

Inhalt

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
EDDA HOLL: SPRACH-FLUSS – Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht – Theater als ideales Trainingsumfeld für den Fremdsprachenunterricht	5
MICHAEL ECKARDT: Beiträge zur Goethe-Forschung in der „Wissenschaftlichen Zeitschrift“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1952-1986)	18
JÖRG KLINNER: <i>Als Lektor(in) ins Ausland</i> – Ein Bericht über das Regionaltreffen der DAAD-Lektorinnen und Lektoren der Region Afrika-Subsahra in Windhoek, Namibia	26
KIRSTIN MBOHWA-PAGELS: DaF im Kontext der sich wandelnden Rahmenbedingungen für Sprach- und Literaturstudien	33
STEPHAN MÜHR: Das Fach Deutsch an der Universität Pretoria	48
FORSCHUNGSFORUM 3. FOLGE:	60
ÜBER DIE AUTOREN	71

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). Die Hinweise zur Stilvorlage für *eDUSA*-Manuskripte sind auf der Webseite des SAGV zu finden: http://www.sagv.org.za/publ_dusa-autorenhinweise.htm

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 wieder veröffentlicht werden.

Die Veröffentlichungen dürfen online gelesen oder ausgedruckt, und der URL darf in andere elektronische Dokumente aufgenommen werden. Eine Veröffentlichung darf jedoch ohne Zustimmung der AutorInnen weder kommerziell wieder veröffentlicht (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:

Herr J.G. Klinner
University of Namibia

Dr. I. dos Santos
Universiteit Stellenbosch

Herr E. Bodenstein
University of Zululand

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

ich freue mich sehr, Ihnen mitteilen zu können, dass unsere Mitherausgeberin Isabel dos Santos ihre Doktorarbeit erfolgreich abgeschlossen hat. Herzlichen Glückwunsch Isabel und weiterhin viel Erfolg bei der Arbeit.

Diejenigen unter Ihnen, die den *eDUSA* regelmäßig lesen, werden sich gefragt haben, wo das Heft 2 des 5. Jahrgangs 2010 geblieben ist. Leider sind so wenige Beiträge eingegangen, dass sich eine Herausgabe nicht gelohnt hätte. Meine MitherausgeberInnen und ich bedauern diesen Umstand natürlich sehr und haben uns darum auch intensiv mit dem Herausgabemodus des *eDUSA* befasst. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass in Zukunft nur noch ein Heft pro Jahr erscheinen soll. Auf diese Art und Weise können wir uns intensiver mit den einzelnen Beiträgen befassen und somit das Niveau des *eDUSA* noch verbessern. Allerdings muss dieser Entschluss erst von der Allgemeinen Mitgliederversammlung des Germanistenverbands im Südlichen Afrika (SAGV) verabschiedet werden. Diese findet im Rahmen der 25. Tagung des SAGV in Pretoria statt und zwar vom 28. bis zum 30. April 2011.

Pünktlich zu diesem Termin soll das 9. Heft der elektronischen Ausgabe der Fachzeitschrift *Deutschunterricht im Südlichen Afrika* erscheinen. Auch dieses Mal werden interessante Themen präsentiert: Sehr praxisorientiert stellt Edda Holl den interdisziplinären Ansatz von SPRACH-FLUSS vor, „wobei wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse dieser ‚Methodenforschungsreise‘ im Schnittfeld von Theaterpädagogik und Fremd- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt und reflektiert werden“. In seinem Beitrag „Beiträge zur Goethe-Forschung“ befasst sich Michael Eckardt mit den Tücken und Geheimnissen des Bibliografierens. „Verstanden als didaktisch-wissenschaftspraktische Handreichung kann der Studierende so auf relativ unkomplizierte Weise darin geschult werden, sich distanziert und kritisch mit den Ansätzen der in der Vergangenheit erbrachten Forschungsleistungen auseinanderzusetzen“ und kann durch diese Arbeit „wertvolle Einblicke in Profil, Forschung und Lehre der jeweiligen Institutionen unter den Bedingungen des real existierenden Sozialismus“ erkennen. Über die Tätigkeiten als DAAD-LektorIn in Subsahara-Afrika berichtet Jörg Kliner nach dem diesjährigen Regioaltreffen in Windhoek, Namibia. Während Kirstin Mbohwa-Pagels sich kritisch mit Deutsch als Fremdsprache „im Kontext der sich wandelnden Rahmenbedingungen für Sprach- und Literaturstudien“ an der University of the Witwatersrand befasst, berichtet Stephan Mühr über das Fach Deutsch an der Universität Pretoria. In beiden Beiträgen werden Probleme und Herausforderungen angesprochen, die gerade auch im Rahmen der 25. SAGV-Tagung zum Nachdenken anregen sollen. In der 3. Folge des Forschungsforums berichtet Michael Eckardt über MA- und Doktorarbeiten aus der Germanistik/DaF und diesmal auch aus dem Fachbereich Geschichte.

Zum Abschluss noch einmal der Aufruf an alle, die sich mit der Elektronik und dem computerunterstützten Unterricht befassen: Wenn Sie Lust und Zeit haben, die *eRubrik* -

die wir leider im letzten Jahr einstellen mussten - in Zukunft betreuen zu wollen, dann schreiben Sie mir bitte.

Sollten Sie für den nächsten *eDUSA* einen Beitrag haben, dann senden Sie mir diesen bis zum **31. Januar 2012** zu. Zur Stilvorlage schauen Sie unter Autorenhinweise auf der Webseite des *eDUSA* [http://www.sagv.org.za/publ_dusa-autorenhinweise.htm] nach. Es freut sich auf Ihren Beitrag,

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

SPRACH-FLUSS

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ▪ Theater als ideales Trainingsumfeld für den Fremdsprachenunterricht

EDDA HOLL
Goethe Institut

Im Rahmen der Initiative der Bundesrepublik Deutschland 'Schulen: Partner der Zukunft' (PASCH) initiierte, konzipierte und leitete ich im Auftrag des Goethe-Instituts SPRACH-FLUSS, das umfangreichste PASCH-Projekt in Subsahara-Afrika. Mit einer Gruppe von 13 Theaterpädagoginnen und -pädagogen der Universität Hildesheim und Deutschlehrkräften aus Afrika und Deutschland wurde erforscht, wie Ansätze und Verfahren der Theaterpädagogik für den (SPRACH-) Unterricht fruchtbar gemacht werden können. In diesem Artikel wird der interdisziplinäre Ansatz von SPRACH-FLUSS vorgestellt, wobei wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse dieser ‚Methodenforschungsreise‘ im Schnittfeld von Theaterpädagogik und Fremd- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt und reflektiert werden.

SPRACH-FLUSS ist Dreierlei: Projekt – Haltung – methodischer Ansatz

SPRACH-FLUSS ist erstens der Name des Partnerschulprojekts bei dem von September 2008 bis September 2009 13 Theaterpädagogen mehr als 140 Lehrer und Schüler aus Partnerschulen von Mali bis Madagaskar bei sechs afrikanischen und zwei deutschen Theaterwerkstätten miteinander ins Spiel brachten.

Ziel dieser Theaterarbeit war es, die 32 bis dahin ausgewählten afrikanischen PASCH-Schulen untereinander zu vernetzen, indem Schüler und Lehrer aus jeweils frankofonen und anglofonen Ländern erlebten, wie sich durch verschiedene Prinzipien des Darstellenden Spiels, des Kommunikationstrainings, der Körperarbeit und der Persönlichkeitsentwicklung Deutschunterricht lebendiger, lustvoller und effektiver gestalten lässt. Den Schülern wurde verbales und nonverbales Kommunikationshandwerkszeug an die Hand gegeben, mit dem sie nun eigenständig und kreativ über Sprach- und Landesgrenzen hinweg kommunizieren können. Sie wurden also in den SPRACH-FLUSS gebracht.

SPRACH-FLUSS steht zweitens für die Haltung des unbefangenen Kommunizierens auf allen Sinneskanälen. Die SPRACH-FLUSS-Arbeit setzte vor allem auf Mehr-

sprachigkeit und ermutigte die Teilnehmer, ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität zu erforschen und auszubilden.

Bei jedem Workshop wurden, wie unten beschrieben, unterschiedlichste Übungen und Verfahrensweisen aus Theaterpädagogik und Kommunikationstraining eingeführt, ausprobiert und für den Sprachunterricht abgewandelt. In den anschließenden Gesprächen mit den Theaterpädagogen und den afrikanischen Deutschlehrern wurde die SPRACH-FLUSS-Arbeit nochmals ausgewertet, wobei besonders die Formen, die sich auch für große Lerngruppen eignen, beachtet und für den Unterricht verfeinert wurden¹. SPRACH-FLUSS steht also drittens für einen ganzheitlichen, lernerzentrierten Ansatz des Sprachunterrichts.

Wie lässt sich die Mehrsprachigkeit der afrikanischen Schüler fürs Deutschlernen nutzen?

Das Goethe-Institut wollte mit diesem PASCH-Projekt vor allem zweierlei erreichen: *erstens* sollten die Schüler und Lehrer der deutschen Partnerschulen der Region untereinander vernetzt werden und *zweitens* sollte ihnen dabei eine ‚gute Erfahrung‘ mit Deutsch, Deutschland und Deutschen zuteil werden.

Als Projektleiterin war mir klar, dass sich mit theaterpädagogischen Mitteln eine spaßige, anregende interkulturelle Begegnung unter den Jugendlichen initiieren lassen würde. Unsicher war ich mir aber über die Anforderung mit der Deutschen Sprache positive Gefühle zu vermitteln. Denn obwohl Afrika der 'Kontinent der Sprachen' ist, auf dem nahezu 2000 Sprachen gesprochen werden und die meisten Schüler - noch bevor sie in die Schule kommen - in zwei, drei manchmal gar vier Sprachen kommunizieren, die sie im Sinne des kindlichen Spracherwerbs in der Kommunikation in ihrer Alltagswelt aufgeschnappt haben, fühlen sich etliche Jugendlichen im Deutschunterricht plötzlich überfordert.

Und das liegt nicht – wie oft behauptet wird – allein daran, dass Deutsch eine komplizierte Sprache sei, sondern eher am abrupten Wechsel vom selbst gesteuerten Spracherwerb in den regionalen Immersionsprogrammen hin zum bewussten Sprachlernen im Klassenraum (vgl. Sarter 1997:26ff). Dass fürs Deutschlernen plötzlich verlangt wird, Vokabeln und Grammatikstrukturen zu lernen und diese nach bestimmten Regeln zu kombinieren, ist vielen Schülern – schon vom Verfahren her - kaum begreiflich.

Andere Schüler dagegen scheinen beide Lernformen erfolgreich miteinander zu verknüpfen:

- Sie begreifen die Strukturen, die ihnen vermittelt werden, erkennen sie wieder und
- nutzen das ‚deutsche Milieu‘ das wir - zumindest für die Dauer des Unterrichts herstellen -
- um ihre Sprachkenntnisse in der Kommunikation anzuwenden und auszuprobieren.

Diese ‚guten Sprachlerner‘ verbinden alle nötigen Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen fruchtbar miteinander, nämlich: Begabung, Motivation und Gelegenheit.

Wenn Sprachlehrkräfte wüssten, welches die besonderen Haltungen und Kompetenzen dieser ‚guten Sprachlerner‘ im Einzelnen sind, könnten sie diese bei den ‚nicht so guten Schülern‘ ausbilden, entwickeln und kultivieren, bzw. – so meine These – müssten im mehrsprachigen Afrika, wo alle Jugendlichen bereits zwei oder mehr Sprachen in einem selbst gesteuerten Lernprozess erworben haben, die meisten Kompetenzen nicht erneut ausgebildet werden. Es sollte reichen, diese den Schülern wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Das im selbst gesteuerten kindlichen Spracherwerb entwickelte Sprachgefühl der Schüler soll also ‚wiederentdeckt‘ und fruchtbar mit dem bewussten Lernprozess im Deutschunterricht verbunden werden.

Was die ‚erfolgreichen Sprachschüler‘ auszeichnet

Bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts befasste sich die Sprachdidaktik vorwiegend mit der Frage *Wie wird eine Sprache richtig gelehrt?* Die US-Amerikanerin Joan Rubin gehörte zu denen, die sich entschieden dafür einsetzten, dass Sprachlernprozesse vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden untersucht werden müssten. Auf Hawaii beobachtete sie vor 35 Jahren unter der Fragestellung: „*What the 'Good Language Learner' Can Teach Us?*“ (Rubin 1975) den *selbst gesteuerten Sprachlernprozess* von Einwandererkindern und stellte heraus, welche sozialen Fähigkeiten und Strategien diejenigen Schüler und Studenten anwendeten, die am besten und schnellsten Englisch als Zweit- bzw. Drittsprache lernten.

Dazu gehören:

- sich einer Gruppe anzuschließen und so zu tun, 'als ob' man wüsste, worüber gesprochen wird, auch wenn man es nicht weiß;
- sich mit wenigen Floskeln den Anschein zu geben, 'als ob' man die Sprache spräche;
- mit der Hilfe seiner Freunde zu rechnen;
- die Bereitschaft, (gut und präzise) zu raten und eigenes Wissen einzubringen, um die Bedeutung von Wörtern oder Satzstrukturen zu entschlüsseln;
- zeitweise mit dem Gefühl der Ungewissheit leben zu können, dabei jedoch ständig bemüht zu sein, im weiteren Verlauf der Kommunikation die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren;
- ein großes Kommunikations- und Lernbedürfnis zu haben, um die Erfolgchancen der Kommunikation zu erhöhen, kreativ mit geringen Redemitteln umzugehen, unbekannte Vokabeln zu umschreiben;
- Fantasie zu entwickeln und auf persönliche Eitelkeit zu verzichten, also keine Angst zu haben, sich durch falsche Aussprache, Fehler oder durchs Anwenden von Körpersprache zu blamieren;

- die Kommunikation mit Muttersprachlern zu suchen und jede Gelegenheit zu nutzen, um zu üben und Rückmeldung zu bekommen über Sätze und Redewendungen, die man sich zurechtgelegt hat;
- Sprachbewusstheit zu entwickeln d. h. jeweils genau zu wissen, wann man welche Sprache, in welchem Duktus mit wem spricht. Dazu gehört auch das Sprachverhalten von Gesprächspartnern zu erfassen und auf neue Redewendungen hin abzuklopfen;
- sich durch eigene sprachliche Unzulänglichkeiten nicht entmutigen zu lassen, sondern aus missglückten Kommunikationshandlungen zu lernen,
- über grammatische Aufmerksamkeit für Formen und Strukturen der fremden Sprache zu verfügen. Beständig zu versuchen, Sprachmuster zu erkennen, sie zu kategorisieren und anzuwenden.

