die Aufgabe der Namibier gewesen, von sich aus auf die Deutschen zuzugehen, zumal sie ja bei Erika, Ulli und Tim die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen nicht alle Deutschen feindlich gesinnt sind. Sie kapseln sich aber ab und beschränken ihre Kontakte ausschließlich auf die Chilenen.

Da die meisten Jugendlichen in W. überhaupt kein Interesse zeigen, die jungen Ausländer kennen zu lernen, können sie ihre Vorurteile über die schwarzen Ausländer nicht revidieren.

Anstatt auf die Erläuterungen der Polizeibeamten einzugehen, als diese nachfragen, was denn die Straßenversammlung zu bedeuten habe, und den Namibiern die Chance geben, sich zu beweisen, wollen sie nichts mit ihnen zu tun haben und beharren auf ihren fremdenfeindlichen Ansichten. Die Polizisten erklären den Nachbarn der Salvadore-Allende-Straße:

„Nun macht mal halblang! Das sind ein paar junge Burschen aus Angola, denen sie in ihrer Heimat den Hals umdrehen wollen. Die machen hier ganz anständig eine Ausbildung. Die hängen nicht rum, sondern werden jeden Tag arbeiten!“ (van Dijk 1995, 126)

In solch einer Situation des Schweigens und der Indifferenz, in der alle starr auf ihren vorgefertigten Ansichten beharren, kann ein nichtiger Anlass zur Katastrophe führen. Das demonstriert Lutz van Dijk eindrucksvoll in seinem Roman „Von Skinheads keine Spur“ und ruft zur Toleranz gegenüber Menschen anderer Hautfarbe und Nationalität auf, die aber nur dann entstehen kann, wenn man voneinander weiß, einander zumindest kennt und einander im Anderssein respektiert. Das sind die didaktischen Motive des engagierten Autors Lutz van Dijk.

In einem Zeitsprung nach vorn bis ein Jahr nach dem Angriff auf die namibischen Lehrlinge lässt van Dijk zum Abschluss Jim und Sören noch einmal zu Wort kommen. Jim liegt zwar nach mehreren Operationen noch in der Berliner Charité, aber er

hat sein psychisches Trauma inzwischen überwunden. Und dann erhält er Besuch von seinem besten Freund Paulus und von seiner geliebten Freundin Rauna. Er sagt dazu:

„Zu dritt saßen wir in diesem kleinen Zimmer im neunten Stock: Paulus, Rauna und ich. Auch an diesem Tag waren die Jalousien geschlossen wie heute. Seitdem fühle ich: Ich werde alles überstehen. Vielleicht dauert es noch lange, und ich muss noch viel Geduld haben. Aber mit Rauna wird alles gut werden. In einem Monat kommt sie mich wieder besuchen ...“ (van Dijk 1995, 192)

Sören steht als einziger der Angeklagten für seine Mitschuld. Obwohl Heiko bei einem Verhör aussagt: „Sören ist zu Unrecht angeklagt. Er wollte mich daran hindern zuzustechen.“ (van Dijk 1995, 193), sagt er so wenig vor Gericht wie die anderen. Sören schweigt aber nicht, um etwaige gleich gesinnte rechtsextreme Mittäter zu decken und zu entlasten, sondern er schweigt aus einem tiefen und ehrlichen Gefühl der Schuld und der Scham:

„Ich schäme mich einfach – und das ist ein unglaublich beschissenes Gefühl. Ich schäme mich gegenüber den schwarzen Jungen aus Namibia, die noch jünger als wir waren.“ (van Dijk 1995, S. 193)

Van Dijk versucht nicht, Jims und Sörens Haltung zu bewerten oder zu interpretieren, er belässt es bei diesem offenen Schluss, der zugleich die Stärke des Romans ausmacht. Da der Autor mit diesem Schluss die Möglichkeit eines positiven Ausgangs bewusst in Aussicht stellt, muss an dieser Stelle im Unterricht die Diskussion beginnen, welche Verantwortung jeder Mensch trägt, Fremdenfeindlichkeit erfolgreich zu bekämpfen, und ob die daraus erworbenen Erkenntnisse Relevanz für die Situation in Namibia haben. Van Dijk suggeriert durch den offenen Schluss, dass letztendlich Xenophobie überwunden werden kann, falls alle, die Opfer wie Täter, sich engagiert für Toleranz und gegenseitiges Verständnis einsetzen. Den Schülern wird somit eine Zukunftsperspektive angeboten, die trotz aller Schwierigkeiten deutlich darlegt, dass es am Ende doch noch gut gehen *könnte*. Diese positive Einstellung ist für einen erfolgreichen und bedeutungsvollen Unterricht unabkömmlich, denn genau an dieser Stelle sollte nun gemeinsam darüber reflektiert werden, wie jeder einzelne Schüler durch sein persönliches Engagement und durch Zivilcourage einen Beitrag zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit liefern kann. Für die beiden Staaten Namibia und Südafrika bleibt das eines der bedeutendsten Unterrichtsziele überhaupt. Und wenn es uns im fremdsprachlichen Literaturunterricht gelingen sollte, das zarte Pflänzchen Toleranz zu stärken, dann haben wir einen signifikanten Beitrag zur Verständigung beigetragen. Was kann man eigentlich vom DaF-Unterricht mehr erwarten?

Literatur:

ACKERMANN, I UND BORRIES, M. (Hrsg.)1988. „Uwe Timm“. Pädagogische Verbindungsarbeit. Werkheft Literatur. Iudicium Verlag GmbH, München.

BEETZ, DIETMAR 1983. „Späher der Witbooi-Krieger“. Verlag Neues Leben Berlin.

NEUNER, GERHARD und HUNFELD, HANS1997. „Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“.Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt, München.

SCHERPF, JULIA 2008. „Südwestafrikanische Vergangenheit und Gegenwart in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Eine kultur- und literaturwissenschaftliche Analyse von Erzähltexten vor und nach der namibischen Unabhängigkeit“. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Technischen Universität Darmstadt.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE INTERNATIONAL EXAMINATIONS (CIE) in collaboration with THE MINISTRY OF BASIC EDUCATION SPORT AND CULTURE NAMIBIA: Syllabus Synopsis IGCSE and HIGCSE for Centres in Namibia

VAN DIJK, LUTZ 1995. „Von Skinheads keine Spur“. Patmos. Düsseldorf.

VON WULFFEN, BARBARA 1975. „Rezensieren von Kinderbüchern“. In: Drews, Jörg (Hrsg.): Zum Kinderbuch. Frankfurt am Main.

Regionaltagung der Deutschlehrerverbände in Afrika

Bericht

Goethe Institut Dakar/Senegal 4. und 5. Februar 2009

ECKHARD BODENSTEIN

Universität Zululand, Südafrika

Einleitung:

Das Ziel eines der Projekte, die während des Arbeitstreffens des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) 2007 in Graz/Österreich ins Leben gerufen wurden, war, vor der nächsten IDT in Jena/Weimar 2009 eine Regionaltagung der Deutschlehrenden in Afrika (Dakar/Senegal) durchzuführen. Projektleiter waren Eckhard Bodenstein aus Südafrika und Mamadou Ndiaye aus Senegal.

Nachdem das Goethe-Institut (Johannesburg und Dakar) und der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) den Antrag des senegalesischen Deutschlehrerverbands bewilligt und die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt hatten, konnte die Tagung in Senegal geplant und schließlich im Goethe-Institut (G-I) Dakar ausgerichtet werden.

Thema: „Zukunftsperspektiven Deutsch als Fremdsprache in Afrika. Neue Chancen, neue Wege“

Die Ziele wurden von der Tagungs-Organisation folgendermaßen formuliert:

„Zentrales Ziel der Tagung ist die kritische Reflexion über die Situation und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache in Afrika. Dabei soll sie als Expertise das konkrete Bild des DaF-Unterrichts ersichtlich machen, die Desiderata und Herausforderungen dokumentieren und ein konstruktives Forum gestalten, um Lösungen und innovative Ideen zu gewährleisten. Die Tagung soll ferner dazu beitragen, Handelnde zu vernetzen, Empfehlungen zu sprach- und bildungspolitischer Ausrichtung zu geben, und einen Verbesserungsprozess jenseits von landesspezifischen Besonderheiten und institutionellen Kontexten zu ermöglichen.“

Die Tagung wurde vom Deutschlehrerverband Senegal (APASS) und dem Goethe-Institut Dakar ausgerichtet und organisiert von:

- Herrn Dr. Ibrahima DIAGNE (Vorsitzender der APASS)
- Herrn Mamadou NDIAYE (Generalsekretär der APASS)
- Frau Dr. Fanta SYLLA (Multiplikatorin)
- Frau Margret FÖH (Expertin für Deutschunterricht im Goethe-Institut, Dakar)

Insgesamt nahmen 28 Personen aus 12 Ländern an der Tagung teil. Unter ihnen zählten:

- Frau Alina Dorota JARZABEK aus Polen (Generalsekretärin des IDV)
- Herr Robert FALLENSTEIN, vom G-I in Johannesburg (Leiter der Spracharbeit Subsahara Afrika (Regionalinstitut))
- Frau Margret FÖH (Expertin für Unterricht am G-I Dakar)
- Herr Wolfgang SCHWETZ vom Hueber Verlag in München
- Vertreterinnen und Vertreter der Deutschlehrerverbände in Afrika aus Senegal, Kamerun, Algerien, Ghana, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Mali, Marokko, Madagaskar und Südafrika (Tunesien und Nigeria waren nicht vertreten)
- Inspektoren, Fachberater und Multiplikatoren aus Senegal

Weil das Fliegen und Reisen innerhalb des afrikanischen Kontinents so teuer ist, konnte leider nur jeweils ein/e Vertreter/in pro Landesverband zur Tagung eingeladen werden. Der Deutschlehrerverband im südlichen Afrika (DPV) wurde von mir vertreten. Es ist zu bedauern, dass der Teilnehmerkreis nicht erweitert werden konnte.