Diese Beobachtungen zeigen, dass ‚gute Sprachschüler‘ ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen und ihr Wissen und ihre Persönlichkeit dabei umfassend einbringen – wie es ja auch beim kindlichen Spracherwerb der Fall ist. Elemente des *bewussten* Sprachenlernens, wie das Vokabellernen und das Erfassen von grammatischen Strukturen kennzeichnen diesen Lernprozess ebenso, wie Elemente des *unbewussten* Spracherwerbs, etwa das intuitive präzise Raten.

Theater als Trainingsumfeld Sprachgrenzen überschreitender Kommunikation

Die Studie von Rubin hat gezeigt, dass es vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen sind, die das selbstständige Sprachlernen fördern, nämlich:

- Gesprächsbeziehungen zu initiieren und aufrechtzuerhalten,
- sich auf Kommunikationspartner zu verlassen,
- so zu tun, ‚als ob‘ man eine Sprache spricht, indem man kreativ mit begrenzten Redemitteln umgeht,
- keine Scheu zu haben Körpersprache einzusetzen, um sich verständlich zu machen,
- die soziale Beziehung der jeweiligen Sprecher mitzudenken und auch Subtext, also das, was unter dem verbal Geäußerten liegt, gut lesen zu können.

Alle diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im darstellenden Spiel ausgebildet und kultiviert. Da sich durch die Theaterarbeit die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern, gleichzeitig das präzise Beobachten von Vorgängen geschult wird und zudem das *Proben und Ausprobieren - bis es mit Sicherheit klappt* Grundprinzip des darstellenden Spiels ist, bietet Theater ein ideales ‚Trainingsumfeld‘ um Kompetenzen für den selbst gesteuerten, kreativen Sprachlernprozess in der Kommunikation zu erwerben.

Die Relaisprache bei den SPRACH-FLUSS-Workshops war Deutsch, die Theaterpädagogen erteilten sämtliche Anweisungen und Informationen auf Deutsch und die Besprechungen fanden stets auf Deutsch statt, damit sowohl die anglofonen als auch die frankofonen Schüler alles verstehen konnten. Während der Theaterwerkstätten war somit ein ‚deutschsprachiger Raum‘ etabliert, in dem die Schüler die Strategien zum selbstständigen Deutschlernen ausprobieren, entwickeln und kultivieren konnten.

Handwerkszeug zum Kommunizieren

Das Handwerkszeug welches die Lehrer und Schüler im Zuge der gemeinsamen ästhetischen Praxis kennen und nutzen lernten, basiert auf Körperarbeit, Theater- und Kommunikationsübungen aus unterschiedlichsten Schulen. Die wichtigsten Formen waren:

- **Rhythmus und Mnemotechniken**, um intuitiv in den SPRACH-FLUSS zu kommen, aber auch um lustvoll auswendig zu lernen, Sprachgefühl zu entwickeln und sich dabei das Gedächtnis des Körpers zunutze zu machen.
- **Assoziationsübungen**, um ein intuitives Sprachgefühl jenseits von ‚richtig und falsch‘ zu entwickeln und auch die eigenen Gedächtnisspeicher zu entdecken und im Lernprozess nutzen zu können. Zu lernen, die eigenen Ideen, Gedanken und Vorstellungen ernst zu nehmen. Zu bestimmten Kontexten gemeinsam zu assoziieren und Wortfelder aufzurufen schult das Verknüpfen von Wissen aus verschiedensten Disziplinen und Lebensbereichen und fördert damit das präzise Raten.
- **Impulsübungen**, um in Gesprächssituationen adäquat reagieren zu können: sich zu trauen, beherrscht zu agieren, auf Gesprächspartner fokussiert zu sein, klar zu adressieren und Kommunikationsangebote zu erkennen und zu nutzen.
- **Körperübungen und Massagen**, um Körperbewusstheit zu erlangen und non-verbale Kommunikation einzusetzen, Blockaden zu lösen, mit allen Sinneskanälen wahrzunehmen und zu kommunizieren, Körper und Geist sozusagen auf ‚Empfangsmodus‘ für Neues einzustellen.
- **Partnerübungen, sich visuell und akustisch Einfühlen**, um sehr unterschiedliche Kommunikationspartner ‚lesen‘ zu können und jeweils individuelle Beziehungen zu ihnen herstellen zu können. Auch um Gesprächskontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten.
- **Improvisationen/Szenen erarbeiten**, um vor der Gruppe eigene Ideen und Vorschläge zu verbalisieren, gemeinsame Aufgaben und Problemstellungen zu formulieren und das Arbeitsprinzip des gemeinsamen *Ausprobierens, Besprechens und Weiterentwickelns am sinnlich Wahrnehmbaren* zu üben.
- **Fragen des Tages** um Themen, Inhalte und Anliegen zu ermitteln, die die Jugendlichen wirklich interessieren, mit denen sie sich identifizieren können.
- **Blitzumfragen** um Meinungen, Ideen, Überzeugungen innerhalb der Gruppe zu ermitteln und zu verhandeln.
- **Präzises Beobachten/die Kunst des Zuschauens** um anschauliches Beschreiben (möglichst auf Deutsch) zu schulen und zu kultivieren; und einen analytischen Blick, auf Situationen, Interaktionen und Beziehungen zwischen Figuren - bzw. Menschen im Alltag - zu entwickeln.
Indem die Schüler lernen, die Beiträge ihrer Klassenkameraden aufmerksam zu beobachten und sich ferner das Gesehene wechselseitig, in den jeweils besonderen Qualitäten zu beschreiben, bilden sie soziale Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen, das Üben von konstruktiver Kritik und kollektives Denken/Teamfähigkeit aus.
Sie lernen, für jedes Dargebotene individuelle Kriterien zu entwickeln, was

ihnen dabei hilft, sowohl die eigene Arbeit als auch die der Anderen zu evaluieren.

- **Eigene Notationssysteme entwickeln/Journale schreiben** ist eine Lerntechnik, die zu den Schlüsselqualifikationen gehört und eng mit dem selbstständigen, kritischen Beobachten und dem Entwickeln von eigenen Ideen einhergeht. Eigene Aufzeichnungssysteme zu entwickeln, bedeutet den Lernstoff individuell für sich zu strukturieren und ihn sich dabei anzueignen. Selbst verfasste Journale sind die Voraussetzung dafür, den eigenen Lernprozess überhaupt erfassen und kontrollieren zu können.

Viele dieser SPRACH-FLUSS-Verfahrensweisen sind bereits selbstverständlicher Bestandteil jedes lernerorientierten Deutschunterrichts, der auf individuelle Lernprozesse setzt und dabei unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt und fördert. (Vester, Frederic 1975)

Paradigmenwechsel im Sprachunterricht

Einige dieser SPRACH-FLUSS-Übungen eignen sich, um damit grammatische Strukturen einzuüben und sich Vokabeln einzuprägen. Nach der SPRACH-FLUSS Methode zu unterrichten heißt also nicht, dass ungeachtet von Lehrplänen und Lernzielen nur noch gespielt und improvisiert wird, es gibt weiterhin verbindliche Strukturen, die erlernt werden müssen und bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Progression.

SPRACH-FLUSS hat den Paradigmenwechsel im Sprachunterricht, vom instruktionistischen hin zum konstruktivistischen Lernen keineswegs 'erfunden'. Dass die Lerninhalte nie in genau der Form vom Schüler übernommen werden, in der sie von der Lehrkraft vermittelt wurden, hat bereits Eingang in die Unterrichtsmethodik gefunden². Die innovative Leistung von SPRACH-FLUSS besteht eher darin, dass die konstruktivistische Methode des eigenverantwortlichen Lernens in der Gruppe - das *learning by doing* - in der Kommunikation zum Zweck des Kommunizierens hier radikal umgesetzt wurde. Einzelne SPRACH-FLUSS-Elemente und Übungen lassen sich, wie die beteiligten Lehrer bestätigten, problemlos in die bestehende Unterrichtspraxis integrieren.

Zugegeben, bei einem solchen kommunikationsorientierten Unterricht wird verständlicher Weise dem kommunikativen Erfolg mehr Bedeutung zugemessen als der formalen Korrektheit - aber schließlich werden moderne Sprachen im Allgemeinen auch zum Kommunizieren gelernt.

Übrigens ist es kulturwissenschaftlich interessant, dass diese Aufmerksamkeitsverschiebung von der sprachlichen Korrektheit hin zum Kommunikationserfolg, vom Textuellen hin zum Performativen, vom Werk hin zum Ereignis in allen Künsten zu belegen ist. Erika Fischer-Lichte spricht von der „Performativen Wende“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Fischer-Lichte 2004).

Mehrsprachigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Warum bedarf es jetzt noch der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, wo die SPRACH-FLUSS- Workshops doch gezeigt haben, dass mit Elementen der Körperarbeit, des Theater- und Kommunikationstrainings in einer ,deutschen Workshop-Umge-

bung‘ von den Lernern selbst gesteuerte, erfolgreiche Sprachlernprozesse in Gang gesetzt werden können?

In diesem Zusammenhang ist es interessant, jeweils die Motivation und die Gründe der Schüler fürs Deutschlernen zu ermitteln. Sprachlehrende wissen aus Erfahrung, wie sehr die Motivation eines Lernenden den Lernerfolg beeinflusst.

Die meist erwachsenen Studentinnen und Studenten in den Deutschkursen des Goethe-Instituts sind motiviert, denn sie wissen genau, warum sie Deutsch lernen: weil sie es z.B. für Beruf oder Reise brauchen, um der Denkweise der Deutschen auf die Spur zu kommen, oder weil sie Ehepartnern nach Deutschland folgen möchten.

Vielen Jugendlichen in Afrika hingegen ist oft nicht so klar, warum sie ausgerechnet Deutsch lernen. Häufig geben sie „besser Karrierechancen“ als Grund für ihre Sprachwahl an, im schlimmsten Fall, keine andere Wahlmöglichkeit gehabt zu haben.

Anders ist es, wenn Jugendliche uneingeschränkten Zugang zur internationalen Populärkultur haben, wie z.B. in Großbritannien. Dort wird die Entscheidung der Teenager Deutsch zu lernen oftmals von deutschen Bands oder Filmen geleitet, die gerade ‚angesagt‘ sind. Entsprechend ist in England mit der Popularität der deutschen Bands *Rammstein* und *Tokyo Hotel* auch die Anzahl der Deutschlernenden gestiegen. Seit 2009 allerdings ist erstmals Spanisch nach Französisch die meist gewählte Fremdsprache in den britischen Schulen – woran die kolumbianische Popsängerin *Shakira* großen Anteil haben soll (vgl. Spiegel-Online 2010).

Schüler wählen Sprachen eher intuitiv und – wenn sie die Wahl haben – entscheiden sie sich für eine Sprache, die sie anspricht, in der sie etwas finden, mit dem sie sich identifizieren können. Das heißt, Schüler wollen, dass Sprachlernen mit ihnen selbst zu tun hat.

Wie aber kann Deutsch als Sprache, die es erst noch zu lernen gilt, schon mit den Jugendlichen zu tun haben?

Interessant ist, dass Schüler in ihren noch so intuitiven Entscheidungen für oder gegen das Deutschlernen einbeziehen, dass Sprache nicht nur benennende Funktion hat, sondern vor allem auch Träger von Kultur ist.

Weniger bewusst ist den Jugendlichen, dass die Zugehörigkeit zu ihrer eigenen Sprachgemeinschaft auch jeweils ihre Religion, ihre Wertesysteme, ihre Kommunikationskonventionen, ihre Körpersprache und auch ihren Humor bestimmen. Bei den SPRACH-FLUSS Workshops wird jedes teilnehmende Individuum animiert, an Hand von *Sprachporträts*³ und durch weiterführende szenische Aufgaben zu erforschen, wann und mit wem sie welche Sprache sprechen und auch welche Themen und Sprachen für sie zusammengehören. Über diese Vorgänge und den wechselseitigen Austausch darüber, entwickelten die Schüler Sprachbewusstheit und erkannten, wie sich mit jeder neu erlernten Sprache ihre Handlungskompetenz und damit ihre Persönlichkeit erweitert und entwickelt.

Würden wir als Deutschlehrende kategorisch darauf bestehen, dass lediglich Deutsch im Klassenzimmer gesprochen werden darf, und dafür sorgen, dass alle anderen Spra-

chen (inklusive der Körpersprache) ausgeblendet werden, verlangten wir von den Lernenden sozusagen, dass sie mit Beginn unseres Unterrichts Anteile ihrer Persönlichkeit abspalteten. Wir würden sie damit zu sehr eindimensionalen Persönlichkeiten degradieren und sie in der Konsequenz wohl auch als solche behandeln.

Die Notwendigkeit, auch die Muttersprachen, die Zweit- und Drittsprachen sowie auch Varietäten - zeitweise und gezielt - in den Deutschunterricht einzubeziehen, um Kommunikationskompetenzen auszubilden, wurde während der SPRACH-FLUSS-Workshops immer wieder bestätigt.

Dazu ein Beispiel: Bei dem Workshop in Windhoek nahm Nonzuzo, ein 14-jähriges Mädchen aus KwaZulu-Natal teil. Sie gab sich sehr zurückhaltend, sprach besonders leise, kulturbedingt nahm sie nie Blickkontakt auf, initiierte keine Gespräche und beteiligte sich nur, wenn sie direkt angesprochen wurde. Auch bei den ersten Gruppenübungen und Spielen machte sie eher einen gehemmten Eindruck, als wäre ihr Vieles unangenehm. Am zweiten Tag, dann beschäftigten wir uns mit den Sprachporträts, wobei sich herausstellte, dass Nonzuzo vier Sprachen sprechen und sich sowohl sensibel in andere Sprachen einfühlen als auch diese phonetisch präzise simultan mitsprechen konnte. Als sie dann die Aufgabe bekam uns den Gang ihrer Großmutter und wie diese *Gogo* mit ihr schimpft, vorzumachen, walzte sie plötzlich als wütende Oma durch den Raum und setzte unter großem Gestikulieren zu einer unglaublich lauten Schimpftirade an. Die Figur der ungestümen Zulu-Oma wurde gleich von allen Teilnehmern begeistert aufgenommen und nachgespielt. Nonzuzo wiederholte den Oma-Auftritt mit Gang, Gesten und Lautstärke, diesmal aber auf Deutsch. Der ‚Umweg‘ über die Muttersprache ermutigte Nonzuzo völlig neue Aspekte ihrer Persönlichkeit zu zeigen. Fortan beteiligte sie sich rege, initiierte Gesprächskontakte, reagierte auf die anderen Teilnehmer und nutzte Körpersprache und ihr umfangreiches stimmliches Ausdruckrepertoire zum Kommunizieren.

Gerade in Afrika, wo in Folge der oft großen Klassenstärken und des sehr reglementierten Unterrichtsstils, wenig Platz ist, Individuelles zu entfalten und zu entwickeln, lohnt es sich die Schüler im Unterricht ganzheitlich anzusprechen und ihnen die Gelegenheit zu bieten, sich als die komplexen Persönlichkeiten einzubringen, zu entfalten und zu kommunizieren, die sie wirklich sind.

Dass Schüler sich im Sprachunterricht derart angenommen und gut aufgehoben fühlen, kommt wohl dem „guten Gefühl mit Deutsch“, von dem eingangs die Rede war, am nächsten.

Beim Einfühlen in die Mehrsprachigkeit jedes Einzelnen, machten viele SPRACH-FLUSS-Schüler zum ersten Mal in ihrem Leben die Erfahrung, dass sich jemand für ihre Mehrsprachigkeit interessierte und ihre außerordentlichen Sprachkenntnisse würdigte. Durch diese neu erlangte Sprachbewusstheit (und es ist nicht übertrieben, dass vielen Schüler beim Erstellen der Sprachporträts eine Art Bewusstseinsenerlebnis zu Teil wurde) erlebten die Jugendlichen, dass dieser Deutschunterricht unmittelbar mit ihnen selbst zu tun hatte. Für die meisten war das Motivation genug, die Sprache (weiter-)zu lernen. Durch die Würdigung ihres sprachlichen Hintergrunds und dem aufmerksamen Interesse an ihren lebensweltlichen Erfahrungen, Kenntnissen und Idealen wird den

Jugendlichen eine Anerkennungserfahrung zu teil. Solche Formen der *Anerkennung* sind, wie der Erziehungswissenschaftler Krassimir Stojanov zeigt, die Voraussetzung für die Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung eines Individuums, sie fördern individuelle Autonomie und befähigt erst zur sozialen Partizipation. (Stojanov 2006)

Machtdiskurs vs. interkulturellem Dialog

Mehrsprachigkeit auszublenden und zu verbieten, oder aber Sprachreichtum im Sinne eines interkulturellen Dialogs zuzulassen und zu fördern, hat - nicht nur auf dem afrikanischen Kontinent - immer auch eine politische Dimension.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen: Bei dem Workshop in Nairobi lautete die Frage des Tages: „Wie möchtest du mit 27 sein?“ Die Schüler stellten nacheinander ihre Zukunftsvisionen vor. Als Louisa aus Kamerun an der Reihe war, kam es zu folgendem Dialog zwischen ihr und Njerie aus Kenia:

Njerie: Sind Männer und Frauen bei euch in Kamerun gleichberechtigt?

Louisa: (nickt bestätigend) Ja, ja.

Njerie: Aber es gibt doch Polygamie bei euch.

Louisa: Ja, viel.

Njerie: Haben die Frauen bei euch auch mehrere Männer?

Louisa: (lacht) Nein, natürlich nicht.

Louisa ist eine kluge Schülerin, die auch das Adjektiv ‚gleichberechtigt‘ bestens mit dem Verb ‚sein‘ konstruieren kann.

Wie kommt es also, dass sie die polygame Praxis in Kamerun mit der Gleichberechtigung der Geschlechter vereinbaren kann?

Eine interessante Erklärung hierfür liefert die senegalesische Germanistikprofessorin Khadi Fall: In ihrem Aufsatz „Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit“ (Fall 2008) beschreibt sie, wie 1960 mit der Unabhängigkeit Senegals von der neuen Regierung um Léopold Sédar Senghor Französisch als offizielle Landessprache eingeführt wurde, – und zwar auf Kosten der westafrikanischen Kommunikationssprachen – allen voran des von 90% der Bevölkerung gesprochene Wolof.

Französisch wurde in den Kolonialschulen mit der den Franzosen eigenen Vehemenz eingeführt, Kinder die sich in diesen Schulen weiterhin auf Wolof unterhielten wurden bloßgestellt, angeprangert, bestraft, suspendiert. (Am SPRACH_FLUSS-Projekt beteiligte Jugendliche bestätigten mir, dass noch heute in vielen Ländern der Frankophonie die indigenen Muttersprachen in den meisten Schulen ‚verboten‘ sind.) Dennoch waren die senegalesischen Eliteschulen begehrt, da sie Studienaufenthalte in Frankreich ermöglichten und die Aussichten auf einen wohldotierten Posten in der Regierung der jungen Republik erhöhten.

An allen Schulen Senegals wurde nach der *méthode classique* Französisch unterwiesen und zwar in einem von außen gesteuerten, instruktiven Unterrichtsstil, wobei keinerlei Rücksicht auf die persönliche Veranlagung der Lernenden genommen wurde. Der lokale kulturelle Kontext der Lernenden mit den Gegebenheiten ihres Lernumfelds, die Wertegemeinschaft, der sie angehörten, und auch die lokalen Sprachen wurden einfach ausgeblendet.

Diese Sprachpolitik hat weit reichende Folgen für die gegenwärtige senegalesische Gesellschaft, die laut Khadi Fall noch heute gespalten ist in *einerseits* die im französischen Bildungssystem ausgebildete Elite, die lediglich 30% der Bevölkerung ausmacht, aus der sich jedoch die gesamte Regierung rekrutiert, und *andererseits* die „restlichen 70% der Bevölkerung“, die nur die formalen Schulen besucht haben und daher nicht an den auf Französisch geführten Diskursen der Elite über republikanische Institutionen und Rechte und Pflichten von Staatsbürgern interessiert sind. Der Großteil der senegalesischen Bevölkerung hat sich schlichtweg aus den politischen Debatten „ausgeklinkt“, weil diese nichts mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun haben.

Selbstverständlich spricht man überall im Senegal Französisch, aber Begriffe, Konzepte und Werte, die die Gesellschaft und das Staatswesen betreffen, wie z.B. Demokratie, Bürger, republikanische Gesetze bleiben für die meisten Senegalesen Worthülsen, auch weil sie oftmals nicht mit den Traditionen, Bräuchen und Werten der afrikanischen Kulturen zu vereinbaren sind.

Bei einer 2009 durchgeführten Untersuchung im Rahmen des Afrobarometer, zu der 25.000 Bürger aus 18 afrikanischen Ländern von Benin bis Simbabwe repräsentativ (in ihren jeweiligen Muttersprachen) befragt wurden, was sie sich jeweils unter Demokratie vorstellten, kam heraus, dass nur etwa 6% der Befragten mit Demokratie in erster Linie ein Mehrparteiensystem verbinden (vgl. Wiedermann 2009).

Auch im Fall Louisas verhält es sich so, dass sie wohl weiß, was das deutsche Wort Gleichberechtigung bedeutet, das Wertesystem in welches sie 'hineinsozialisiert' worden ist, erschwert es ihr jedoch, den Begriff auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrem Land anzuwenden.

Die Sprachpolitik im Senegal, die eine Amtssprache von oben verordnet hat, die zudem instruktiv unterrichtet wurde, ohne dabei die kulturellen Orientierungssysteme der Lernenden zu berücksichtigen, hat dazu geführt, dass die Mehrheit der Senegalesen das politische und ökonomische System, in dem sie leben, nicht als das ihre begreifen und sich entsprechend auch nicht als Bürger des Landes verstehen, da ihr Verhältnis zu den ‚anders sprechenden und anders denkenden‘ Politikern von Misstrauen geprägt ist.

Wenn der Großteil der Bevölkerung sich nicht mit ihrer Regierung und ihrem Staat identifizieren kann und – statt an der Entwicklung des Landes zu partizipieren – sich vom politischen und wirtschaftlichen Geschehen des Landes abwendet, ist das besonders kritisch für die Jugendlichen. Den jungen Menschen fehlt damit nämlich auch die Bedingung für die Möglichkeit Perspektiven und Visionen für ihre Zukunft im eigenen Land zu entwerfen und zu entwickeln. Khadi Fall stellt hier einen direkten Zusammenhang zwischen entfremdender Sprachpolitik und Flucht aus dem eigenen Land

her und verweist auf die vielen jungen Senegalesen, die auf den seeuntüchtigen Pirogen der Fischer ihr Leben riskieren, um nach Europa zu gelangen, wo sie sich eine bessere Zukunft erhoffen.

Dass Sprachpolitik, die nicht auf interkulturellen Austausch setzt, bestimmte Sprachgruppen ausgrenzt und dadurch die Spaltung von Gruppen und Gesellschaften herbeiführt, findet sich nicht nur im Senegal, im Einwanderungsland Deutschland und im vielsprachigen Südafrika, sondern überall auf der Welt und – auch immer wieder in unseren Klassenräumen:

Oft passiert es mir, dass ich mit einer Schülerin oder einem Schüler Deutsch spreche und plötzlich merke, dass zwar die Bedeutung von einem Satz wie z.B. „Die Familienmitglieder sollten stets respektvoll miteinander umgehen“ verstanden wird. Kulturbedingt hat aber der Schüler aus Mali eine ganz andere Vorstellung davon, wie respektvoller Umgang in der Familie umzusetzen ist. Für ihn heißt das ganz klar, dass er seinem Vater, was immer dieser von sich gibt, keinesfalls widersprechen darf; während der Respekt, den ich meinem Vater zolle, auf Gegenseitigkeit beruht, wir hören einander zu, gehen wechselseitig auf unsere Gedanken ein, stimmen einander zu, aber widersprechen auch mal heftig – bis zum Streit.

In solchen Situationen wird mir einmal mehr bewusst, dass mit dem Paradigmenwechsel vom instruktiven zum selbst gesteuerten Lernen des Schülers, wir als Deutschlehrer unser Augenmerk nicht mehr nur darauf richten dürfen, wie wir Deutsch unterrichten, sondern auch darauf, wie unsere Schüler Deutsch lernen, wie sie den Unterrichtsstoff verarbeiten, das Wissen, welches wir ihnen vermitteln wollen, für sich integrieren und speichern. Um darüber Aufschluss zu erhalten, was bei den Schülerinnen und Schülern jeweils ankommt, dürfen Lehrende deren (Mutter-)Sprachen, deren Kulturen und die damit verbundenen Denkweisen nicht ausblenden, vielmehr müssen sie sich auf den mehrsprachigen interkulturellen Dialog einlassen. Was ja sehr spannend ist, weil es neue bereichernde Erkenntnisse hervorbringt.

Bei den SPRACH-FLUSS Workshops wurde das gemeinsame interkulturelle Lernen gefördert, indem wir mit den Jugendlichen beim Gemeinsamen angesetzt haben (*Alter, Schulalltag, Deutschunterricht, strenge Eltern, Michael Jackson, Transportprobleme in Afrika, Obama*) - und erst dann mit viel Sensibilität über bestimmte Fragestellungen Unterschiede zwischen den Teilnehmern ermittelt haben, wobei die Schüler ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und Ideen verbal oder spielerisch in verschiedenster Formensprache einbrachten. Alle kulturellen und persönlichen Unterschiede, wie auch die vielen unterschiedlichen Sprachen wurde dabei als Reichtum anerkannt und gewürdigt. Die Schüler engagierten sich außerordentlich in diesem gemeinsamen interkulturellen Lernprozess, schließlich ging es ja um sie selbst. Und obwohl – oder gerade weil – wir Mehrsprachigkeit begrüßten, wurde erstaunlich viel Deutsch gesprochen.

Praxislabors für kreative Lernwege

Theaterarbeit, so hat sich gezeigt, ist ein ideales, die Lernenden motivierendes Trainingsumfeld für das Sprachlernen. Die *soziale Kunstform Theater* eröffnete Raum und Aufmerksamkeit für die *Anerkennung* jedes Individuums einer Lerngruppe. Bei den

auf *Mehrsprachigkeit* setzenden Werkstätten erlebten die Spielenden Teilhabe am *Reichtum der Sprachenvielfalt*, was für sie motivierender war, als stets mit dem eigenen Defizit im Hinblick auf die Zielsprache konfrontiert zu werden. Zudem konnten sich in *der kollektiven ästhetischen Praxis* die *unterschiedlichen Lerntypen* in der Gruppe ihren Präferenzen gemäß engagieren. Als komplexe Form der Kommunikation, die Theater ist, bot die szenische Arbeit unendlich viele Anlässe und Gelegenheiten für formales sowie für *beiläufiges Lernen*.

Der Erfolg von SPRACH-FLUSS basiert m. E. darauf, dass in jedem Fall *interdisziplinär, Institutionen übergreifend und kunstpraktisch* gearbeitet wurde. So inspirierten Forschungserkenntnisse und -ergebnisse die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen bestimmte Verfahren aus dem theaterpädagogischen ‚Hebammenkoffer‘ für die Zielgruppe der afrikanischen Partnerschüler zu variieren und weiterzuentwickeln⁴. Aufgrund der *Kooperation, von Lernenden und Experten aus PASCH-Schulen, vom Goethe-Institut und von der Universität Hildesheim*, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam an dem Projekt arbeiteten und es zusammen weiterentwickelten, konnte der innovative und richtungsweisende Ansatz erarbeitet werden, konnte es gelingen, Übungsverfahren zu ersinnen und auszuprobieren, in denen Forderungen und Empfehlungen von Erziehungswissenschaftlern für die Lernenden sinnlich erfahrbar waren. Es wurden dabei nie Inhalte ‚von außen‘ an die Lernenden herangetragen, sondern es galt komplexe Aufgabenstellungen zu lösen, wobei die Pädagogen entsprechendes Handwerkszeug und inspirierende Materialangebote dazu lieferten. Sämtliche am Projekt beteiligte waren an dem *kreativen Arbeitsprozess, dem tätigen Ausprobieren, Betrachten und Weiterentwickeln*, beteiligt. Dieser Prozess mündete in einer öffentlichen Präsentation und wurde jeweils evaluiert und gemeinsam von dem Theaterteam und den Lehrkräften reflektiert.

Das SPRACH-FLUSS-Projekt in Subsahara-Afrika endete 2009 mit der Präsentation des Begegnungsworkshops in Berlin. Die interdisziplinäre Forschungszusammenarbeit im Schnittfeld von Fremd- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Unterrichtsentwicklung und Theaterpädagogik hat jedoch erst begonnen.

Um diesen vielversprechenden Ansatz weiterzuerfolgen, haben Gisela Fasse (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) und ich das Konzept: ‚*PROBE! – Praxislabors für kreative Lernwege*‘ konzipiert. Dabei handelt es sich um SPRACH-FLUSS-erfahrene theaterpädagogische Teams, die in Kooperation mit Hochschulen und Lehrerseminaren und orientiert am Bedarf einer jeweiligen Schule oder Bildungseinrichtung *Praxislabors* konzipieren und einrichten. In diesen *Praxislabors* wird mit Lernenden gearbeitet, wobei Experten, die für gewöhnlich an sehr verschiedenen Institutionen arbeiten und forschen, ihr Wissen und ihre Erfahrung konkret einbringen, sich aufeinander beziehen und gemeinsam auswerten. Bleibt zu hoffen, dass an vielen Schulen und Bildungsorten sich Lernende, Lehrkräfte, Forschende und Theaterleute mit Spaß einander ihre jeweiligen Anliegen und ihr besonderes Handwerkszeug vorstellen und in einen kreativen Austausch kommen in dem sie sich wechselseitig inspirieren und voneinander lernen.