Durchführung und Ablauf der Tagung

Die meisten Teilnehmer/innen kamen bereits am Montag oder Dienstag, den 2./ 3. Februar, in Dakar an und wurden in einem Hotel in der Nähe des Goethe-Instituts untergebracht.

Am Dienstag fuhren einige der Tagungsgäste, begleitet von Mamadou, mit Taxis auf abenteuerlichen Fahrten in die Innenstadt, wo wir die Menschen und das Leben in Dakar hautnahe miterlebten. Für einen aus Südafrika kommenden Gast war es erstaunlich, dass trotz des engen Gedränges von Menschen und Fahrzeugen auf den Straßen, eine friedliche und unbedrohliche Atmosphäre herrschte. Außer Taschendieben gibt es anscheinend wenig Kriminalität und Gewalt in Dakar, und abgesehen von den Erfahrungen nach der Ankunft am Flughafen mitten in der Nacht, fühlte ich mich während der Dauer meines Aufenthalts unbedroht und einigermaßen sicher.

Der Straßenverkehr in Dakar ist ein besonderes Phänomen mit seinen zahlreichen Menschen, alten Taxis, Bussen und allen möglichen anderen Fahrzeugen auf zum Teil schmalen und reparaturbedürftigen Straßen. Ich muss gestehen, dass ich auch nach drei Tagen intensiver Beobachtung nicht herausbekommen konnte, wie der Straßenverkehr geregelt ist. Das es nicht zu mehr Verletzungen und Zusammenstößen kommt, ist ein absolutes Wunder!

Der offizielle Teil der Tagung begann am Mittwoch in den neuen Räumen des Goethe Instituts mit Begrüßung und Eröffnungsreden vom APASS Vorsitzenden, der Botschafterin der BRD, der Vertreterin des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV), Vertretern des G-I Johannesburg, des G-I Dakar und des senegalesischen Erziehungsministeriums.

In seiner Eröffnungsrede beschrieb Herr Dr. Ibrahima Diagne die bedrängte Situation des Deutschunterrichts in Afrika und hob dabei folgende Aspekte besonders hervor:

sinkende Zahlen der Deutschlernenden, eine unzulängliche Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen, traditionelle Unterrichtsformen, niedrige Schlüsselkompetenzen, ein sinkendes Bildungsniveau, ein Defizit der nützlichen Lehr- und Lernmaterialien sowie knappe Fördermöglichkeiten.

Anschließend gaben die jeweiligen Verbandsvertreter/innen ihre Länderberichte über Erfahrungen aus unterschiedlichen DaF-Unterrichtskontexten in Afrika. Die Berichte, die im Protokoll der Tagung zusammengefasst wurden, ließen u. a. folgendes Bild erkennen:

- In Algerien, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Madagaskar, Mali und Marokko herrscht im Allgemeinen eine euphorische Einstellung für das Erlernen der deutschen Sprache.
- In Mali lernen 70% der Schüler/innen Deutsch.
- In Burkina Faso ist Deutsch die einzige Zweitfremdsprache.
- In Senegal geht dagegen die Anzahl der Deutschlernenden zurück.
- Ein starker Rückgang der Lernenden und somit der Lehrstellen lässt sich seit 1999 in Südafrika feststellen, wo Deutsch als Mutter- und Fremdsprache angeboten wird.
- Deutsch liegt im Allgemeinen auf Platz 4 oder 5 nach Englisch, Französisch, Spanisch, Arabisch und Portugiesisch.

Aus den Beiträgen der Vertreter/innen ergab sich u.a. dass:

- DaF-Curricula im Interesse einer sinnvollen Progression und Einheitlichkeit der Unterrichtsqualität entwickelt werden sollen,
- der benachteiligende Stellenwert des Fachs DaF in den Hoch- und Sekundarschulen nicht nur von offiziellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen abhängt, sondern auch von den Kompetenzen der Mittler,
- der Einsatz von hilfsbedürftigen Lehrenden ständig zunimmt,
- die Unterrichtsunterlagen knapper werden,
- eine akademische und pädagogische Aus- und Fortbildung angehender Deutschlehrer unerlässlich ist,
- es keine klare Politik für den Einsatz und die Entwicklung des Deutschunterrichts gibt,
- trotz der auffallenden Krise ein hohes Potential für einen Lernzuwachs der deutschen Sprache in Afrika besteht.

Nach einer Diagnose im Plenum wurden u. a. folgende **Empfehlungen** gemacht:

- das Sprachangebot in den jeweiligen Ländern mit praktischen Ausbildungen (zum Beispiel in Tourismus und Übersetzung) zu verbinden
- Lerner und Lehrende durch Stipendien zu fördern
- geeignete Lehrwerke und Lernmaterialien für einen erfolgreichen Spracherwerb zu entwickeln
- die Schulbehörden zu sensibilisieren
- die pädagogischen Strukturen stärker zu vernetzen und die Bildungsaktivitäten besser zu koordinieren

Am Nachmittag wurde die neue Initiative „**Schulen: Partner der Zukunft**“ (**PASCH**) in Afrika vorgestellt. Hierauf folgten Kurzberichte über Aktivitäten und Praxisbeispiele der PASCH-Initiativen in den jeweiligen Ländern.

Die Berichte zeigten, dass der Implementierungsprozess des Projekts sich in unterschiedlichen Situationen befindet. Zu den bisherigen Leistungen gehören zum Beispiel: Deutschlandaufenthalte, Kurse zur Verbesserung der Deutschkenntnisse und Beherrschung des Computer- und Internetmediums und Ausstattungen von Deutschbibliotheken. Bemerkenswert ist, dass PASCH einen großen Motivationseffekt bei den Lernenden hat. Allerdings wurde auch deutlich, dass das Auswahlverfahren Frustrationen bei nicht ausgewählten Schulen verursacht hat.

Am Ende der Veranstaltung berichtete Herr Wolfgang Schwetz vom Hueber Verlag in München über die Neubearbeitung des Regionallehrwerks „Ihr & Wir“. Unter anderem wies er darauf hin, dass der erste Band bereits abgeschlossen sei und Band zwei bald fertig sein würde. Die LändervertreterInnen bedauerten die lange Zeit des Revisionsprozesses der zwei ersten Bände, begrüßten aber die Grundsatzentscheidung, die Neukonzeption der Bände 3 und 4 zu koppeln. Ferner bat Herr Schwetz die Teilnehmer/innen, sich per Fragebögen über die Situationen und Perspektiven des Lehrwerks zu äußern.

Am Donnerstag nahm das **Delegiertenseminar** einen besonderen Raum ein. Der Tag begann mit einem Impulsreferat von Prof. Ibrahima Diop über die Lage der Deutschlehrausbildung in Afrika (Ressourcen, Materialien, Programme, Lernbedingungen, Unterrichtspraxis, Aus- und Fortbildung). Seiner Meinung nach sei die allgemeine Lage der Lehrerausbildung durch eine Reihe von erheblichen Schwierigkeiten institutioneller und struktureller Art gekennzeichnet:

- sinkende Zahlen der Deutschlerner/innen
- das Fach „DaF“, das sich in einer finanz-politischen Krise befindet
- unangemessenes Lehrmaterial
- eine fehlende einheitliche Vision
- mangelnde Koordination zwischen Lehrerausbildung und Germanistik
- eine Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen, die es fast unmöglich macht, Studierende angemessen auf zukünftige Berufsfelder vorzubereiten
- negative Auswirkungen auf den Bildungszustand durch den Druck des Bevölkerungszuwachses und die institutionelle Instabilität

Nach dieser ersten Phase wurde die **Präsentation des IDV** mit einem einführenden Impulsreferat von der Generalsekretärin des IDV, Frau Alina Jarzabek, eröffnet und mit einer Informationssitzung über die nächste Tagung in Jena/Weimar 09 abgeschlossen.

Der IDV ist ein eingetragener Dachverband für organisierte Deutschlehrerverbände aller Erdteile. Er vertritt die Interessen und fördert die Bestrebungen von schätzungsweise einer Million Deutschlehrenden. Gegenwärtig vereinigt er 97 Mitgliedsverbände aus 79 Ländern unter seinem Dach, mit insgesamt ca. 92 000 Mitgliedern. In Afrika gibt es momentan 12 Verbände mit insgesamt 728 Mitgliedern.