Anmerkungen

- 1 Die wichtigsten Ergebnisse dieser 'Methodenforschungsreise' sind in dem Handbuch „SPRACH-FLUSS“, (Holl 2011) dargestellt. Zentrale SPRACH-FLUSS-Übungen sind beschrieben, wobei jeweils deren Relevanz für den (Sprach-) Unterricht erläutert wird. Auf der inliegenden DVD lassen sich ausgewählte Übungen auf Video betrachten.
- 2 Seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts hat der Lernpsychologische Konstruktivismus breiten Eingang in die Methodikdiskussion gefunden. In Deutschland ist ein Umstellungsprozess weg von instruktionistischen hin zu konstruktivistischen Verfahren in allen Schultypen und Fächern erfolgt. (Vergl. Mietzel, Gerd: 2001 und Reich, Kersten:2006)
- 3 Die von Hans Jürgen Krumm ersonnenen *Sprachporträts* sind ein gutes Beispiel dafür, wie Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik in der Theaterarbeit aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Bei SPRACH-FLUSS wurden - ausgehend von der Porträtskizze - die Sprachen direkt am Körper der Teilnehmenden lokalisiert. Wechselseitig wurden die Sprachen dann aneinander ausgelöst, so dass diese hörbar waren und später phonetisch nachgebildet wurden, jeder also die Erfahrung machte, mit ‚fremden Zungen‘ zu reden
- 4 Wobei die Arbeitsweise mit theatralen Mitteln sich nicht auf Workshops mit Jugendlichen beschränkt. Ein von E. Holl entwickeltes Intensivkursformat, welches Arbeit mit dem Lehrbuch und Elemente des SPRACH-FLUSS-Verfahrens verbindet wird mit Erfolg am Goethe-Institut Johannesburg angeboten.

Literatur

- BUTZKAMM, WOLFGANG 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen/Basel: Francke
- FALL, KHADI 2008. „Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit.“ In: Jutta Limbach, Katharina von Ruckteschell (Hgg.): *Macht der Sprache*. München: Langenscheidt: 63-6
- FISCHER-LICHTE, ERIKA 2004. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- HOLL, EDDA 2011. *SPRACH-FLUSS, Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber
- MIETZEL,GERD 2001. *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hofgreffe-Verlag
- REICH, KERSTEN 2006. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz-Verlag
- RUBIN, JOAN 1975. “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us.” In: TESOL Quarterly 9, 41-51.
- SARTER, HEIDEMARIE 1997. *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STOJANOV, KRASSIMIR 2006. *Soziale Voraussetzung von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- VESTER, FREDERIC 1975. *Denken, Lernen, Vergessen*, München: dtv
- WIEDERMANN, CHARLOTTE 2009. „Gelebte Demokratie. Was es heißt. Bürger zu sein in Afrika.“ In: *Le Monde diplomatique; Afrika. Stolz und Vorurteil* 2009 /5: 10-15.
- XVP/BIM 2010. *Sprachen an Englands Schulen. Hasta la vista, Deutschunterricht*. Spiegel/Kultur Online 2.01.2010 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,673525,00.html>

Beiträge zur Goethe-Forschung in der „Wissenschaftlichen Zeitschrift“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1952-1986)

Ein didaktisch-wissenschaftspraktischer Essay zum Thema Bibliographieren

MICHAEL ECKARDT

Universität van Stellenbosch

Die nachfolgenden Überlegungen stützen sich auf einige persönliche Beobachtungen, die auf den ersten Blick nur wenig miteinander zu tun haben. Betrachtet man die Literaturlisten geisteswissenschaftlicher Haus-, Seminar- oder Abschlussarbeiten fällt immer öfter auf, dass trotz der leichten Erreichbarkeit von Software zur Literaturverwaltung wie Endnote, Citavi oder BibTeX u.a. eine gewisse ‚Verwilderung‘ des wissenschaftlichen Apparates der Texte hingenommen wird. Dies äußert sich dann bspw. in uneinheitlichen Schriftenverzeichnissen, die eher Rätsel aufgeben als nachvollziehbar zu informieren. Auch wird die Funktion von Literaturangaben – nämlich die Textpassagen unabhängig vom Autor prüfen zu können – völlig verkannt, wenn unsinniger Weise nur der Verlagsname anstatt des Verlagsortes angegeben wird. Mit letztgenanntem lassen sich Recherchen viel besser eingrenzen, weil sich Schreibweisen von Orten nur selten ändern bzw. diese allgemein bekannt sind, was man von Verlagsnamen nicht behaupten kann¹.

Weiter untergliedern manche Autoren ihre Bibliographien auch noch danach, ob die zitierten Werke als Monographie, in einem Sammelband, Katalogen, einer Zeitschrift oder im Internet erschienen sind. Diese offenbar aus dem anglo-amerikanischen Wissenschaftsbetrieb übernommene Marotte erschwert jedem Leser zu erkennen, ob der Autor auch wirklich die maßgebliche Literatur verwendet hat oder sich Lücken in der Argumentation vielleicht mit der Unkenntnis von einschlägigen Texten erklären lassen. Kommt es darauf an, nachvollziehen zu können, wie sich bei einem Literaten oder Theoretiker im Laufe der Zeit bestimmte Gedanken entwickelt oder verändert haben, werden Bibliographien der genannten Art zum Puzzlespiel und verlieren ihre Orientierungsfunktion. Ähnlich verhält es sich aber auch mit der „alt-deutschen“ Variante, das Erscheinungsjahr erst am Ende der Literaturangabe zu vermerken. Der Sinn für das eigentliche wissenschaftliche Arbeiten, welchen die Studenten spätestens bei ihrer Abschlussarbeit erfasst haben sollten, wird durch solche gedankenlosen Abschreibübungen ad absurdum geführt. Das dieses Phänomen zuweilen sogar bei

Promotionsschriften auftritt, ist eine als bedenklich einzuschätzende Entwicklung anzusehen (vgl. Rasch 2009).

Die zweite Beobachtung bezieht sich auf den oft schwierigen Zugang zur benötigten Fachliteratur. Die Sache wird noch komplizierter, wenn man sich im Ausland befindet und trotzdem deutschsprachige Bücher und Zeitschriften benötigt. Zuweilen erlebt man fast schon als grotesk zu bezeichnende Situationen, wo Standardzeitschriften zur Germanistik nicht oder nur lückenhaft vorhanden sind, dafür aber die Gesamtinhaltsverzeichnisse der „Wissenschaftlichen Zeitschriften“ der Universitäten und Hochschulen der DDR gesammelt wurden, also Periodika, die für fast jede Fachwissenschaft eher den Status peripherer Zeitschriften bzw. „grauer Literatur“ innehaben².

Als Beispiel im südafrikanischen Kontext fiel mir im Jahr 2000 bei meinem Studienaufenthalt an der University of Natal in Durban auf, dass relativ wenig aktuelle, dafür umso mehr ältere germanistische Fachliteratur vorhanden war und dass sich zum Ende der 1970er Jahre die Anschaffungspolitik der Bibliothek irgendwie geändert haben musste. Das gleiche galt für die Zeitschriften, deren Abonnements scheinbar in den 1990er Jahren reihenweise gekündigt wurden. Deutlich anders erlebte ich die Literatursituation während meines Forschungsaufenthaltes an der Universität Stellenbosch 2003-2004. Zwar dominierte auch hier die ältere Fachliteratur, aber der Bestand an aktuellen Zeitschriften konnte hier locker mit denen einer größeren deutschen Universitätsbibliothek mithalten. Die Ursachen für diese Unterschiede dürften zu einem in der größeren Anzahl der Deutsch-Studenten in Stellenbosch zu sehen sein, zum anderen im Kontext der jeweiligen *academic community*. Diese war und ist in Stellenbosch vorwiegend Afrikaans-sprachig und somit besteht aufgrund der Sprachverwandtschaft zum Deutschen eine geringere Hemmschwelle was die Nutzung deutschsprachiger Fachliteratur angeht als im Englisch-dominierten Durban. Dass durch die Universitätsbibliothek Stellenbosch sogar DDR-Zeitschriften gesammelt wurden, kam mir wie eine kleine Sensation vor, immerhin handelte es sich ja um die Literatur des „ideologischen Gegners“. Dem kann mit den Worten von Rainer Kussler entgegnet werden, dass es in Stellenbosch immer auch liberale Geisteshaltungen mit erstaunlichen Freiräumen gab und dadurch nicht einmal an der Lektüre von Karl Marx Anstoß genommen wurde (Kussler in Grill 1995).

Die genannten zwei Beobachtungen treffen zusammen, wenn man sich unter diesen Bedingungen bemüht, Studenten interessante Themen für Haus-, Seminar- oder Abschlussarbeiten anzubieten, die ein Scheitern aufgrund von fehlender Sekundärliteratur ausschließen. Ein Ausweg aus dieser Zwickmühle könnte darin bestehen, thematische Bibliographien erarbeiten zu lassen, die in erster Linie das wissenschaftlich korrekte Arbeiten trainieren. Mag dies für eine einfache Hausarbeit noch hinreichend sein, dürfte kaum ein ambitionierter Student eine solche Abschreibübung als besondere Herausforderung im Rahmen einer Seminar- oder Abschlussarbeit betrachten. Ganz abgesehen davon, dass damit die ohnehin latent vorhandene „copy-paste“-Mentalität das Gegenteil vom eigentlich Gewünschten erzeugen würde.

In dieser Situation bietet sich die von Helmar Frank (2002) vorgeschlagene „Wissenschaftsrevision“ als mögliche Alternative an. Bei diesem Verfahren wird dem Studenten

--

nicht die Aufgabe gegeben, eine Antwort auf eine bestimmte Frage zu erarbeiten, sondern die zum Thema bereits gegebenen Antworten zu finden, zu sammeln, zu systematisieren und sie in ihrem Entstehungskontext zu betrachten. Dieses Fragen und Finden erfordert eine Denkanstrengung, die weit unter dem Schwierigkeitsniveau der dabei in Einzelfälle zerlegten, ursprünglichen Problematik liegt (Frank 2002:42) und ist deshalb besonders für Studenten im ersten Studienabschnitt geeignet. Dennoch bleibt nicht ausgeschlossen, dass systematisches Zerlegen nicht auch zu neuen Erkenntnissen führen kann (ebd.). Als weiteren Vorteil sieht Frank (2002:42f.), an,

(...), dass mit der empfohlenen Revisionsübung der künftige Wissenschaftler keineswegs hoffnungslos überfordert sein muss. Statt schwierigen Gedankengängen zur Front der Forschung folgen zu lernen, wird vorab die Schulung der distanzierten, kritischen Auseinandersetzung mit den Ansätzen dieser Forschung betrieben.

ebenso,

(...) dass eine gezielte, kritische Auseinandersetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit dem bisherigen Spezialschriftentum die Gefahr mindestens mindert, dass, statt echter Fortschritte, schon Vergessenes mit möglicherweise neuen Worten erneut auf den Erkenntnismarkt gelangt. (ebd.:43).

Wie könnte nun unter den o.g. Bedingungen eine solche Wissenschaftsrevision aussehen? Da die beschriebene Wissenschaftsrevision stets als Rückschau angelegt ist, ließe sich je nach lokaler Verfügbarkeit eine Zeitschrift auswählen und ein zurückliegender Zeitraum betrachten. Besonders reizvoll sind natürlich Epochenschwellen, da vor bzw. nach 1945 oder auch 1968 anders über bestimmte Themen geschrieben wurde. Das gleiche könnte man an Qualifikationsschriften vollziehen um nachzuzeichnen, zu welcher Zeit an welchem Ort welche Themen Konjunktur hatten oder nicht (vgl. Eckardt 2005). Grundlage wäre in jedem Falle eine möglichst vollständige Bibliographie, deren korrekte Erarbeitung den ersten Teil der angestrebten Wissenschaftsrevision ausmacht. Da die Zeitschriftenredaktionen gelegentlich selbst entsprechende Gesamtverzeichnisse veröffentlichen oder neuerdings diese im Internet permanent bereitstellen, wäre zunächst darauf zu achten, dass auch hier kein einfaches „copy-paste“ vollzogen wird, sondern die Aufgabenstellung spezifisch an die Ausgangssituation angepasst wird. So könnte bspw. bei der im Internet bereitgehaltenen Gesamtbibliographie der *Zeitschrift für Germanistik*³ zu bestimmten Literaten (z.B. Stefan Zweig), deren Werke (z.B. *Schachnovelle*) oder Themen (z.B. Literatur der Weimarer Republik) recherchiert werden, während diese in noch zu erstellenden Bibliographien erst identifiziert werden müssten.

Nehmen wir als konkretes Beispiel die weiter oben angesprochenen *Wissenschaftlichen Zeitschriften* der DDR-Universitäten, die sogenannten *WZs*. Bis auf wenige Ausnahmen wie z.B. die *WZ* der Universität Jena sind diese nicht vollständig bibliographiert worden, das zentral erstellte Gesamtinhaltsverzeichnis reißt mit dem Jahrgang 1978 ab. Man könnte also da ansetzen und die Bibliographie bis 1990 bzw. bis zur Einstellung der jeweiligen Zeitschrift fortführen. Die darin vorliegenden Beiträge zur Germanistik lassen sich über den Titel identifizieren und schon könnte man nach vor-

gegebenen Kategorien weitersuchen (häufige Autoren, Themen, Stichworte etc.). Beim sorgsamem Bibliographieren würde man dann auch feststellen, dass von den WZs der DDR-Universitäten meist zwei Reihen – eine gesellschafts- und sprachwissenschaftliche, sowie eine mathematisch-naturwissenschaftliche Reihe – publiziert wurden. Ohne die Zusätze ‚GSR‘ bzw. ‚MNR‘ bleibt bspw. der Verweis auf die *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena* unvollständig oder falsch, da sich der betreffende Aufsatz so nicht zielgerichtet finden lässt.

Ist die betreffende WZ dann vollständig bibliographiert, lassen sich tiefergehende Fragen stellen. Auch hier soll uns die WZ der Universität Jena als Beispiel dienen, da zu deren gesellschafts- und sprachwissenschaftlicher Reihe ein Gesamtverzeichnis erstellt und veröffentlicht wurde (Eckardt 2006). Egal ob in Papierform oder elektronisch vorliegend, lässt sich anhand der Bibliographie schnell erfassen, welche Beiträge sich z.B. mit ‚Goethe‘ beschäftigen.

Bibliographie zur Goethe-Forschung in der WZ-FSU (GSR) 1952-1986

1950er Jahre (Σ: 14)

1. Braemer, Edith: Die Geniegestalten des jungen Goethe; 2(1952/53)2, 115–117.
2. Buchwald, Eberhard: Goethes Märchen in Jena; 2(1952/53)4, 79–81.
3. Hagen, Benno von: Schillers Anteil an Goethes Krankenlager und Genesung im Januar 1801; 5(1955/56)1, 53–59.
4. Koch, Herbert: Goethes Hilfstätigkeit nach dem Saalehochwasser von 1784; 2(1952/53)1, 99–102.
5. Koch, Herbert: Johanna Susanna Bohl, eine Dichterin des Goethekreises; 4(1954/55)5/6, 515–529.
6. Lindner, Herbert: Das Problem des Spinozismus im Schaffen Goethes und Herders; 8(1958/59)4/5, 537–540.
7. Mittenzwei, Johannes: Goethes Verhältnis zum Volkslied; 7(1957/58)1, 123–146.
8. Müller, Joachim: Bild und Sinnbild der Hoffnung in Goethes Werk; 3(1953/54)1, 109–114.
9. Riemann, Carl: Polarität bei Goethe; 4(1954/55)1/2, 163–182.
10. Riemann, Carl: Die Natur-Schau Goethes (1. Teil); 6(1956/57)3/4, 293–315.
11. Riemann, Carl: Die Natur-Schau Goethes (Schluß); 6(1956/57)5, 599–626.
12. Siebenschein, Hugo: Goethe und Maria Ludovica; 7(1957/58)2/3, 363–375.
13. Stöckl, Ernst: Die Lösung des Rätsels um Walther von Goethes Puschkinvertonungen; 8(1958/59)1, 145–160.
14. Suchsland, Peter: Die Aufgabe der Dichtung und die Auseinandersetzung mit Hafis in Goethes „Westöstlichem Diwan“; 8(1958/59)4/5, 491–494.

1960er Jahre (Σ: 8)

15. Feustel, Gotthard: Zu Goethes Verskunst im Pandora-Fragment; 12(1963)2/3, 185–188.
16. Handrick, Willy: Goethes Schmeiler-Bildnisse – Dokumente zur Biographie des Dichters mit Bildnissen Jenaer Wissenschaftler; 17(1968)4, 507–510.
17. Lazar, Ervin: Slowakische Beziehungen zu J.W. Goethe; 12(1963)2/3, 173–184.
18. Müller, Joachim: Goethes „Iphigenie“; 9(1959/60)3, 309–320.
19. Reuter, Hans-Heinrich: Die Regest-Ausgabe sämtlicher an Goethe gerichteter Briefe; 17(1968)2, 247–253.

20. Riemann, Carl: Goethes Gedanken über Schicksal und Willensfreiheit; 9(1959/60)1/2, 173–187.
21. Riemann, Carl: Tatforderndes Leben in Goethescher Sicht; 9(1959/60)4/5, 477–492.
22. Schyra, Baldur: Spezielle Studien zu Goethes „Dichtung und Wahrheit“; 14(1965)1, 117–118.
- 1970er Jahre (Σ: 7)**
23. Beyer, Wilhelm Raimund: Natur und Kunst. Goethes Interesse am Jenenser Schelling; 25(1976)1, 99–111.
24. Dieckmann, Eberhard: Thomas Manns Essay „Goethe und Tolstoj“ – Anmerkung zu einem Erbeverhältnis; 25(1976)3, 333–337.
25. Irmischer, Johannes: Antike Literatur als Weltliteratur in der Sicht Goethes; 21(1972)2, 229–234.
26. Kahle, Werner: Aktuelle Notizen zur Bedeutung des Philosophischen im Schaffen Goethes; 19(1970)4, 579–584.
27. Müller, Joachim: Schiller, Goethe und Novalis in Jena; 23(1974)1, 179–200.
28. Müller, Joachim: Goethe und Herder – die Problematik ihrer Freundschaft; 24(1975)5/6, 673–696.
29. Müller, Joachim: Die Kulturtradition in Erfurt vom Humanismus bis zu Goethe; 24(1975)5/6, 697–712.
- 1980er Jahre (Σ: 8)**
30. Erck, Alfred/Kertscher, Hans-Joachim: Natur und Schöpfung im Denken Goethes. Dargestellt anhand des Prometheus-Mythos; 34(1985)3, 367–371.
31. Fröhlich, Karl-Heinz: Klassisches Literaturerbe und Persönlichkeitsbildung. Zur Rezeption der Faust-Dichtung Goethes durch Schüler zehnter Klassen; 35(1986)5, 521–525.
32. Fröhlich, Karl-Heinz: Zur Rezeption der Faust-Dichtung Goethes durch Schüler zehnter Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule; 30(1981)5, 567–583.
33. Hermann, Istvan: Über den Naturbegriff von Kantscher Ästhetik und das unausgesprochene Programm von Goethe; 34(1985)3, 319–322.
34. Linnemann, Inge: Zur Rolle der Technik im Denken Goethes; 34(1985)3, 373–378.
35. Linnemann, Irene: Zu Goethes Beitrag zum Kulturbegriff der deutschen Klassik; 35(1986)5, 451–455.
36. Steiger, Günter: Das Jenaer Goethe-Denkmal des Jahres 1821; 34(1985)5/6, 667–682.
37. Wertheim, Ursula: Einige Aspekte der Luther-Rezeption bei Goethe; 32(1983)1/2, 135–145.

Der erste Beitrag erschien 1952, der letzte 1986, womit die Eingrenzung des Untersuchungszeitraumes gegeben ist. Im Laufe dieser 34 Jahre sind insgesamt 37 Beiträge veröffentlicht worden, die im Titel auf Goethe hinweisen. Unterteilt in einzelne Jahrzehnte lässt sich feststellen, dass in den 1950er Jahren mehr zu Goethe veröffentlicht wurde als in den darauffolgenden Jahrzehnten (14:8:7:8).

Betrachtet man die Autoren der Beiträge fällt auf, dass als einziger Joachim Müller über drei Jahrzehnte in der WZ Beiträge zu Goethe veröffentlichte (8, 18, 27, 28, 29). Daraus kann man schließen, dass sich hinter dem Allerweltsnamen „Joachim Müller“ ein Autor verbirgt, der anscheinend eine besondere Beziehung zur Universität Jena haben musste, sonst hätte er schwerlich über drei Jahrzehnte in deren Zeitschrift als Beiträger erscheinen können. Um etwas über die institutionelle Anbindung des „Herrn Müller“ herauszufinden, reicht die Fernleihbestellung eines der genannten Aufsätze. Am Anfang oder Ende der Beiträge wird in der Regel vermerkt, welche universitäre Stellung der Autor innehatte. Joachim Müller war demnach Professor für Neuere und

neuste Literaturgeschichte in Jena. Als Lehrstuhlinhaber müsste er dann auch über einen Eintrag im *Internationalen Germanistenlexikon* verfügen, was auch tatsächlich der Fall ist (vgl. Kaufmann 2003). Dort nachgeschlagen findet man alles für Germanisten Wichtige zur Person Joachim Müller (1906-1986), auch Verweise darauf, dass er für die Jenenser Germanistik eine prägende aber auch kontrovers diskutierte Persönlichkeit war (vgl. Boden 1997, Schmidt/Kaufmann 2006, Pöthe/Hahn 2010). Müller wurde 1930 in Leipzig von Hermann August Korff promoviert (Kaufmann 2003:1286), vom gleichen Korff wurde auch Georg Paul Johannes Trümpelmann (1903-1982) im Jahre 1928 promoviert⁴, ein Name der jeden südafrikanischen Germanisten an das Deutsch-Afrikaans-Wörterbuch – „den Trümpelmann/Erbe – denken lässt. Man könnte derartigen Verbindungen weiter nachgehen oder noch tiefer in die genannte Literatur eindringen, was hier aber nicht nötig ist. Dieses Beispiel soll für unsere Zwecke genügen, demonstriert es doch die zu entdeckenden Kontextbezüge der ausgeführten Wissenschaftsrevision.

Strukturell beschäftigen sich die Beiträge mit der Privatperson, dem Schriftsteller, dem Philosophen und dem Naturwissenschaftler Goethe, ebenso mit der Rezeption von Goethes Werk bzw. Darstellungen über ihn. Darüber hinaus wird der Name ‚Goethe‘ als Epochenbegriff verwendet (29), ein Beitrag widmet sich Goethes Sohn Walther von Goethe (13). Die lokale Quellsituation bzw. die persönliche Verbindung Goethes zu Jena und zur dortigen Universität spiegeln die Aufsätze 2, 4, 16, 23, 27 und 36 wider.

Die besondere Situation der Germanistik in der DDR in Bezug auf Goethe verrät das im Aufsatz von Eberhardt Dieckmann (24) erstmals gefallene Stichwort „Erbeverhältnis“. Innerhalb der DDR-Germanistik verbindet es sich mit den politischen Veränderungen nach dem Regierungswechsel von Walter Ulbricht zu Erich Honecker 1971 (vgl. Saadhoff 2007: 311ff.). Fortan konnte man eine positive Einstellung zur klassischen deutschen Literatur im Rahmen der marxistischen ‚Erbelehre‘ kundtun (Barner 1994: 692f.), da im historischen Prozess der Tradierung und Wertung des überkommenen Kulturgutes eben auch Werke entstanden seien, die für alle nachfolgenden Generationen einen unbestrittenen Wert behalten hätten (Förster/Marquardt 1986).

Die aus der Bibliographie extrahierten Ableitungen ließen sich noch in viele Richtungen weiterführen, als Beispiel der Möglichkeiten einer angewandten Wissenschaftsrevision dürften sie in der vorliegenden Form bereits ausreichend sein. Verstanden als didaktisch-wissenschaftspraktische Handreichung kann der Student so auf relativ unkomplizierte Weise darin geschult werden, sich distanziert und kritisch mit den Ansätzen der in der Vergangenheit erbrachten Forschungsleistungen auseinander zu setzen (Frank 2002:42).

Darüber hinaus sollte demonstriert werden, dass die WZs der DDR-Universitäten wie kaum eine andere Serienpublikationen wertvolle Einblicke in Profil, Forschung und Lehre der jeweiligen Institutionen unter den Bedingungen des real existierenden Sozialismus bieten. Dass die Jenenser WZ gezielt zur Erhellung fachhistorischer Fragestellungen herangezogen werden kann und bisher ungekannte Perspektiven bietet, wurde an anderer Stelle erfolgreich nachgewiesen (Eckardt 2007). Am Beispiel der an der Friedrich-Schiller-Universität entstandenen und in der WZ publizierten Forschungen

zu Leben und Werk Goethes von Anfang der 1950er bis zur Mitte der 1980er Jahre soll erneut auf den Wert dieser bisher vielfach unbeachtet gebliebenen Beiträge hingewiesen werden. Was für die Jenenser WZ gilt, ist in übertragenem Sinne auch auf alle anderen WZs der Universitäten und Hochschulen der DDR übertragbar. Gerade die lokalen Periodika offenbaren häufig wesentlich stärker als die zentralen Fachzeitschriften, über was in den Reihen der DDR-Wissenschaftler gedacht und gestritten wurde.

Die hier vorgenommenen Wissenschaftsrevision hatte sich zum Ziel gesetzt, die wissenschaftliche Arbeitstechnik des Bibliographierens anhand eines konkreten Beispiels einschließlich einer fachdidaktischen Erwägung näher vorzustellen. Es bleibt zu hoffen, dass die Studenten das Beherrschen dieser Arbeitstechnik als essenziell begreifen und ihren eigenen kreativen aber wissenschaftlich korrekten Umgang damit bereits während des Studiums an passenden Themen einüben.

Anmerkungen

- 1 Ihre totale Ahnungslosigkeit offenbaren viele Studenten gerne mit der Angabe „UTB-Verlag“, obwohl es sich dabei nur um eine gemeinsame Reihe verschiedener Verlage unter dem Namen „Universitäts-taschenbuch“ handelt. Zudem steht der Verlagsname fast immer gut erkennbar rechts unten auf der ersten Umschlagseite.
- 2 So kam es mir jedenfalls 2001 in der Universitätsbibliothek im schwedischen Uppsala vor.
- 3 Vgl. <http://www2.hu-berlin.de/zfgerm/>.
- 4 Vgl. Universitätsarchiv Leipzig, Promotionsakte Georg Paul Johannes Trümpelmann, Phil.Fak. 12327, No. P 11, p. 5.

Literatur

- BARNER, WILFRIED (HG.) 1994. *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*. München.
- BODEN, PETRA 1997. „Lesen aus Leidenschaft: Joachim Müller“. In: Boden, Petra/Deinat, Holger (Hg.): *Atta Troll tanzt noch. Selbstbesichtigungen der literaturwissenschaftlichen Germanistik im 20. Jahrhundert*. Berlin, S. 193-217.
- ECKARDT, MICHAEL 2005. „Das Fach Deutsch/Germanistik in Südafrika im Spiegel seiner Hochschulschriften 1922-2001: eine bibliographische Dokumentation.“ *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 37(2005)1, S. 169-185.
- DERS. 2006. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena (GS-Reihe) 1951-1990. Gesamtbibliographie*. Jena.
- DERS. 2007. „Beiträge zur Anglistik in der ‚Wissenschaftlichen Zeitschrift‘ der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1955-1990: Chancen für die Fachgeschichte.“ *Anglia* 125(2007)2, S. 329-338.
- FÖRSTER, M./MARQUARDT, J. 1986. „Erbe-theorie“. In: Träger, Claus (Hg.): *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig, S. 140-141.
- FRANK, HELMAR 2002. „Wissenschaftsrevision als Themen für Bakkalaureatsarbeiten“. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaften/Humankybernetik* 43(2002)1, S. 40-45.
- GRILL, BARTHOLOMAEUS 1995: „Oxford der Buren“. *Die Zeit* 3/1995 (13.1.1995), http://www.zeit.de/1995/03/Oxford_der_Buren

- KAUFMANN, ULLRICH 2003. „Joachim Müller“. In: König, Christoph (Hg.): *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950. Bd. 2, H-Q*. Berlin, S. 1286-1288.
- PÖTHE, ALGELIKA/HAHN, REINHARD 2010. „Germanistik in Jena zwischen 1945 und 1989.“ In: Diess. (Hg.): „... und was hat es für Kämpfe gegeben.“ *Studien zur Geschichte der Germanistik an der Universität Jena*. Heidelberg.
- RASCH, MANFRED 2009. „Eine Polemik zum heutigen deutschen Promotionswesen im Fach Geschichte und die Würdigung der als Buch erschienenen Dissertation von Kim Christian Priemel: Flick. Eine Konzerngeschichte vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik“. *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 96 (2009)1, S. 27-32.
- SAADHOFF, JENS 2007. *Germanistik in der DDR. Literaturwissenschaft zwischen „gesellschaftlichem Auftrag“ und disziplinärer Eigenlogik*. Heidelberg.
- SCHMIDT, GÜNTER/KAUFMANN, ULRICH (HG.) 2006. *Ritt über den Bodensee : Studien und Dokumente zum Werk des Jenaer Germanisten Joachim Müller (1906 – 1986)*. Jena.