Wichtige Veranstaltungen des IDV sind u.a. die Internationale Deutschlehrertagung (IDT), die Internationale Deutsch-Olympiade (IDO), die Arbeitssitzung des Vorstands, die Arbeitstreffen der Verbandsvertreter und die DACHL-Seminare. Ferner wies Frau Jarzabek auf die Homepage, Online-

Zeitschriften, Protokolle des IDV und die Möglichkeit einer Ermäßigung des Mitgliedsbeitrags hin.

Am **Nachmittag** präsentierten die Vertreter/innen der jeweiligen Landesverbände ihre **Verbandsprofile**, aus denen im Plenum Informationen und Erfahrungen über die Verbände gesammelt und gemeinsame Arbeitsfelder und Bedürfnisse erkannt wurden, z.B.:

- die genauen Mitgliedszahlen der Verbände zu aktualisieren
- die Lernenden durch Wettbewerbe zu motivieren (wie in Kamerun und Südafrika)
- das Vereinsleben in Afrika zu verstärken und zu dezentralisieren (wie in Marokko)
- die Erziehungsministerien für die Fortbildung angehender Deutschlehrer/innen zu unterstützen (wie zum Beispiel in Madagaskar)
- die Beziehungen mit den Förderpartnern (GI, Botschaften Stiftungen usw.) zu verbessern
- Webseiten zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Verbänden einzurichten

Folgende Entscheidungen und Beschlüsse wurden gefasst:

- die IDV-Mitgliedsanträge von Ägypten, Benin, Burkina Faso und Kenia zu unterstützen
- die in Dakar vertretenen afrikanischen Verbände haben gemeinsam die Kandidatur des Kollegen Herrn Mamadou Ndiaye (Vizepräsident des senegalesischen Verbands) für das IDV-Vizepräsidium oder für die Schriftleitung vorgeschlagen
- die nächste Afrika-Regionaltagung in Marokko zu veranstalten.
- den Informationsaustausch von afrikanischen Verbänden zu verstärken und die Bahn für eine komplementäre und gegenseitige Förderung frei zu machen
- Gemeinsame Projekte für eine bessere Vernetzung der afrikanischen Deutschlehrerverbände zu stiften
- Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien auszutauschen.

Schlussbemerkung

Nach den Reaktionen der Teilnehmer/innen zu urteilen, haben alle sehr von der Tagung profitiert, viel von einander gelernt und über die Situation „DaF“ in den verschiedenen Ländern erfahren. Die erlebte Landeskunde in Dakar, das gegenseitige Kennenlernen, die gemeinsamen Veranstaltungen und die neu geknüpften Freundschaften und Kontakte waren für mich besonders wichtig. Die Tagung hat alle Teilnehmer/innen neu motiviert, sich weiterhin aktiv und positiv für das Fach Deutsch in den jeweiligen Heimatländern einzusetzen.

Ein besonderer Dank gilt dem Tagungs-Team (Herrn Diagne, Herrn Ndiaye und Frau Föh) für die gute Organisation, dem IDV, G-I Dakar, G-I Johannesburg und allen, die mit zu der interessanten und erfolgreichen Tagung beigetragen haben.

Die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch

CARLOTTA VON MALTZAN
Universität Stellenbosch

1. Einleitung

In Stellenbosch führte die Umstrukturierung an Universitäten zu Stellenstreichungen und 1998 zu der Zusammenlegung von den zuvor eigenständigen Abteilungen Deutsch und Französisch, aus denen das *Department of Modern Foreign Languages* hervorging. Zwei Jahre später (2000) führte Stellenbosch als erste und bisher einzige Universität das Fach Mandarin ein. Genauso gehört zum Profil des Departments der eigenständige postgraduierte Studiengang *MPhil in Hypermedia for Language Learning* (Zielgruppe sind in erster Linie Lehrer, die eine der Landes- oder Fremdsprachen unterrichten), der unter der Leitung von dem inzwischen emeritierten Professor und Lehrstuhlinhaber Rainer Kussler ins Leben gerufen wurde. Die Einführung des *National Curriculum 2005* war auch für das Fach Deutsch an Universitäten eine Herausforderung, denn Lehrinhalte und Lernziele mussten im Zuge der Qualitätssicherung im Sinne einer *outcomes based education* neu bestimmt werden. Diese einschneidenden Veränderungen haben den Fremdsprachen und auch dem Fach Deutsch in Stellenbosch jedoch nicht geschadet, denn mit rund 800 Studierenden in allen Studiengängen gehört das *Department of Modern Foreign Languages* zu einer der stärkeren Abteilungen für Fremdsprachen im südlichen Afrika.

2. Aufbau des Studiums im Deutschen Seminar

Unsere Studierenden rekrutieren sich einerseits aus Schulabgängern, die Deutsch bereits an der Schule als Fach belegt haben und andererseits aus denjenigen, die bei uns erst Deutsch lernen. Aus diesem Grund bietet das deutsche Seminar bis zum Abschluss des B.A. zwei gesonderte Studiengänge an. Nach Abschluss des zweiten Studienjahres haben die Studierenden die Wahl, welchen der beiden angebotenen Studiengänge sie belegen wollen. Es gibt die Möglichkeit, innerhalb von drei Jahren einen B.A. Abschluss mit Deutsch als Hauptfach zu erwerben, danach folgt ein einjähriges Honoursstudium, dem ein M.A. Abschluss folgt. Anschließend gibt es die Möglichkeit mit einem DLitt. zu promovieren. Studierende, die nach Abschluss des B.A. die Deutschlehrerausbildung machen wollen, wechseln in die Education Faculty und werden dort fachdidaktisch betreut.

Studiengänge in Stellenbosch

Studienjahr	Für Studierende ohne Vorkenntnisse in Deutsch	Für Studierende mit Vorkenntnissen in Deutsch (Matrikabschluss oder Muttersprachler)
1. Studienjahr Semester 1 + 2	Deutsch 178	Deutsch 188
2. Studienjahr Semester 1 + 2	Deutsch 278	Deutsch 288
3. Studienjahr Semester 1 Semester 2	Deutsch 318 Deutsch 348	Deutsch 328 Deutsch 358
4. Studienjahr	Deutsch 778: Honours	
5. Studienjahr	Deutsch Masters	
Ab 6. Studienjahr	Promotion	

3. Lehrangebote

Unser Lehrangebot besteht aus zwei parallelen Studiengängen, einem so genannten DaF-Zweig, in dem fortgeschrittener Sprachunterricht, Landeskunde und Kultur- und Literaturvermittlung im Vordergrund steht; zum anderen bieten wir ein Studienprogramm an, in dem vorwiegend deutschsprachige Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart gelesen wird, in das fortgeschrittener Sprachunterricht eingeflochten ist. Der Schwerpunkt unserer Lehre liegt neben der Sprachvermittlung auf aktueller Landeskunde und neuerer deutschsprachiger Literatur, und wir sind bestrebt, unseren Studierenden durch Kontakte oder auch kürzere Studienaufenthalte direkte Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern zu ermöglichen. Außerdem können interessierte Studenten gegen Ende des Jahres vom Department angebotene Prüfungen des Goethe Instituts ablegen, nämlich die *Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)* oder das *Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)*.

4. Übersicht der einzelnen Module

4.1. *German 178: Introduction to the German Language and Culture*

Duration: one year (semester 1 and 2)

Composition: 3 lectures, 1 tutorial and 1 practical per week

This module is offered for beginners at first year level; no prior knowledge of German is required. German 178 which is taught based on the suggestopaedic approach and is designed to provide basic intercultural communication skills. It enables students to understand, speak, read and - to a lesser degree - write contemporary German in everyday situations which includes a basic knowledge of contemporary life in the German speaking countries. It is devoted to introductory language study, the introduction to contemporary German culture on the basis on selected topics and the analysis of texts related to these topics. Students who have completed the module successfully are able to understand, speak, read and (to a lesser extent) write German in everyday situations. Students will also have gained a basic knowledge of contemporary German society.

Specific Outcomes:

After completing the German 178 module successfully, students are able to

- talk about themselves, their life and surroundings, the weather, their likes and dislikes and other basic conversational topics;
- understand basic texts;
- express themselves using the past and future tenses;
- write a personal letter;
- understand and react to a basic conversation in German.

4.2. Deutsch 188: Deutsche Sprache, Literatur und Kultur des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.

Duration: one year (semester 1 and 2), First year level

Composition: 4 lectures per week (2 x fortgeschrittener Sprachunterricht, 2 x Literatur)

Deutsch 188 wird für Studenten angeboten, die die 12. Klasse „Matric“ mit Deutsch absolviert haben und solide Sprach- und landeskundliche Kenntnisse besitzen. Die Unterrichtsthemen kreisen um Literatur, Kultur und Geschichte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Von den Studenten wird erwartet, dass sie ihre Meinung zu Texten und Themen mündlich und schriftlich äußern, an Diskussionen und Gruppenarbeit teilnehmen, Materialien zu Themen erforschen und untersuchen, und somit Einblick in Kultur und Alltag des deutschsprachigen Raums gewinnen.