„Als Lektor(in) ins Ausland“ –

Ein Bericht über das Regionaltreffen der DAAD-Lektorinnen und Lektoren der Region Afrika-Subsahara in Windhoek, Namibia

JÖRG KLINNER

University of Namibia

Als Lektor(in) ins Ausland. Das Lektorenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) heißt eine Publikation, die der DAAD mit Zuwendungen des Auswärtigen Amtes herausgegeben hat (DAAD 2006) und in der der damalige Generalsekretär der deutschen Mittlerorganisation, Dr. Christian Bode, im Vorwort die „Förderung der deutschen Sprache und der germanistischen Philologie im Ausland“ zu den „prominenten Aufgaben“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zählt. Um sich diesem ehrenwerten Auftrag zu stellen, hat der DAAD mit den Mitteln des Auswärtigen Amtes in der Region Subsahara Afrika zurzeit 22 Lektorate eingerichtet, die von vielfältig ausgerichteten Germanisten bzw. für das Lektorat relevanten Fremdsprachenphilologen für den Zeitraum von zwei bis fünf Jahren gefüllt werden. Alle zwei Jahre versammeln sich diese DAAD-Lektorinnen und -Lektoren in verschiedenen Städten auf dem Kontinent zu einem sog. Regionaltreffen. Vom 10. bis zum 14. Februar 2011 fand diese Tagung in der namibischen Hauptstadt Windhoek statt. Der folgende Bericht soll einerseits exemplarisch darlegen, welchen Zweck eine derartige Konferenz verfolgt bzw. welche Inhalte besprochen werden, andererseits soll in stark geraffter Form die traditionsreiche Aufgabe eines DAAD-Lektorats im Rahmen deutscher auswärtiger Kulturpolitik dargestellt werden.



Quelle: Allgemeine Zeitung (AZ online) [18.02.2011]

Zurzeit sind die Standorte Khartoum im Sudan, Ile-Ife in Nigeria sowie Maputo im Mosambik unbesetzt; Ouagadougou (Burkina Faso) ist gerade mitten im Neu-besetzungsprozess, weswegen 16 Lektoren¹ teils über komplizierte Streckenführungen im Februar 2011 nach Namibia flogen. Der aufmerksame Leser wird in der Rechnung nun zwei Personen missen: Dem Lektor an der Markarere Universität in Kampala wurde

die Ausreise erschwert, weil zeitgleich zum Regionaltreffen auch Parlamentswahlen stattfanden und deren (friedlicher) Verlauf (leider noch) nicht immer ganz garantiert ist, weshalb er seine Familie unter diesen Umständen nicht allein lassen wollte. Die Ortslektorin in Harare wiederum war so sehr durch ihre Aufgaben eingespannt, dass eine Dienstreise undenkbar war². Die letzten Anmerkungen deuten bereits an, dass zum Profil eines Lektors Flexibilität, großes Engagement sowie interkulturelle Offenheit gehören, die in Afrika – so möchte ich bei allem Bewusstsein um die enorme Diversität des Kontinents ein wenig salopp formulieren – auch mit der nötigen Portion „Abenteuerlust“ gepaart sein müssen³. Doch welche weiteren Eigenschaften sollte ein Lektor mitbringen? Was genau ist ein Lektor des DAAD? Auf einen Nenner gebracht, formuliert Dagmar Giersberg in oben genannter Broschüre:

Lektorinnen und Lektoren sind in diesem Zusammenhang (im Gegensatz etwa zu den Lektoren in einem Verlag) jüngere Nachwuchswissenschaftler, die deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an einer Hochschule im Ausland lehren. Sie sind damit gewissermaßen Botschafter für die deutsche Sprache und Kultur sowie eine Art Kulturmanager. Zudem informieren sie über Studien- und Forschungsmöglichkeiten in Deutschland sowie über Programme des DAAD. (ebd.:5)

Schlüsselt man diese Beschreibung auf und ergänzt sie um einige weitere formale Bewerbungsvoraussetzungen, so ergeben sich folgende sechs zu erfüllende Kriterien: 1) ein überdurchschnittlicher Hochschulabschluss in der Regel im Fach Germanistik und/oder Deutsch als Fremdsprache bzw. einer Fremdsprachenphilologie; 2) Erfahrungen in der Lehre an einer deutschen Hochschule bzw. im Bereich DaF; 3) Deutsch als Muttersprache oder eine äquivalente Beherrschung dieser; 4) umfassendes Wissen über den Kultur- und Hochschulstandort Deutschland; 5) Staatsangehörigkeit eines Mitgliedstaates der EU und 6) sollte das Höchstalter bei der Bewerbung für ein Land in Afrika-Subsahara 40 Jahre nicht überschreiten (vgl. ebd.:14). Wie gemeinhin bekannt, sind seltenst die formalen Eigenschaften allein ausreichend, um das Profil eines so vielseitigen Berufes wie den eines DAAD-Lektors auszufüllen. Gerade in der Region Afrika-Subsahara werden Anforderungen an den Entsandten gestellt, die teils erheblich von den Lebensumständen im Nord- und Westeuropa abweichen können. Als Konzepte, die stark von den gewohnten abweichen können, wären zu nennen eine unmittelbar erfahrbare Armut, eine unterschiedlich ausgelebte bzw. nicht vorhandene Gleichberechtigung von Frau und Mann oder politische Verhältnisse und Menschenrechte, die den eigenen Wertvorstellungen nicht entsprechen. Aber auch eine schlecht ausgestattete Hochschule, abweichende akademische Ansprüche in Verbindung mit einem z. B. als sehr autoritär empfundenen Ausbildungssystem können zu großen Herausforderungen werden, die vielleicht nur durch eine als sehr umständlich und/ oder nicht einsehbare Bürokratie überwunden werden können. Nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, dass die Grundversorgung von Lebensmitteln, Strom und Wasser eingeschränkt ist und hygienische Bedingungen bzw. Wohnumstände vom westeuropäischen Standard stärker bis stark abweichen (vgl. ebd.:19f.). Eine interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit Empathie und Kulturoffenheit anderen Systemen gegenüber ist somit unerlässliche Voraussetzung für die Stelle eines Lektors.

Was man ferner über die Lektorate in Afrika bzw. weltweit wissen sollte, ist die Tatsache, dass sie in aller Regel an den Germanistik-Abteilungen einer gastgebenden Hochschule angedockt sind, weswegen alle Lektoren zwar vom DAAD entsandt sind, aber nicht vom ihm angestellt – der Arbeitgeber mitsamt aller Rechten und Pflichten ist

in der Regel die ausländische Tertiärinstitution. Es handelt sich im Wesentlichen um sog. Regellektorate, bei denen die Vermittlung von literatur- bzw. sprachwissenschaftlichen Inhalten sowie von Deutsch als Fremdsprache (DaF) an erster Stelle steht und erst dann allgemeine Beratung über den Studien- bzw. Forschungsstandort Deutschland, und kulturpolitische Aufgaben folgen. Nicht konträr, sondern ergänzend dazu, gibt es in Subsahara-Afrika drei IC-Lektorate (Informationszentren in Accra, Johannesburg und Yaoundé), bei denen der Fokus durch Hilfe eines reduzierten Lehrdeputats an der Gasthochschule auf Hochschulmarketing, Studien-, Stipendien- sowie Forschungsberatung liegt. Ein wenig anders gelagert ist der dritte Typ: Und in Subsahara-Afrika ist dies das Fachlektorat Wirtschaftswissenschaften in Kapstadt, bei dem die Lehre in dieser wissenschaftlichen Disziplin einen deutschlandbezogenen Schwerpunkt ausmacht; hier werden ebenso wie beim Regellektorat Beratungs- bzw. Repräsentationstätigkeiten übernommen. Weitere Informationen zu Profil und Arbeitsprozessumschreibungen gibt die Website: <http://www.daad.de/ausland/lehren-im-ausland/lektoren/00664.de.html>

Diese kurzen Ausführungen machen deutlich, dass ein Lektor Teil der auswärtigen deutschen Kulturpolitik (AKP) ist, deren Richtlinien das Auswärtige Amt im Einzelnen definiert. Nach Ammon ist eine Kernaufgabe der AKP die externe „Sprachverbreitungspolitik“⁴ (2009:120), die sich um Sprachförderung außerhalb des eigenen Staatsgebiets bemüht. Für den DAAD übernehmen die entsandten Lektoren zu einem großen Anteil diese Aufgabe und fördern durch ihre Lehrtätigkeit an den Lehrstühlen die Germanistik und die deutsche Sprache, die deutsche Literatur und Landeskunde im Ausland. Sie sind somit Instrument zur Erfüllung eines Ziels, das der Kulturmittler DAAD – in Anlehnung an die sog. dritte Säule der deutschen Außenpolitik – zu einer seiner fünf Kernaufgaben gemacht hat: einerseits Stärkung des Deutschen als wichtige Wissenschafts- und Verkehrssprache⁵; andererseits Verbreitung eines zeitgenössischen Deutschlandbildes. Hierfür hat der DAAD im Jahr 2009 43 Mio. EUR⁶ ausgegeben; ein Großteil ist dabei für das Lektorenprogramm bestimmt⁷. Es ist an dieser Stelle positiv hervorzuheben, dass die Bundesrepublik Deutschland die Sprachförderung noch immer im Fokus sieht und die Mittel für die Entsendung von Lektoren nicht gekürzt hat. Konsequenterweise ist die Anzahl der Lektoren in der Welt (und auch in Afrika-Subsahara) kontinuierlich gestiegen.

Neben der Förderung der Germanistik und der deutschen Sprache gehören die Stipendienvergabe - sowohl für Ausländer als auch für Deutsche -, die Internationalisierung der Hochschulen sowie die Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern zu den Aufgaben des DAAD (vgl. DAAD 2009:18ff). In diesem kurzen Bericht fehlt leider der Raum, ausführlich über den DAAD, seine Geschichte, seinen Werdegang und seine strategischen Ziele zu berichten, weswegen hiermit neben vielfältigen Veröffentlichungen des bzw. über den DAAD auf die im Jahr 2000 erschienene Publikation *Spuren in die Zukunft. Der deutsche Akademische Austauschdienst 1925 – 2000* von Peter Alter verwiesen sei, die in drei Bänden sehr ausführlich informiert.

Nach diesen Bemerkungen zum Rahmen und Hintergrund der DAAD-Lektoren möchte ich wieder zurückführen zum Regionaltreffen, das nach Zusammenkünften in Johannesburg (2007) und Kampala (2009) vom 10. bis 14. Februar 2011 in Windhoek stattgefunden hat. Wie oben gesagt, treffen sich alle Lektoren der Region alle zwei Jahre einerseits zu einem Erfahrungsaustausch, andererseits um sich über aktuelle Ent-

wicklungen in der Arbeit des DAAD zu informieren und drittens sich im Rahmen von Vorträgen und Diskussionen fachlich weiterzubilden. Die Tagung wird vom sich vor Ort befindlichen Lektor in Zusammenarbeit mit der Bonner DAAD-Arbeitseinheit 332 „Fachliche Lektorenbetreuung“ von Frau Friederike Schomaker und ihrem Team vorbereitet. Auf diese Weise werden lokale Expertise über Organisatorisches, Struktur und Logistik mit einem einordnenden sowie zusammenführenden Überblick aus der Zentrale verzahnt. Die Teilnehmer wirken während der gesamten Konferenz gleichzeitig als Vortragende sowie als kommentierende Zuhörer, sodass nicht nur auf externe Referenten verzichtet, sondern intensiv und ohne Unterbrechung an der Sache gearbeitet werden kann.

Ein Lektorentreffen beginnt gewöhnlich mit einer Vorstellungsrunde der Teilnehmenden, zum einen da der Turnus des Treffens zwei Jahre ist und zum anderen da die Fluktuation der Lektoren bei einer Verbleibsdauer am Standort von zwei bis fünf Jahre relativ groß ist. Bei dem so genannten „Who is who?“ geht es jedoch nicht allein um das Vorstellen der Person, vielmehr werden in gebotener Kürze Stichworte genannt

- zu Profil und Status des Lektorats am Lehrstuhl
- zum Stand der Curricularreformen
- zu Berufsperspektiven der Germanistikabsolventen
- zu größeren Projektinitiativen
- zur Kommunikation der Lektoren mit dem DAAD und untereinander.

Dabei wird relativ schnell ersichtlich, wie unterschiedlich die Lektorate in Subsahara Afrika sind, was in Anbetracht der Größe der Region und der groben Einteilung in ein franco-, anglo- sowie lusophones Afrika nicht weiter verwunderlich ist. Dennoch ist diese Form der Einleitung sehr gewinnbringend, weil es den eigenen Standort mitsamt seinen Gegebenheiten und Bedingungen relativiert. Außerdem macht die Tatsache, dass die Redezeit des Einzelnen nie ausreicht, deutlich, wie sehr diese Aspekte geschätzt werden.

Von gleichem hohen Wert ist der Programmpunkt „Aktuelle Entwicklungen in der Arbeit des DAAD“, weil diese aufgrund der Entfernungen zur Zentrale in Bonn nicht ausreichend verfolgt werden können. Ferner sind die Kommunikationswege per Post, Internet oder E-Mail bekannterweise in Afrika eingeschränkt bzw. teils nur schwerlich zugänglich. Bei dem Regionaltreffen im Februar 2011 waren wir Lektoren in der glücklichen Lage, diese neuen Entwicklungen direkt aus erster Hand durch die Leiterin der Gruppe 41 „Afrika Subsahara, Lateinamerika“ zu erfahren. So erläuterte Frau Dr. Marina Schulze neue Förderstrukturen, gab einen Überblick über die Kooperation mit dem afrikanischen Kontinent, nannte aktuelle Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit diesem und skizzierte abschließend noch Aufgaben des DAAD in der Region für die Zukunft. Ergänzt wurde Frau Schulze dabei durch den erst seit ein paar Tagen operierenden Leiter des Referats 412 „West- und Zentralafrika“, Michael Hörig. Ab dem 01. März 2011 steht ihm Cay Etzold zur Seite, der dem Referat 413 „Ost- und südliches Afrika“ vorsteht, sich aber leider nicht seinem Kollegenkreis in Afrika persönlich vorstellen konnte. Wichtig ist jedoch zu wissen, dass mit der Aufteilung des ehemaligen Wirkungskreises von Dr. Roland Weiß (ehemals 413 Afrika-Subsahara), der den DAAD im August 2010 verlassen hatte, nun zwei Arbeitsgebiete existieren; ein Hinweis auf die wachsende Bedeutung der Region innerhalb des DAAD.