Lernziele:

Anhand der Lektüre literarischer Texte und der selbständigen Bearbeitung von Themen erweitern Studenten ihren Sprachschatz systematisch und gewinnen im Umgang mit mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen zunehmend Sicherheit. Die Arbeit am Text bezieht sich einerseits auf thematische Analysen, andererseits dient sie als sprachliche Übung und Bereicherung. Durch die in Diskussionen erarbeiteten Ergebnisse (individuell oder in Gruppen) steigert sich die Kommunikationsfähigkeit. Im themenorientierten Umgang mit der Zeit (20. Jahrhundert bis zur Gegenwart) sollen die Studenten Einblick in bedeutende Aspekte deutscher Literatur, Geschichte, Politik und Kultur gewinnen, und diese Kenntnisse interdisziplinär anwenden können. Die Gesprächsfähigkeit soll gesteigert, die schriftliche, dokumentierte Stellungnahme erlernt und verfeinert werden.

4.3. Deutsch 278: Intermediate Study of the German Language, Literature and Culture

Duration: one year (semester 1 and 2), Second year level module

Composition: 3 lectures and 1 practical per week

Students may register for this module after successful completion of German 178 or an equivalent qualification. This module leads to an intermediate proficiency in reading, writing and speaking German and includes an introduction to German literature. The language of tuition is mainly German. It is devoted to continued language study, the study of concepts and principles of German as a foreign language, comparative Landeskunde, based on selected topics and the analysis of texts related to these topics. Students who have completed the course successfully are able to understand texts (in the widest sense of the word) through insight into communication processes, a knowl-

edge of basic theoretical principles and a critical consciousness of resemblances and differences between the source and target cultures; to give written and oral proof of the skills and knowledge gained in the module.

Specific Outcomes

This second-year module leads to an intermediate proficiency in German. Like the first-year module, it focuses on present-day Germany, but includes a historical dimension. The emphasis falls on students' abilities to understand and to use texts (in the extensive meaning of the term) by way of contrasting cultures, which requires, among other things, an insight into communication processes, an understanding of the basic principles of textual analysis and a critical awareness of the differences between source and target culture; Students have to demonstrate the above skills both orally and in writing. This implies reaching level B1 (threshold user) of the "Common European Framework for Languages" which is set out as follows: The student can

- Understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.
- Deal with most situations likely to arise when travelling in an area where the language is spoken,
- Produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest,
- Describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans

4.4. Deutsch 288: Deutsche Sprache, Literatur und Kultur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert

Duration: one year (semester 1 and 2), Second year level module

Composition: 3 lectures

Deutsch 288 wird für Studenten angeboten, die das Modul Deutsch 188 bestanden haben, Muttersprachler sind oder ein Abitur haben. Solide Sprachkenntnisse werden vorausgesetzt, da dieser Kurs sich im ersten Semester mit der Literatur, Kultur und Geschichte vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Romantik beschäftigt, während das zweite Semester die Zeitspanne von 1848 bis zum zweiten Weltkrieg umfasst. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Die Unterrichtsmethode ist zunehmend lernerzentriert, obwohl auch Vorlesungen im traditionellen Sinn gehalten werden. Von Studenten wird erwartet, dass sie ihre Meinung mündlich und schriftlich kritisch äußern, an Diskussionen und Gruppenarbeit teilnehmen, Materialien zu Themen erforschen und untersuchen, während sie im Deutschen gewandt kommunizieren und somit Einblick in Kultur und Alltag des deutschsprachigen Raums gewinnen.

Lernziele:

Anhand der Lektüre literarischer Texte und der selbständigen Bearbeitung von Themen erweitern Studenten ihren Sprachschatz systematisch und gewinnen im Umgang mit mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen zunehmend Sicherheit. Die Arbeit am Text bezieht sich einerseits auf thematische Analysen, andererseits dient sie als sprachliche Übung und Bereicherung. Durch die Diskussion erarbeiteter Ergebnisse (individuell oder in Gruppen) steigert sich die Kommunikationsfähigkeit.

4.4. DEUTSCH 318: Fortgeschrittenes Studium der deutschen Sprache und Kultur I

Duration: one semester (semester 1), Third year level module

Composition: 2 lectures plus 2 seminars per week

Deutsch 318 wird für Studierende angeboten, die entweder das Modul Deutsch 278 oder 288 bestanden haben. Gute Sprachkenntnisse werden vorausgesetzt. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Das Modul ist dem fortgeschrittenen Sprachunterricht und dem themenzentrierten kulturkontrastiven sowie interkulturellem Literaturunterricht gewidmet. Die Unterrichtsmethode ist lernerzentriert, obwohl auch Vorlesungen im traditionellen Sinn gehalten werden. Von Studenten wird erwartet, dass sie ihre Meinung mündlich und schriftlich kritisch äußern, an Diskussionen und Gruppenarbeit teilnehmen, Materialien zu Themen erforschen und untersuchen, während sie im Deutschen sicher kommunizieren und somit Einblick in Kultur, Literatur, Sprache und Alltag des deutschsprachigen Raums gewinnen.

Lernziele:

Studierende können nach erfolgreichem Abschluss dieses Moduls gesprochenes und geschriebenes Deutsch weitgehend verstehen, fließend Deutsch sprechen, weitgehend fehlerfreie Texte produzieren, literarische Texte analysieren und interpretieren, sich über die südafrikanische Realität äußern und sie Deutschsprachigen erklären und ein kritisches Bewusstsein über die Ähnlichkeiten und Unterschiede der südafrikanischen und Kultur im deutschsprachigen Raum zum Ausdruck bringen.

4.5. DEUTSCH 328: Deutsche Literatur und Kultur I

Duration: one semester (semester 1), Third year level module

Composition: 3 lectures, 1 practical per week

Alle Studierenden, die erfolgreich Deutsch 278 oder Deutsch 288 abgeschlossen haben oder nach Ermessen des zuständigen Ausschusses der Universität einen vergleichbaren Abschluss an einer anderen Universität nachweisen können, werden zu diesem Kurs zugelassen. Dieses Modul befasst sich vorwiegend und schwerpunktmäßig, aber nicht ausschließlich mit der Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, die im Zusammenhang mit politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen der deutschsprachigen Länder analysiert und erarbeitet werden soll. Studierenden soll auf diese Weise eine Übersicht und ein Einblick in wichtige literarische Ereignisse vermittelt werden, der gleichzeitig eine Kritik am Kanon ermöglicht. In diesem Modul soll der südafrikanische Standort in der Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur mitreflektiert werden. Obwohl Diskussionen und Gespräche im Mittelpunkt der Seminarreihe stehen, werden auch Vorlesungen im traditionellen Sinn gehalten. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Lernziele:

Von Studierenden wird erwartet, dass sie ihre Meinung mündlich und schriftlich kritisch äußern, an Diskussionen und Gruppenarbeit teilnehmen und sich auch über Beiträge der Mitstudierenden eine Meinung zu bilden, die sie mündlich und/oder schriftlich äußern können. Im Mittelpunkt steht außerdem die Recherche von Materialien und zu Themen sowie die kritische Auswertung und Anwendung von Sekundärliteratur. Ferner werden während des Semesters Gastvorlesungen, andere Veranstaltungen, Ausflüge und dgl. angeboten, die das Deutschstudium ergänzen und vertiefen.

4.6. Deutsch 348: Fortgeschrittenes Studium der deutschen Sprache und Kultur II:

Duration : one semester (semester 2), Third year level module

Composition : 2 lectures, 2 seminars per week

Deutsch 348 wird für Studierende angeboten, die entweder das Modul Deutsch 318 oder 328 bestanden haben. Gute Sprachkenntnisse werden vorausgesetzt. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Wie Modul Deutsch 318 ist auch dieses Modul dem fortgeschrittenen Sprachunterricht und dem themenzentrierten kulturkontrastiven sowie interkulturellem Literaturunterricht gewidmet. Auch die *Lernziele* sind identisch, mit dem Unterschied, dass von den Studierenden dieses Moduls zusätzlich eine umfangreiche und gut recherchierte Abschlussarbeit erwartet wird.

4.7. DEUTSCH 358: Deutsche Literatur und Kultur II

Duration: one semester (semester 2), Third year level module

Composition: 2 lectures, 2 seminars per week

Alle Studierenden, die erfolgreich Deutsch 318 oder Deutsch 328 abgeschlossen haben oder nach Ermessen des zuständigen Ausschusses der Universität einen vergleichbaren Abschluss an einer anderen Universität nachweisen können, werden zu diesem Kurs zugelassen. Wie Modul Deutsch 328 befasst sich dieses Modul vorwiegend und schwerpunktmäßig, aber nicht ausschließlich mit Themen, die sich mit der Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart sowie Literaturtheorie auseinandersetzen. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Lernziele:

Das Abschlussmodul des dritten Studienjahres führt zur fortgeschrittenen interkulturellen Kommunikation, dem vertieften Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, zum Umgang mit Literaturtheorie sowie der kritischen Analyse und Auseinandersetzung mit dem angebotenen Material. Ziel ist es erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten auch im interdisziplinären Bereich umsetzen und anwenden zu können, die Studierende in einer eigenständig recherchierten Abschlussarbeit zum Ausdruck bringen sollen. Im Einzelnen sollten folgende Fertigkeiten erworben werden:

- eigenständige Recherche und Quellenforschung (Zeitschriften, Bibliothek, Internet)
- Analyse und Auswertung von Texten (im weitesten Sinn)
- Korrekte Erstellung von Quellenangaben und Literaturverzeichnis
- Einsicht in Kommunikationsprozesse mittels eines kontrastiven Kulturverständnisses
- Kritische Einsicht in Unterschiede zwischen Eigen- und Zielkultur
- Selbstbewusstsein im Einzel- und Gruppengespräch
- Sicherer mündlicher und schriftlicher Umgang mit der Zielsprache

4.8. Deutsch 778: Honours

Duration: one year, Fourth year level programme

Composition : 4 - 6 seminars per week

Alle Studierenden, die erfolgreich Deutsch 348 oder Deutsch 358 absolviert haben oder nach Ermessen des zuständigen Ausschusses der Universität einen vergleichbaren Abschluss an einer anderen Universität nachweisen können, werden zu diesem Kurs zugelassen. Das Honoursprogramm in Deutsch besteht aus zwei Modulen. Das erste Modul ist einer Reihe von Veranstaltungen gewidmet, die im Laufe des akademischen Jahres angeboten werden und jeweils einem Thema gewidmet sind. Es geht nicht nur darum inhaltliche oder thematische Aspekte der vorgeschriebenen Literatur

aufzuarbeiten, sondern diese auch innerhalb eines theoretischen Rahmens einzubetten, sowie die gesellschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen für literarisches Schaffen zu erfassen. Die eigenständige Recherche und Analyse eines oder mehrerer Texte und Auswertung in der langen Seminararbeit bildet einen integralen und besonders wichtigen Bestandteil des Honourskurses. Die Unterrichtssprache in diesem Kurs ist Deutsch. Das zweite Modul besteht aus einer eigenständigen Forschungsarbeit im Umfang von ca. 50 - 60 Seiten zu einem nach Absprache mit dem Department frei gewählten Thema.

Lernziele

Das Honoursstudium in Deutsch soll den eigenständigen Umgang mit unterschiedlichen Textsorten sowie die kritische Analyse und Auseinandersetzung mit dem angebotenen Material stärken und vertiefen. Ziel ist es erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten interdisziplinär umzusetzen und theoretisch reflektieren zu können. Im Einzelnen sollten folgende Fertigkeiten erworben werden:

- Eigenständige Recherche und Quellenforschung (Zeitschriften, Bibliothek, Internet)
- Analyse und Auswertung von Primär- und Sekundärtexten
- Korrekte Erstellung von Quellenangaben und Literaturverzeichnis
- Kritische Meinungsäußerung
- Selbstständige Erstellung und Recherche eines Themas und schriftliche Ausarbeitung nach wissenschaftlich anerkannten Kriterien sowie mündliche Verteidigung dieser Arbeit
- Sicherer, weitgehend fehlerfreier mündlicher und schriftlicher Umgang mit der Zielsprache

5. Forschungsschwerpunkt: „Deutschsprachige Literatur zu Afrika“

Zahlreiche Veröffentlichungen zeigen, dass das Thema „Afrika“ gegenwärtig zahlreiche Leser findet. Die literarische, journalistische, (auto-)biografische und literaturkritische sowie literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren eine bemerkenswerte Renaissance erlebt. In der deutschsprachigen Literatur existiert inzwischen ein Afrikadiskurs, der über die bisher gängigen Klischees vom „Katastrophenkontinent“ einerseits und dem „ursprünglichen Naturparadies“ andererseits weit hinausweist. Auch das verstärkte Forschungsinteresse an kolonialer Geschichte und Literatur hat gezeigt, dass Deutschland als postkoloniale Gesellschaft auf einen intensiv und kontrovers geführten Diskurs zurückblicken kann, der sich auf den afrikanischen Kontinent bezieht. Seit gut zweihundert Jahren beschäftigt „Afrika“ im deutschen Sprachraum die Phantasie und hat eine Fülle sehr heterogener Afrika-Texte hervorgebracht. Hier ist eine thematische Tradition zu entdecken, die nach dem zweiten Weltkrieg durch die Dominanz der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in den Hintergrund gedrängt wurde, mit der Diskussion um eine kollektive „Erinnerungskultur“ aber wieder mehr und mehr in den Vordergrund rückt. Gleichzeitig kommt „Afrika“ auch politisch und ökonomisch wieder stärker in den Mittelpunkt des Interesses: Längst gilt der „schwarze Kontinent“ nicht mehr als „abgekoppelt“ von einer weltweiten Modernisierung und Globalisierung, sondern steht im Zentrum einer neuen, postmodernen Reiseliteratur.

Die Deutschabteilung der südafrikanischen Universität Stellenbosch hat als Reaktion auf diese Entwicklungen das Thema „Deutschsprachige Literatur mit Afrikabezug“ unter unterschiedlichen Fragestellungen und Aspekten zu einem Lehr- und Forschungsschwerpunkt erklärt. Durch Lehrveranstaltungen, die Literatur mit Afrikabe-

zug in den Mittelpunkt stellen, werden Honours- und Masters-Kandidaten motiviert, sich in ihrer Abschlussarbeit mit Afrika-Themen zu beschäftigen. Auch Dissertationen (PhD) mit Afrikathematik werden in Stellenbosch betreut.

Außerdem arbeitet die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch in Kooperation mit dem Goethe-Institut Johannesburg am Aufbau einer Datenbank zu neueren deutschsprachigen Büchern mit Afrika-Thematik. Auf einer vom Goethe-Institut verwalteten Webseite werden ausgewählte Bücher vorgestellt, die von besonderer literarischer Qualität sind, einen hohen Informationsgehalt haben, aus politischer Sicht interessant oder typisch für das Bild Afrikas in der deutschsprachigen Literatur sind, oder die in den letzten Jahren intensiv diskutiert wurden. Auf der Website finden sich ebenso Informationen über die Autoren sowie eine Linkliste und Angaben zu einschlägiger Sekundärliteratur. Die vorgestellten Bücher werden in der Deutschabteilung gesammelt und in Kooperation mit der Bibliothek der Universität Stellenbosch systematisch erfasst. So entsteht allmählich ein Archiv deutschsprachiger Afrika-Texte, auf die künftige Studenten und Wissenschaftler vor allem in Südafrika zurückgreifen können.

6. Allgemeines

6.1. Personal 2009

Wir haben derzeit einen Lehrstuhl für Deutsch, einen *Senior Lecturer* und einen *Lecturer*. Eine Lektorin, die eine 5/8 Stelle hat, beteiligt sich am fortgeschrittenen Sprachunterricht, ist aber hauptsächlich für den MPhil for Hypermedia in Language Learning zuständig. Darüber hinaus stellen wir auch jedes Jahr einige Sprachassistenten und Tutoren an (meist Studierende, die für einen Graduiertenstudiengang in Deutsch eingeschrieben sind). Ab 2010 wird an der Abteilung ein DAAD Lektorat eingerichtet. Außerdem sind der Deutschabteilung gegenwärtig zwei außerordentliche, zeitlich befristete Anstellungen angegliedert:

- Carlotta von Maltzan, H.Dip.Ed (Unisa) M.A., PhD (Wits), Professor
- Rolf Annas, M.A., DLitt. (Stellenbosch), Senior Lektor
- Isabel dos Santos, M.A. (Unisa), Lektorin
- Renate du Toit, M.A., M.Phil. (Stellenbosch), Lektorin (Deutsch und M.Phil. für HyLL).
- Lehrbeauftragte: Amanda de Beer, Sandra de Kock, Kira Schmidt, Gerda Wittmann
- Prof. Dr. Dr. Ernest Hess-Lüttich (Bern), Professor extraordinary
- Dr. Ingrid Laurien (Göttingen), Senior Lecturer extraordinary

Die Deutschabteilung ist fachlich aktiv in Herausgebergremien von Zeitschriften (Acta Germanica, Jahrbuch für Internationale Germanistik) und durch Vertretung Fachverbänden (IVG, GIG, ICLA, SAVAL, SAGV, DPV, SATI, SACOMM). Sowohl Präsidentin als auch Sekretär des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (SAGV) kommen aus unserer Abteilung, wir fungieren an verschiedenen südafrikanischen Universitäten als externe Gutachter für deren Studiengänge oder Programme, wir leiten und koordinieren die jährlichen Zertifikatsprüfungen des Goethe Instituts für alle Universitäten des Landes, wir bieten regelmäßige Workshops und Tagungen und in Verbindung mit dem Goethe Institut Fortbildungsprogramme im Bereich DaF an und betreuen Schulen durch Weiterbildungen.