Dem Bericht aus der Bonner Zentrale folgen einzelne Vorträge der teilnehmenden Lektoren. Hier reicht das Spektrum der Themen von Hochschulpolitik bzw. -marketing über Referate mit germanistischen Schwerpunkten (Linguistik und Literatur) bis hin zu didaktisch-methodologischen Vorträgen als Resultat interkultureller Begegnungen in der Hochschullehre. Alle Abhandlungen haben dabei mehr oder weniger gemein, dass sie von den Problemen und Chancen einer Auslandsgermanistik in West-, Zentral-, Ost- sowie im südlichen Afrika berichten. Insofern sind sie die ausführlichere und gleichzeitig wertvolle theoretische Ergänzung zur oben genannten Vorstellungsrunde, die hilft, dass sich die einzelnen Lektorate trotz aller Distanz stärker vernetzen. Eine Vernetzung der einzelnen Lektoren untereinander kann überdies als die Konferenz übergreifendes Ziel genannt werden, einerseits zwecks Erfahrungsaustausch und andererseits um die Kompetenzen des Einzelnen, z. B. bei Fortbildungen für DaF-Dozenten, nutzbar zu machen. Das Förderinstrument des DAAD ist dabei mannigfaltig, und auf Auftrag können die unterschiedlichsten Projektinitiativen durchgeführt werden. Tipps und Hinweise von und für Kollegen können aber auch ganz praktischer Natur sein, wenn es beispielsweise um die Bestellung von Büchern, Filmmaterial oder Informationsbroschüren beim DAAD in Deutschland geht, weil die Webseiten bzw. Bestellformulare zu undurchsichtig sind. Genauso geschätzt ist die Materialbörse, bei der selbst entwickelte, dem Kulturraum angepasste Lehr-, aber auch Informationsmaterialien für Unterricht und Studienberatung ausgetauscht werden können.

Ein Lektorentreffen der Region wird begleitet von einem anspruchsvollen Rahmenprogramm, das zu organisieren in der Hand des gastgebenden Lektors liegt. Ich hatte mir hierfür etwas m. E. sehr Passendes ausgesucht und meine Kontakte, die ich nach vier Jahren Dienstzeit geschaffen habe, genutzt: Um dem Kollegenkreis auch einen kleinen Eindruck der Umgebung zu ermöglichen, organisierte ich mit Hilfe von Bernhard Jaumann eine literarische Stadtrundfahrt. Herr Jaumann ist ortsansässiger Krimi-Autor und sein 2010 erschienener Roman „Die Stunde des Schakals“ basiert auf einem 20 Jahre zurückliegenden Verbrechen, nämlich der Ermordung des Anwalts und Menschenrechtlers Anton Lubowski. Wir sind auf den Spuren der fiktiven jungen Polizistin, die den Fall wieder aufgerollt hat, durch die Stadt gefahren und konnten durch das Vorlesen an einschlägigen Orten die Situation nachspüren, aber eben auch das Stadtbild zumindest in Teilbezügen erfahren. Um das Stadt- um ein Landbild zu erweitern, führte uns der weitere Verlauf der Exkursion ins nahegelegene Hochland, wo es auf einer Pirschfahrt Tiere zu entdecken galt, die trotz stereotypischem Glaubens gar nicht überall auf dem Kontinent zu finden sind. Abschließend lässt sich noch festhalten, dass die Lektoren auch in der Praxis einer AKP einen hohen Stellenwert genießen, weil bei zwei Gelegenheiten die Botschaft durch den Chargé de Affaires, Herrn Matthias Hansen, vertreten war. Als Reflexion der Wertschätzung seitens des DAAD für ausgezeichnete und über Jahre währende Zusammenarbeit vor Ort sollte aber ebenfalls erwähnt werden, dass zum Eröffnungssessen nicht nur die Auslandsvertretung der Bundesrepublik Deutschland zugegen war, sondern auch die geschätzten Kollegen der Germanistik vor Ort, Prof. Marianne Zappen-Thomson und Prof. Hans-Volker Gretschel, sowie die Geschäftsführerin der Namibisch-Deutschen Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit (NaDS)/ des Goethe-Zentrums in Windhoek Frau Sabine Aquilini.

Synergien und Vernetzung, Austausch und Informieren sind die Schlagworte, die ein Regionaltreffen der DAAD-Lektoren charakterisieren. Die gewonnenen (Er-)Kenntnisse

werden dabei gleichzeitig wieder mit in das individuelle Gastland getragen, wo das germanistische Kollegium nur davon profitieren kann. So gesehen ist es von Vorteil, wenn ein Lektorat an einer Deutschabteilung angesiedelt ist, weil neben Finanziellem, wie z. B. Einsparungen für Personalkosten, auch aktuelle Einblicke in deutsche Landeskunde und Methodik/ Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gegeben sind. Ferner gewährt der geschultere Einblick in den Förderapparat des DAAD durch die Lektoren sicherlich verstärkt Chancen, die andernfalls vielleicht ungenutzt verstreichen würden. Die direktere Anbindung an eine Inlandsgermanistik, als deren Mittler wir ins Land gekommen sind, bereichert eine (in unserem Falle afrikanische) Auslandsgermanistik und wirkt gleichzeitig wieder positiv und bestärkend zurück – auf uns persönlich, aber auch auf unsere Tätigkeit als Lektor und darüber hinaus. Ich muss sagen, dieser interkulturelle Dialog macht mich nicht nur reicher, sondern bereitet mir auch große Freude.

Anmerkungen

- 1 Wenn im Folgenden von Lektor die Rede ist, ist ebenso die weibliche Form gemeint.
- 2 Aufgrund der humanitären Katastrophe in der Elfenbeinküste war die dortige Lektorin inzwischen auf amtliche Anweisung aus dem Land ausgereist, weshalb sie nicht aus Abidjan, sondern aus Deutschland einflog.
- 3 Zur Beschreibung der Tätigkeiten eines Leiters in essayistischer Form und mit Augenzwinkern empfiehlt sich die Lektüre: *Kein Problem – Hakuna Matata. DAAD-Lektorinnen und –Lektoren über ihre Erfahrungen in Afrika Subsahara – mit Texten kenianischer Studenten. Ein Lesebuch.*
- 4 ausführlicher und um weiterführende Literatur ergänzt siehe Ulrich Ammon 1991: 537ff.
- 5 Vgl. hierzu das Memorandum des DAAD zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache.
- 6 Die Zahl ist dem DAAD-Jahresbericht 2009 entnommen.
- 7 Zum Vergleich: Die Süddeutsche Zeitung berichtet am 18.11.2010, dass das Auswärtige Amt ca. 25 Prozent seines Haushalts für kulturelle Zwecke verwendet. Die Hälfte dieses Kulturretats wiederum ist für die externe Sprachverbreitungspolitik vorgesehen.

Anhang:

Am Regionaltreffen Afrika-Subsahara der DAAD-Lektoren in Windhoek nahmen teil (alphabetische Reihenfolge mit Institution):

- Sabine Adelio (University of Ibadan, Ibadan, Nigeria)
- Julia Augart (University of Stellenbosch, Stellenbosch, Südafrika)
- Uwe Birkel (Université d'Antananarivo, Antananarivo, Madagaskar)
- Katja Buchecker (Université de Yaoundé, Yaoundé, Kamerun)
- Heike Edelmann-Okinda (University of Ghana, Accra, Ghana)
- Ralf Hermann (University of the Witwatersrand, Johannesburg, Südafrika)
- Michael Hörig (DAAD, Leiter Referat 412 (West- und Zentralafrika), Bonn, Deutschland)
- Jörg G. Klinner (University of Namibia, Windhoek, Namibia)
- Annika Koehne (Université de Lomé, Lomé, Togo)
- Petra Niefind (Université de Cocody, Abidjan, Elfenbeinküste)
- Friederike Schomaker (DAAD, Leiter Referat 332 (Fachliche Lektorenbetreuung), Bonn, Deutschland)
- Martina Schulze (DAAD, Leiter Gruppe 41 (Afrika Subsahara, Lateinamerika), Bonn, Deutschland)
- Cornelia Seck (Université de Bamako, Bamako, Mali)
- Lilly Seidler-Fall (Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Senegal)
- Iris Vernekohl (University of the Western Cape, Kapstadt, Südafrika)

Georg M. Verweyen (Kenyatta University, Nairobi, Kenia)
Marit Sabine Vissiennon (Université d'Abomey-Calavi, Cotonou, Benin)
Jana Zehle (Addis Abeba University, Addis Abeba, Äthiopien)

Literatur

- ALTER, PETER IN ZUSAMMENARBEIT MIT DEM DAAD (HG.) 2000: *Spuren in die Zukunft. Der Deutsche Akademische Austauschdienst. 1925 – 2000*. Band 1 bis 3. Köln: Moeker Merkur Druck GmbH.
- AMMON, ULRICH 2009: „Umkämpftes Privileg – die deutsche Sprache.“ In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg): *Kultur und Außenpolitik – Handbuch für Studium und Praxis*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos: 113-126.
- Ders. 1991: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Allgemeine Zeitung: *Lektoren-Treffen des DAAD in Windhoek*. <http://www.az.com.na/kultur/lektoren-treffen-des-daad-in-windhoek.122097.php> [09.03.2011]
- DAAD (HG.) CHRISTIAN BODE / NADINE PILS (REDAKTION) 2010: *DAAD Jahresbericht 2009*. Bonn: Brandt GmbH.
- Ders. (HG.) FRIEDERIKE SCHOMAKER (REDAKTION) ⁶2006: *Als Lektor(in) ins Ausland. Das Lektorenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes*. Köln: Moeker Merkur.
- Ders (HG.) FRIEDERIKE SCHOMAKER / HENNING HERMMANN-TRENTEPOHL (REDAKTION) 2003: *Kein Problem – Hakuna Matata. DAAD-Lektorinnen und –Lektoren über ihre Erfahrungen in Afrika Subsahara – mit Texten kenianischer Studenten. Ein Lesebuch*. Bonn: Köllen Druck+Verlag GmbH.
- Ders. (HG.): <http://www.daad.de/ausland/lehren-im-ausland/lektoren/00664.de.html> [19.03.2011]
- Ders (Hg.):
http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/memorandum_veroeffentlicht.php
[23.03.2011]
- JAUMANN, BERNHARD 2010: *Die Stunde des Schakals. Roman*. Reinbek: Kindler- Verlag.
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG/ FEUILLETON (18.11.2010, S. 11): *Zweimal Kulturpolitik?* München: Süddeutsche.

DaF im Kontext der sich wandelnden Rahmenbedingungen für Sprach- und Literaturstudien:

Lehrer- und Lernerperspektiven an der „School of Literature and Language Studies / University of the Witwatersrand“

KIRSTIN MBOHWA-PAGELS

Verbindungsbüro Goethe-Institut, Malawi.

Einleitung

Im Rahmen des von der „School of Literature and Language Studies“ (SLLS) und der „Wits Language School“ (WLS) an der Witwatersrand Universität im Jahr 2008 initiierten Projektes „Teaching and Learning Foreign Languages“ ging es vor allem um die Frage, wie Lehrer und Lerner die gegenwärtige Situation des Fremdsprachenunterrichts in der jeweiligen Institution einschätzen und wo man ansetzen sollte, um auch in Zukunft das Erlernen einer Fremdsprache (und das Literaturstudium) attraktiv zu gestalten. Übergreifend war man sich einig: zwar gäbe es auch regelmäßig Frustrationserlebnisse, die mit einem „früher war alles besser“ Gefühl die gegenwärtigen Probleme begleiten, doch viele positive Ansätze und Entwicklungen lassen die Vertreter des Lehrkörpers mit Motivation an die notwendigen Anpassungsprozesse herangehen. Dabei ist man sich der Dringlichkeit bewusst, das Angebot nicht nur hier und dort zu optimieren, sondern grundsätzlich zu reformieren, um in der kurz- und langfristigen Zukunft im Gesamtgefüge der Universitäten nicht weiter marginalisiert zu werden.

Die folgende Analyse stützt sich auf Ergebnisse von insgesamt 169 ausgewerteten Fragebögen, die an SLLS Studenten aller Semester und Sprachen (mit Ausnahme der afrikanischen Sprachen) verteilt wurden. Hinzu kamen Fragebögen, die von Vertretern des Lehrkörpers ausgefüllt wurden, sowie Einzelinterviews mit Lehrern und Lernern. Weitere wichtige Hinweise bot die Unterrichtsbeobachtung seitens der Projektkoordinatorin. DaF und die Germanistik steht dabei nicht für sich allein, sondern ist institutionell ein Teil der „SLLS“ und muss bei Änderungsbestrebungen den Weg gemeinsam mit den anderen „Sprachen“ gehen. Entsprechend wird im Folgenden der Gesamtkontext beschrieben, wobei DaF als eine Art Fallbeispiel benutzt wird, um bestimmte Dinge im Detail herauszuarbeiten.

Über die interne Analyse der zusammen getragenen Daten und sich daraus ergebener Handlungsempfehlungen speziell für die SLLS können die Ergebnisse wichtige weitere Denkanstöße und Impulse für die allgemeine Situation des Sprachunterrichts und im speziellen des DaF-Unterrichts an südafrikanischen Universitäten liefern. Viele der hier angesprochenen Dinge sind in der universitären Diskussion der letzten Jahre, gerade was die allgemeine Situation und die Lehrerperspektive in Südafrika angeht, nicht mehr neu. Man weiß um die Probleme, aber findet sich in der momentanen Problemlösungsphase im Universitätsalltag immer wieder auch frustriert und demotiviert. So zeigte sich im Feedback zu den Einzelinterviews häufig nicht nur Gesprächsbereitschaft, sondern ein regelrechter Gesprächsbedarf. Eine verstärkt mit einbezogene Lernerperspektive, die sich aus der Auswertung der Fragebögen ergibt, sowie positive Fallbeispiele im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung können hier gegebenenfalls bestimmte fest gefahrene Interpretationsweisen aufbrechen und ganz praktische Wege zu einem neuen Miteinander aufzeigen. Im Rahmen einer weiterführenden Beschäftigung mit diesem Thema wären vergleichende Studien an anderen Universitäten in Bezug auf die Frage, welche universitätsübergreifende Herausforderungen bestehen und wie darauf zu reagieren ist, aufschlussreich. Das Ziel ist eine qualitative akademische Ausbildung für Sprach- und Literaturstudien, die in ihren curricularen Inhalten und Strukturen ein attraktives Angebot für die heutige Studentenschaft bieten und sich einen festen Platz im gesamten Universitätsangebot sichern.

Allgemeine Situation

Nicht nur an südafrikanischen Universitäten müssen sich sogenannte „Orchideen-Fächer“ in den letzten Jahren flexibel und reformwillig zeigen, um weiterhin einen Platz im universitären Ausbildungssystem zu haben. Von der allgemeinen Universitätsadministration im Zuge von Wirtschaftlichkeitskriterien oft als „unrentabel“ beäugt, müssen Zugeständnisse gemacht und Anstrengungen ernst genommen werden, den Abwärtstrend zu stoppen und hoffentlich sogar umzukehren.