Ferner arbeiten wir mit den beiden anderen Universitäten am Westkap, der University of Cape Town (UCT) und der University of the Western Cape (UWC) auf verschiedenen Gebieten erfolgreich zusammen. So treffen sich Kollegen, Studierende und Praktikanten aller drei Universitäten regelmäßig zu einem „Kolloquium am Kap“, in dem Forschungsergebnisse und Lehrerfahrungen vorgestellt sowie Vorträge und Workshops von Gastprofessoren gehalten werden. Zusammen mit dem Herder Institut der Universität Leipzig, den Universitäten Oran und Nairobi sind wir am Aufbau eines deutsch-afrikanischen vom DAAD unterstützten Alumni-Netzwerkprojekts beteiligt, das sich schwerpunktmäßig mit Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Afrika auseinandersetzt.

6.2. Studierendenzahlen

Die Wachstumsrate der Studentenzahlen von über 30% in den letzten 10 Jahren ist eine besonders erfreuliche Entwicklung, da unsere Abteilung im Zuge der Universitätsreformen wie alle südafrikanischen Deutschabteilungen unter einem Stellenabbau zu leiden hatte. Heute hat Stellenbosch hat annähernd 330 Studierende. Eine Stärke unserer Abteilung ist die stetige Zunahme von Studierenden im Graduiertenprogramm, vor allem im Masterstudiengang und neuerdings auch in der Einschreibung von Doktoranden, so dass im vorigen Jahr ein Graduiertenkolloquium eingeführt wurde.

Year/level of study	Module code	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
1st year	Deutsch 178	130	102	136	148	128	156	138	170	141	171	156	160
	Deutsch 188	47	37	41	23	24	34	36	25	39	32	32	24
2nd year	Deutsch 278	28	63	48	76	49	49	51	58	70	67	96	80
	Deutsch 288					10	13	16	19	20	22	15	15
3rd year	Deutsch 318/348		14	19	18	16	7	12	10	12	11	13	13
	Deutsch 328/358					3	5	4	11	5	10	10	13
Honours 4th year	Deutsch 778	1	5	1				1	2	2	3	1	3
Teacher training 4th year	HOD	1	3	1		2	3			2	2		3
5th year	MA								1	1	4	4	1
6th year	DLitt/PhD									1		2	3
	Total students:	221	241	261	277	236	267	258	296	291	322	331	315

6.3. Webseite

Weitere Informationen zur Deutschabteilung sind auf der Webseite des Department of Modern Foreign Languages (<http://academic.sun.ac.za/forlang>) zu finden. Sie wird regelmäßig aktualisiert.

SAGV-Forschungsforum (2. Folge)

Annotation relevanter Hochschulschriften 2008-2009 etc.

MICHAEL ECKARDT

Universiteit van Stellenbosch

Nach dem ersten Aufruf zur Beteiligung an der neuen Rubrik „SAGV-Forschungsforum“ (Eckardt 2008) sind vor allem Zuschriften von den Kollegen der Deutschabteilung des Department for Modern Foreign Languages an der Universität Stellenbosch bei der Redaktion eingegangen. Verbunden mit dem Dank an die Germanisten in Stellenbosch geht an die anderen Fachvertreter die Bitte, diese spezielle eDUSA-Rubrik künftig auch mit ihren Meldungen zu versorgen, um das gemeinsame Ziel, eine Verbesserung des Zugriffs auf die Forschungsergebnisse der Absolventen und Kollegen, zu gewährleisten.

Eine ergänzende Abfrage der Datenbank „Nexus“ der National Research Foundation wurde ebenfalls durchgeführt.¹ Sowohl die geringe Anzahl, als auch die Unvollständigkeit der dortigen Meldungen können auch in Zukunft die gezielte Anfrage bei den SAGV-Kollegen im In- und Ausland nicht ersetzen.

Mit den Arbeiten von Gerda-Elisabeth Wittmann, Doret Jordaan und Johannes Gerhardus Cronje liegen drei fast „klassische“ Arbeiten zur germanistischen Literaturwissenschaft vor. Die Magisterarbeit von Renata Wilma Brunke beschäftigt sich mit populären Liedtexten im Kontext des aktuellen Identitätsdiskurses in Deutschland. Die damit geöffnete Perspektive auf die gesellschaftliche Aussagekraft von Popmusik geht hier über Fragestellungen der Germanistik hinaus und berührt Aspekte kulturwissenschaftlicher Medienforschung, die in Deutschland immer breiteren Raum gewinnt.

Zur computergestützten Fremdsprachendidaktik arbeiteten Matthias Jakus, Uwe-Michael Strack und Elisabeth Johannes. Für das an der Universität Stellenbosch in der Abteilung Moderne Fremdsprachen etablierte Fachgebiet Hypermedia for Language Learning existieren damit drei weitere Qualifikationsschriften (eine auf Deutsch, zwei auf Englisch), die sich dem Einsatz von Computerprogrammen zum Spracherwerb widmen.

Ausgewählte Zusammenfassungen von Hochschulschriften

GERDA-ELISABETH WITTMANN 2008. *Aschenputtel und ihre Schwestern – Frauenfiguren im Märchen. Eine Kontrastierung des Grimmschen „Aschenputtel“ von 1857 mit Aschenputtelerzählungen* (M.A.). Stellenbosch: Universität Stellenbosch, Fachgebiet: Germanistik.

Obwohl das Bild der Frau im Märchen von vielen Stereotypen geprägt ist, erweist es sich bei näherer Untersuchung als sehr vielfältig. Aschenputtel, eines der beliebtesten Märchen der Gebrüder Grimm, gilt in der feministischen Literatur als typische Darstellung einer schwachen, unterdrückten Frau, die von einem Prinzen gerettet werden muss, um aus ihrer misslichen Lage zu entkommen.

In dieser Arbeit wird jedoch versucht zu zeigen, dass Aschenputtel als Frau des 19. Jahrhunderts stark und relativ unabhängig auftritt, um die bestmögliche Lösung für ihr Problem zu finden. Das Grimmsche Märchen wird mit Märchentexten und Märchenfilmen des 20. und 21. Jahrhunderts verglichen, wobei untersucht wird, wie die Darstellung der Frau in Erzählungen mit dem Aschenputtel-Motiv sich verändert haben mag und was diese Veränderungen über die gesellschaftlichen Erwartungen an die Frau ihrer jeweiligen Zeit aussagen.

RENATE LINDA BRUNKE 2008. *Deutschland und Fragen der Identität in Liedtexten von Herbert Grönemeyer*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.A.), Fach: Germanistik.

Diese Arbeit untersucht die Darstellung des Themenkomplexes Deutschland und die Frage der Identität in einigen ausgewählten Liedtexten von Herbert Grönemeyer. Unter dem Aspekt der Alterität werden Identitätskonstruktionen aufgedeckt und es wird gezeigt, wie das Themenkombinat Deutschland und Identität zu verschiedenen historischen Zeitpunkten von Grönemeyer aufgegriffen wird. Die Arbeit zeigt, dass Grönemeyers Liedtexte die Zeit reflektieren in die er hineinschreibt, gleichzeitig aber in diese Zeit hineinsprechen, um Veränderung und gesellschaftlichen Wandel anzuregen. Damit eröffnet die Arbeit eine Perspektive auf die gesellschaftliche Aussagekraft der Popmusik.

MATTHIAS JAKUS 2008. *[E-] Learning by doing. Integrierter und handlungsorientierter Einsatz neuer Medien am Beispiel Goethe-Zentrum Kapstadt*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.Phil.), Fachgebiet: Hypermedia for Language Learning.

As computers increasingly seem to gain importance and have become a useful tool to carry out everyday routine tasks and to facilitate communication, task-based and student centred approaches of foreign language teaching and learning need to evaluate how computers can be integrated into the classroom to equip students with the necessary skills they need to master the challenges which may come with these new technologies. Since CALL (computer assisted language learning) -research has also

suggested that computers can assist both students and teachers by enhancing L2 learning activities and by providing useful tools to complete them, it seems like there is no way computers can not play a role in L2 teaching and learning today.

This thesis aims to give an overview of the use of computer applications in the L2 classroom and illustrates them by giving practical examples for a specific learning environment, namely the Goethe-Zentrum Kapstadt. As informed use of computers in a CALL scenario must be based on a thorough understanding of L2 learning processes, this thesis also provides a critical overview of general L2 teaching and learning theories as well as CALL research in particular. As a theoretical framework may vary according to the specific conditions of the learning environment a description of the Goethe-Zentrum is also given and considered as a criterion for the development and integration of learner-centred and task-based CALL activities at the Goethe-Zentrum.

UWE-MICHAEL PETER BERNHARD STRACK 2008. *Didactization of a youth novel as CALL material for advanced Grade 11-12 learners of German as a Foreign Language*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.Phil.), Fachgebiet: Hypermedia for Language Learning.

Currently new teaching and learning paradigms are being called for in response to the ever increasing importance of the electronic media and information technologies, such as computers, in our daily lives and in education.

In Language Teaching the reading of literary texts has received a lack of attention. The application developed for this study is an attempt to address this shortcoming.

The application contains a reading programme which focuses on a German youth novel, *Als aus Janusz Jan wurde* by Herbert Somplatski, as well as additional supporting texts, both literary and non-literary, and background information. By integrating this reading material into an interactive multimedia web-based computer application, it is hoped that it can be shown how reading can be made more attractive and effective in FLA (Foreign Language Acquisition).

The application was designed against the background of current and planned South African syllabi for Second Additional Languages and by taking into account modern cognitive-constructivist learning theories, current requirements for multimedia design and CALL (Computer Assisted Language Learning) as well as various reading models and strategies. All these aspects regarding the design of the application and how they affect reading in FLA are discussed in this thesis. In addition a few prognostic suggestions are proposed.

ELISABETH JOHANNES 2008. *DEUTSCH 1, 2, 3!! An interactive, multimedia, web-based program for the German Foreign Language classroom*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.Phil.), Fachgebiet: Hypermedia for Language Learning.

This thesis presents the planning and development of a multimedia application appropriate for Computer-Assisted Language Learning (CALL) in a self-access

environment for German Second Additional Language Grade 10. It entails learning through listening and viewing comprehension and other tasks for CALL. The application is based on a communicative language teaching and learning framework as well as deriving its theoretical principles from Cognitive and Constructivist Learning Theories. It is set against a background of research into the complexities of listening and viewing, individual learner differences and learning styles, characteristics of self-directed and autonomous learning and user-friendly instructional software design.

DORET JORDAAN 2009. *Zur Darstellung der weißen Frau als Hauptfigur in ausgewählten Unterhaltungsromanen der Gegenwart mit Afrikabezug*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.A.), Fachgebiet: Germanistik.

The noticeable popularity of contemporary German novels set in Africa, as well as the many similarities between these novels, provided the cause for this investigation. Especially the large number of autobiographies, biographies, novels, television productions and films featuring a white female protagonist raised some questions regarding the cause of the popularity of this character. The aim of this thesis was to answer some of these questions based on a close analysis of two particular female characters in two contemporary German novels set in Africa.

A short overview of the research done on popular fiction, colonial German literature and the history of the white woman in Africa in literature is provided. Theoretical points of departure involve a discussion of the aims and effects of popular fiction in general, as well as a look at how German colonial fantasies, as found in colonial literature, are being propagated by contemporary literature set in Africa, specifically with regard to the representation of the white female protagonist. Further theoretical background is provided by a brief appraisal of Gender Studies and Postcolonial Studies.

Furthermore, a considerable part of the research for this thesis involved the reading of several contemporary popular German novels. *Ein Land, das Himmel heißt* (2002) by Stefanie Gercke and *Die weiße Jägerin* (2005) by Rolf Ackermann were selected as prime examples for closer analysis. In this thesis the two female protagonists of the selected novels, Jill Court and Margarete Trappe, are analysed in order to identify and interpret a pattern followed in the representation of the white female protagonist in Africa in general.

A central aspect of the depiction of this protagonist is her ability to cross boundaries between stereotypical representations of both masculinity and femininity. Therefore, she is a versatile character, allowing a large number of readers to identify with her. However, her capacity to cross such boundaries is limited and she never oversteps the boundaries far enough in order to surpass her lover when it comes to strength, knowledge, and maturity. This study concludes that both the versatility and the limitations of the female protagonist explain her immense popularity as a new literary stereotype.

JOHANNES GERHARDUS CRONJE 2009. *Vom Umgang mit der Schuld. Zu Walter Kempowskis Romanen „Tadellöser und Wolff“ (1971) und „Uns geht’s ja noch gold“ (1972)*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch (M.A.), Fachgebiet: Germanistik.

The *Deutsche Chronik*, a nine volume family saga by the German author Walter Kempowski (1929–2007) modelled on Kempowski’s own family parallels the travails of a people seeking to wrench themselves loose from a past that is however always present. In this analysis, two of the novels of these chronicles of the Rostock middle class will be studied according to their portrayal of the question of German guilt. Thus far in secondary literature, the question of Kempowski’s portrayal of guilt in his novels has only been sparsely dealt with. The novel *Tadellöser and Wolff* (1971) in which the setting is the port city of Rostock in the Second World war and *Uns geht’s ja noch gold* (1972) in which the post-war years under Soviet occupation are detailed lend themselves to an analysis of the question of guilt, as they cover a time period in German history (1939 – 1948) which is decisive in its examination. In this analysis, the question of guilt in the two novels by Kempowski will be examined according to a theoretical framework presented by two important studies on the question of guilt in Germany, firstly the study *Die Schuldfrage. Ein Beitrag zur deutschen Frage* (1946) by Karl Jaspers and secondly *Der lange Schatten der Vergangenheit* (2006) by Aleida Assmann.

Literatur

ECKARDT, MICHAEL 2008. »SAGV-Forschungsforum (1. Folge).« *DUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika* 3(2008)2, 33-37.

¹ National Research Foundation. Nexus Database System: Current and Completed Research Project Database. Unter: <http://www.nrf.ac.za/nexus>.

eRubrik

BETREUT VON RAINER KUSSLER

eTips

Wiederherstellung gelöschter Dateien (*Windows*)

Diesmal wenden wir uns einem Problem zu, mit dem jeder Computerbenutzer über kurz oder lang konfrontiert wird: Wichtige Daten sind weg!

Was tun? – Zunächst einmal: Ruhig Blut! Guter Rat ist in diesem Fall glücklicherweise nicht teuer.

WICHTIG: Schalten Sie unter keinen Umständen Ihren Computer aus!

Angenommen, die *Word*-Datei „Verschwunden.doc“ ist nicht auffindbar.

1. Hoffentlich haben Sie *Word* so eingestellt, dass Sicherungskopien (*Backups*) automatisch erzeugt werden (*Tools > Options > Save > Always create backup copy*). *Word* stellt das Dokument aus der Sicherungskopie automatisch wieder her, wenn es das Original nicht findet. Die Sicherungskopie muss natürlich dort gespeichert sein, wo auch das *Word*-Dokument liegen sollte. Notfalls lässt sich die Sicherungskopie durch Umbenennen der Backup-Erweiterung „WBK“ in „DOC“ wieder in ein normales *Word*-Dokument umwandeln.
2. Schauen Sie – für den Fall, dass Sie die Datei versehentlich gelöscht haben – als erstes im Papierkorb nach: *Desktop > Recycle Bin > Rechtsklick > Open*. Falls „Verschwunden.doc“ dort angezeigt wird, kann sie mit *Rechtsklick* auf den Dateinamen *> Restore* wiederhergestellt werden.
3. Falls Sie vermuten, dass Sie die Datei versehentlich nicht am gewohnten Ort gespeichert haben, starten Sie eine Suchaktion: *Start > Search > For files or folders > Documents > Use advanced search options > Search subfolders*. Geben Sie „Verschwunden.doc“ (ohne Anführungsstriche) in das Suchfeld ein, und klicken Sie auf „*Search*“. Wenn Sie den genauen Dateinamen nicht erinnern, können Sie statt des Namens das Jokerzeichen (*Wildcard*) ‚Sternchen‘ (*) eingeben, also ‚*.doc‘ (wiederum ohne Anführungszeichen). Es werden dann alle Dateien mit der Erweiterung ‚DOC‘ gefunden.

Wenn keine der vorab genannten Möglichkeiten zum Erfolg führt, müssen Sie Ihr Wiederherstellungsprogramm in Aktion setzen. – Ach, Sie haben keins? Dann wird „Verschwunden.doc“ mit hoher Wahrscheinlichkeit verschwunden bleiben! Deshalb:

Installieren Sie umgehend ein Wiederherstellungsprogramm!

Das kostet Sie nur einige Minuten und kann Ihnen in Zukunft viel Zeit (und Geld!) sparen. Ich empfehle das kleine Werkzeug *Recover Files*, das mir wiederholt aus der

Patsche geholfen hat. Es ist problemlos zu installieren, einfach zu bedienen – und es kostet nichts. Am 30.1.2009 lag die Gratisversion 2.0 von *Recover Files* (1.17MB) auf der *cnet*-Download-Website:

http://www.download.com/Recover-Files/3000-2094_4-10715455.html

und auf der Website des Herstellers:

<http://www.undeleteunerase.com/>

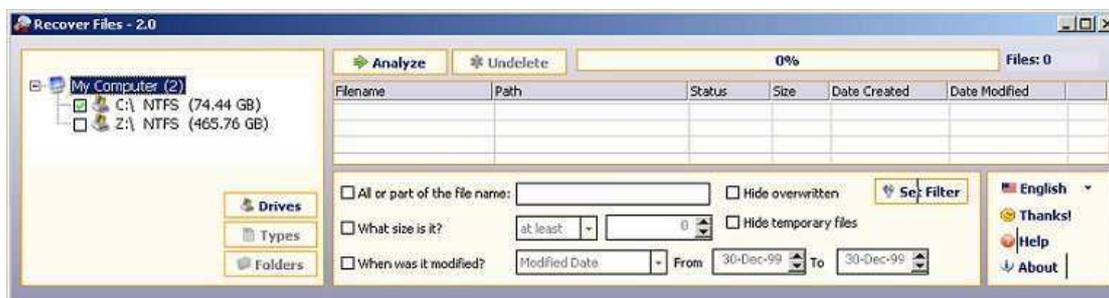
zum Überspielen bereit.

Bei *cnet* wird das Programm wie folgt vorgestellt:

„Recover Files is an award winning program that can undelete / recover deleted files after they have been deleted. Recover Files is a professional file recovery software that allows it's user to recover accidentally deleted files. Even files removed from the Recycle Bin, network drive, compact flash card, portable devices, in a DOS window, or from Windows Explorer with the SHIFT key held down. Recover Files is a small, fast, useful, practical and powerful. It has a clean, simple interface. Recover Files will work with Windows 95, 98, Me, NT, 2000, XP, 2003, Vista operating systems. It can be used to recover deleted files from all NTFS and FAT partitions. The program supports all Windows file systems for hard and floppy drives including FAT12/16/32, NTFS/NTFS5 and image recovery from CompactFlash, SmartMedia, MultiMedia and Secure Digital cards. Recover Files quickly and effectively restore all those files that you may have deleted by mistake.”

Überspielen Sie die Installationsdatei auf Ihre Festplatte, und installieren Sie das Programm. *Windows-XP*-Benutzer sollten, wie vor jeder Programminstallation, mit *System Restore* einen Wiederherstellungspunkt anlegen! Zur Erläuterung der Programmfunktionen von *Recover Files* habe ich die *Word*-Datei „Verschwunden.doc“ von meiner Festplatte P:\ gelöscht (d.h. in den Papierkorb verschoben) und dann den Papierkorb geleert. Diese Datei möchte ich nun wiederherstellen.

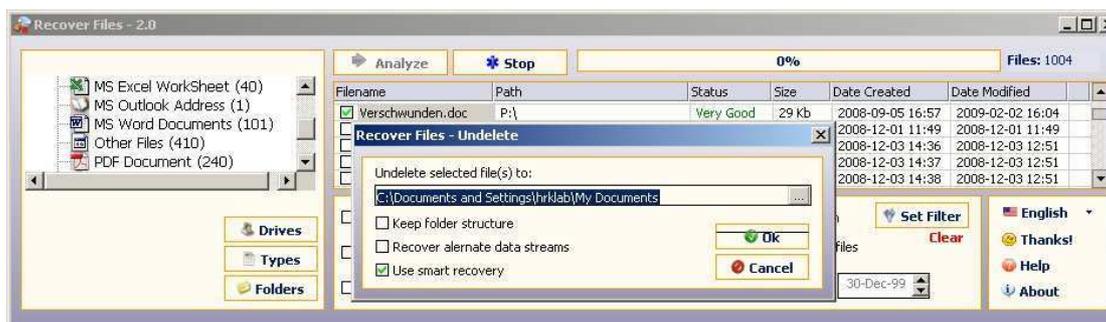
Nach dem Programmstart meldet *Recover Files* sich mit einer einfachen und übersichtlichen Benutzeroberfläche:



Im linken Feld werden die Festplatten Ihres Systems angezeigt. Wählen Sie das gewünschte Laufwerk (normalerweise C:\) und klicken Sie in der Kopfzeile des rechten Felds auf „Analyze“. Nun durchsucht *Recover Files* Ihre Festplatte nach gelöschten Dateien. Mehr brauchen Sie im Grunde nicht zu tun.

Aber wenn **alle** gelöschten Dateien auf einer (voluminösen) Festplatte gesucht werden, kann das eine Weile dauern. Für die Beschleunigung des Durchsuchungsvorgangs sorgt der Filter im unteren rechten Feld; je mehr Informationen man dort angibt (z.B. den Dateinamen), desto schneller wird das Gesuchte gefunden. Die Optionen *Hide overwritten* und *Hide temporary files* sollten Sie in jedem Fall aktivieren (bereits überschriebene Dateien lassen sich nicht wiederherstellen, und mit den temporären Dateien kann man - normalerweise - nichts anfangen). Das habe ich auch in meinem Beispiel getan. Den Dateinamen ließ ich jedoch weg, um die Effizienz der Suchfunktion zu prüfen.

Nach Ablauf der Suche zeigt *Recover Files* im rechten Feld eine Liste aller gefundenen Dateien an, im linken Feld die entsprechenden Dateitypen. Wenn man dort *MS Word Documents* auswählt, bleiben im rechten Feld nur Dateien mit der DOC-Erweiterung übrig. In der Spalte *Status* rechts daneben teilt *Recover Files* auch gleich mit, wie hoch die Wiederherstellungswahrscheinlichkeit jeweils ist. Nun braucht man in der Dateiliste nur noch ‚Verschwunden.doc‘ zu lokalisieren, das Kästchen davor anzukreuzen und dann *Undelete* anzuklicken, um die Datei zu sichern. Darauf hin öffnet *Recover Files* ein Dialogfenster mit einem Verzeichnis, in dem es die gefundene Datei wiederherstellen möchte (man kann es ändern). Noch ein Klick auf *OK*, und die gelöschte Datei ist wieder da!



Obwohl das gelöschte Dokument im vorliegenden Fall auch nach Ab- und Wiederanschalten des Computers unversehrt wiederhergestellt wurde, möchte ich meine eingangs ausgesprochene Warnung wiederholen: Schalten Sie Ihre Maschine erst ab, wenn Sie alle gelöschten Dateien wiederhergestellt haben (oder wenn Sie sich überzeugt haben, dass sie nicht zu retten sind). Auch im Computerbereich gilt die Devise „Vorbeugen ist besser als heilen!“ Stellen Sie Ihre Anwendungen deshalb, soweit möglich, immer so ein, dass Sicherungskopien automatisch angelegt werden (s.o.). Und bevor Sie Ihren Papierkorb leeren, werfen Sie einen Blick hinein und stellen Sie sicher, dass er nichts Wichtiges enthält.

eLinks

Bremer Sprachblog

Kennen Sie den? Schauen Sie mal rein, und bloggen Sie mit!

<http://www.iaas.uni-bremen.de/sprachblog/>

ÜBER DIE AUTOREN DIESER AUSGABE

BODENSTEIN, ECKHARD

Senior Lecturer in Deutsch am Department of German der Universität Zululand;
Vorsitzender der Deutschen Pädagogischen Vereinigung im Südlichen Afrika (DPV).
ebodenATpan.uzulu.ac.za¹

ECKARDT, MICHAEL

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

GRETSCHEL, HANS-VOLKER

Hans-Volker Gretschel ist Professor für Deutsch Mutter- und Fremdsprache im
Department of Language and Literature Studies an der University of Namibia. Von
2005 bis 2007 war er Dekan der Faculty of Humanities and Social Sciences. Neben
seiner Lehr- und Forschungstätigkeit, besonders auf dem Gebiet der Kolonialliteratur,
ist er durch das Goethe Zentrum Windhoek und das National Institute for Educational
Development aktiv in die Lehrer Fort- und Weiterbildung eingebunden.
hgretschelATunam.na

HÄGI, SARA

Seit 10/08:Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachgebiet Deutsch als
Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache an der Universität Siegen; Deutschunterricht
am Berufskolleg Deutzer Freiheit Köln; Promotion bei Prof. Dr. Ulrich Ammon,
Universität Duisburg-Essen; freiberufliche Tätigkeit in der Lehrkräftefortbildung im
In- und Ausland (DaF/DaZ); Fachlehrerin mit Trainerfunktion am Kompetenzzentrum
Sprachförderung Köln; Studium an der Staatlichen Universität St. Petersburg,
Russland; Lehramtsstudium in Deutsch und Russisch an der Universität zu Köln;
Staatsexamen für die Sekundarstufe II und I
sara.haegiATweb.de

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

LEMMERZ, KIRSTEN

Jahrgang 1980

Studium der Kunstgeschichte, Neueren deutschen Literatur und Pädagogik sowie Deutsch als Fremdsprache an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms Universität Bonn, Abschluss Magister Artium Stipendiatin des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) als Sprachassistentin an der Deutschabteilung der University of Namibia (Juli 2008-Juni 2009).

Weitere Lehrerfahrung am Goethe Zentrum Windhoek, Studienkreis Bonn und für die Diakonie Bonn "Mama lernt Deutsch"

k.lemmerzATgmx.net

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

VON MALTZAN, CARLOTTA

Jahrgang 1956, Promotion über Klaus Mann an der Universität Witwatersrand, Johannesburg. Seit 2004 Professor für Deutsch und Chair of the Department of Modern Foreign Languages an der Universität Stellenbosch. 2001 - 2009 Präsidentin des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (SAGV), seit 1993 Mitherausgeberin der *Acta Germanica*, seit 2005 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Internationale Germanistik, seit 2006 Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GiG), seit 2007 Koordinatorin südliches Afrika für das German-African Network of Alumni (ganaa) on "Multilingualism and Language Politics in Africa" (Leipzig - Nairobi - Oran - Stellenbosch), Veröffentlichungen über Klaus Mann, Heiner Müller, Elfriede Jelinek, deutschsprachige Literatur über Afrika, Exilliteratur und Gegenwartsliteratur.

vmaltzanATsun.ac.za