Die Aneignung von Sprachkenntnissen an südafrikanischen Universitäten diene in der traditionell verstandenen Literaturwissenschaft lange Zeit vornehmlich dazu, Literatur im Original lesen und analysieren zu können. Doch in den letzten Jahren zeigen sinkende Einschreibungszahlen, dass ein literaturwissenschaftlicher Ansatz die Bedürfnisse und Interessen der heutigen Studentenschaft nicht mehr befriedigt. Anstelle eines „Germanistik-“ oder eines „Romanistik-“ Studiums tritt der Wunsch eines allumfassenden Länder-Studiums, bei dem z. B. die Wissensvermittlung der Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur der deutschsprachigen Länder im Vordergrund stehen. Die deutsche Sprache dient dabei vor allem als Mittel zur Kommunikation in Berufs- und Alltagssituationen. Diesem wird zum Teil auch schon Rechnung getragen: Neben dem „modernisierten“ Angebot der Literaturwissenschaft bietet man DaF und weitere Fremdsprachen auch als Wahlpflichtfach für allgemeine, fächerübergreifende „credits“ in sogenannten „filler“-Kursen für Erstsemester an. Nichtsdestotrotz konnte dies den Abwärtstrend bei Studentenzahlen nicht stoppen. Während die Zahlen im ersten Studienjahr durchaus noch als zufriedenstellend einge-

stuft und für bestimmte Sprachen sogar zu große Klassen moniert wurden, da sie einen kommunikativen Ansatz im Sprachunterricht erschweren, zeigen die geringen Zahlen im 2. Jahr einen alarmierenden Abwärtstrend. Nur wenige entscheiden sich für Französisch, Deutsch oder Italienisch als Hauptfach (*major*) und wiederum noch weniger schaffen es zum „Honours“ und dem Postgraduierten-Studium.

Lehrer-Perspektiven

Professoren und Mittelbau, die zum größten Teil eine klassische literaturwissenschaftliche Ausbildung genossen haben, sehen sich vor die Situation gestellt, von den Studenten nun als „allgemeine“ Experten für die entsprechenden Länder gesehen zu werden. Zudem wird von ihnen ein moderner Sprachenunterricht mit kommunikativem Ansatz erwartet, für den sie nicht spezifisch ausgebildet wurden. Mit mehr oder weniger großer Offenheit versucht man sich auf diese noch relativ neuen Realitäten einzustellen und sich ggf. entsprechend fortzubilden. Dies bleibt jedoch bisher der Eigeninitiative der Lehrkraft überlassen und wird nicht durch institutionalisierte Weiterbildungsangebote gefördert bzw. bewusst eingefordert.

Die Notwendigkeit, das Lehrangebot und die Lehrinhalte neu zu strukturieren, wird allgemein konstatiert, doch über das Ausmaß der Reformmaßnahmen und das ‚wann‘ und ‚wie‘ ist man geteilter Meinung. Diesem Diskussionsbedarf wurde in den letzten Jahren bei der SLLS durch regelmäßige Treffen, Arbeitsgruppen, E-Mail-Diskussionen und Initiativen einzelner Lehrkräfte, die schriftliche Reformvorschläge als Diskussionsgrundlage erarbeiteten, verstärkt Rechnung getragen. Auch die Mittelanwerbung für das Projekt „Teaching and Learning Foreign Languages“ und die Unterstützung der Projektkoordinatorin ist Ausdruck des Willens, seinen Teil zu diesem Reformprozess beizutragen. Als Ergebnis konnten Teilerfolge wie die Einrichtung der Sprachen übergreifenden „Europa-Literatur-Studien“ verbucht werden. Andere intensive Reformbemühungen sind an administrativen und/oder finanziellen Hürden bisher gescheitert¹. Die allgemeine starke Arbeitsbelastung wird zu meist als Grund genannt, warum es dann im Universitätsalltag doch oft auch wieder hinten angestellt wird.

Ein Großteil des Lehrkörpers sieht den akademischen Qualitätsanspruch in Forschung und Lehre in den letzten Jahren gefährdet, da im Vergleich zu früheren Studentengenerationen die „Klientel“ eine andere geworden sei. Die Befürchtung steht im Raum, auf „Volks-hochschulniveau“ zu sinken, wenn man sich zu sehr auf die von den Studenten eingeforderten allgemeinen Länder- und Sprachstudien einlässt. Hier zeigt sich vielleicht die größte Spannung zwischen Lehrer- und Lernerseite: Während der Lehrer eine solide akademische Grundausbildung für wichtig hält, die für ihn unabhängig von anderen Nützlichkeitskriterien an und für sich seine Daseinsberechtigung hat und vielleicht auch aufgrund ganz persönlicher Neigungen das literaturwissenschaftliche Studium für besonders geeignet hält („wir sind keine Sprachschule“), so nimmt der Student das Angebot vornehmlich anhand ebensolcher Nützlichkeitskriterien für die spätere Karriere außerhalb einer universitären

Laufbahn unter die Lupe und kommt dabei zum logischen Schluss: Ein literaturwissenschaftliches Studium ist ein akademischer Luxus, den er sich, auch bei persönlichem Interesse, nicht leisten kann. Generell wurden Studenten als „apathisch, ohne Disziplin und unreif“ bezeichnet, außerdem würden sie in der Oberschule nicht mit dem nötigen Wissen ausgestattet, um im akademischen Umfeld zu bestehen. Für die Erstsemester seien deshalb vor allem erst einmal „Studium Generale“-Kurse in Englisch als Wissenschaftssprache und einer Einführung in akademisches Arbeiten notwendig.

Ganz offensichtlich wird dabei auch ein Problem, das sich an vielen südafrikanischen Universitäten mit Fremdsprachenangebot in den letzten Jahren auftut. Aufgrund der geringen Studentenzahlen wird sozusagen alles in einen „Unterrichtstopf“ geworfen und nicht getrennt, was getrennt werden müsste. Am Beispiel DaF bedeutet dies: DaF-Unterricht ist nicht gleich DaF-Unterricht. Eine Sprachausbildung im Rahmen eines Germanistik-Studiums hat sich notwendigerweise an ganz anderen Kriterien zu orientieren als die Inhalte, die im Rahmen einer 2. Wahlpflichtsprache sinnvoll sind. Während für Germanistik-Studenten von Anfang an im Auge behalten werden muss, dass eine kritische literarische Auseinandersetzung mit dem Original-Werk eine der wichtigsten Grundfertigkeiten für solch ein Studium ist, liegen die Interessen bei den Wahlpflicht-Studenten auf einem ganz anderen Schwerpunkt: Ihnen geht es hauptsächlich um eine allgemeine Einführung in die Sprache, wobei die Kommunikationsfähigkeit im Hinblick auf die spätere Anwendbarkeit im angestrebten Beruf stark im Vordergrund steht, die aber auch von modernen Landeskunde-Kenntnissen ergänzt werden sollten. Wenn diese Studenten mit eben jenen unterschiedlichen Erwartungshaltungen im gleichen DaF-Unterricht sitzen, stellen sich hohe Herausforderungen an die Lehrkraft, diesen „Spagat“ im praktischen Unterrichtsgeschehen zu meistern. Zudem steht man vor der Schwierigkeit, Studenten mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in einer Klasse unterrichten zu müssen (Studenten ohne Vorkenntnisse, die auf Studenten treffen, die ihr „Matric“² in Deutsch gemacht haben). So zielen viele Reformvorschläge auf die Trennung von Sprachangebot und Literaturwissenschaft und auf die Trennung in Kleingruppen je nach Sprachniveau.

Zudem muss sich Germanistik/ DaF häufig neben anderen konkurrierenden Fremdsprachen behaupten, und hier scheint sich ein doppelter Nachteil herauszukristallisieren: Einerseits steige laut Vertreter des Lehrkörpers die Nachfrage nach „exotischen“ Fremdsprachen wie Chinesisch³, zum anderen interessieren sich mehr und mehr Studenten auch für die „lokalen“ Optionen wie Zulu, Xhosa oder Afrikaans. Die „alten“ Sprachen haben also neue Konkurrenz bekommen. Im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen wie Französisch und Spanisch hat Deutsch zudem immer noch ein „Image“-Problem: Während Frankreich und Spanien/Lateinamerika als „schick“ und „sexy“ gelten, bestimmt bezüglich Deutschland bzw. deutschsprachiger Länder noch ein sehr traditionelles, angestaubtes Bild die Assoziationskette: Oktoberfest, Lederhosen, Autobahnen, Automarken, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Nazis etc. Zudem gilt Deutsch als schwer zu erlernende Sprache. Es halten sich hartnäckig die „der-die-das/des/dem/den“-Beispiele einer undurchsichtigen Grammatik. Doch dieses Deutschlandbild befindet sich im Wandel. Entsprechende Image-

Kampagnen⁴, die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes seitens der Goethe-Institute im Ausland sowie „Phänomene“ wie die Weltmeisterschaft 2006⁵, „Tokyo Hotel“, weltweite Kinoerfolge wie „Good Bye Lenin“ und die Vorreiterrolle in Klima- und Energiefragen tragen langsam Früchte. Das Interesse und die positive Bindung an Deutschland wächst⁶, sodass die „Rahmenbedingungen“ besser werden, warum sich ein südafrikanischer Student ausgerechnet für DaF entscheiden sollte, auch wenn die Studentenzahlen im Vergleich zu denen, die sich z.B. für Spanisch oder Französisch entscheiden, momentan noch deutlich niedriger ist.

Lernerperspektiven

Ziel der Fragebögen, Unterrichtsbesuche und Interviews auf studentischer Seite war es, ihre Motivation hinter der Wahl einer Sprache und dann der gewählten Sprache herauszufinden, die Probleme, die ihnen bisher begegnet, sind zu gewichten sowie positive und negative Rückmeldungen zu den Sprachklassen und der Betreuung der Abteilung generell zu bekommen. Daraus sollten sich dann entsprechende Handlungsempfehlungen ergeben. Im Folgenden werden die Gesamtergebnisse von 169 Fragebögen (Angaben in %) vorangestellt, während die Ergebnisse der DaF-Klassen von 17 Fragebögen als Vergleichsdaten in Klammern hinten angestellt werden. Mehrfachnennungen waren möglich⁷.

PR / Erstkontakt

Der Erstkontakt zu Studenten verlief hauptsächlich über das allgemeine Material für Erstsemesterstudenten (51%) / (41%), gefolgt von Informationen während der Orientierungstage (34%) / (35%) und durch Freunde/Studenten höherer Semester (16%) / (29%). Die Studenten kommen schon zum großen Teil mit der Entscheidung, eine Sprache zu lernen (74%) / (82%) und entscheiden sich dann eher noch einmal um, welche Sprache sie belegen. Dies zeigt eine hohe Ausgangsmotivation, eine Fremdsprache lernen zu wollen. Man hat während des Erstkontakts also eigentlich drei Gruppen von Studenten vor sich: Studenten, die sich schon vorab aus diversen Gründen für eine bestimmte Sprache entschieden haben. Studenten, die auf jeden Fall eine Fremdsprache lernen wollen und sich je nach Informationsangebot erst im Verlauf der Orientierungsphase für eine bestimmte Sprache entscheiden, und Studenten, für die das Erlernen einer Fremdsprache nicht im Vorfeld schon Priorität hat und die man erst überzeugen muss, dies anstelle von zum Beispiel den sehr beliebten Medien-Studien zu wählen. Allgemein hatten die Studenten das Gefühl, das die Kommunikation über die Möglichkeit, eine Sprache als „major“ oder als „filler course“ zu nehmen, nicht gut genug kommuniziert wurde und es schwierig war, an die notwendigen Informationen zu kommen. Entsprechend sollte das Marketing und Informationsangebot angepasst werden. Informationsangebote in allgemeinen Erstsemester-Broschüren sollten gut sichtbar und attraktiv gestaltet sein, jede Möglichkeit, die Abteilung bzw. die spezifische Sprache durch Präsentationen und Infotische ins rechte Licht zu rücken, sollte genutzt werden. Dabei sollte vor allem auf Verständlichkeit und schnelle Informationsvermittlung geachtet werden. Formate wie „häufig gestellte Fragen“ sind hier-

für besonders geeignet. Studenten, die sich nicht ausreichend beraten fühlten, nannten häufig die Unwissenheit der beratenden Person (Curriculums-Berater, Sekretärinnen) und die unzureichende Information (Inhalte, Kurswahlmöglichkeiten). Während des Kontakts mit Erstsemesterstudenten sollten im verstärkten Maße also Vertreter des Lehrkörpers direkt zur Verfügung stehen, aber auch ältere Studentenjahrgänge sollten aktiv mit einbezogen werden, da oft gerade noch für Erstsemester der Kontakt zum Lehrkörper einschüchternd wirken kann. Außerdem gab die Mehrheit (95%) / (82%) der Studenten an, dass sie ihren Kommilitonen empfehlen würden, eine Fremdsprache zu lernen. Eine starke Informationsrolle kommt auch den „Curriculums-Beratern“ zu, deren Ratschlag laut Studentenaussagen häufig völlig über die beratende Tätigkeit hinaus geht. Dieser fällt oft wertend aus, sodass sich Studenten in bestimmte Kurse gedrängt sehen, weil der Berater sich entsprechend geäußert hat. Im Umkehrschluss muss man sich dies zunutze machen und mit genauer Information direkt bei diesen Beratern ansetzen, da es dort wohl oft auch schon zu Fehlberatung aufgrund mangelnden Wissens von der Möglichkeit der Sprachangebote gekommen ist. Es wurden auch Fälle geschildert, in denen die Berater von einer bestimmten Sprache abgeraten und zu einer anderen zugeraten haben. Dies zeigt, wie wichtig es ist, als Vertreter der Abteilung bzw. einer bestimmten Sprache so oft wie möglich direkt mit den Erstsemesterstudenten in Kontakt zu treten und sich nicht darauf zu verlassen, dass allgemeine Beratungsangebote das eigene Angebot angemessen darstellen.

Eher überraschend war das Ergebnis, wie wenig Studenten das Angebot der Information über die abteilungseigene Webseite genutzt haben: 73% bzw. 65% gaben an, bisher noch nie die Seite besucht zu haben. Da die regelmäßige Aktualisierung der Seiten und die damit verbundene Arbeitszeit in keinem Verhältnis zu der Erreichbarkeit der Zielgruppe stehen, sollte diese nur ganz allgemeine Informationen enthalten und andere Kanäle genutzt werden, um wichtige aktuelle Informationen zu vermitteln.

Curriculum

Sowohl auf Lehrer- als auch auf Lernerseite wurde allgemein das zu schaffende Pensum des Curriculums als zu intensiv beschrieben. Studenten scheitern deshalb häufig an dem von ihnen erwarteten Niveau. Unterrichtsinhalte wie die Lektüre und Interpretation von Originalliteratur ab dem dritten Studienjahr setzt Sprachkenntnisse auf B.2./C.1.-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen voraus. Diese sind ohne sprachliche Vorkenntnisse in 2 Jahren jedoch nicht zu erreichen. Man erwartet also etwas von den Studenten, was man ihnen gar nicht beigebracht hat.

In den Anfängerklassen fanden Studenten den unterschiedlichen Sprachstand schwierig: Viele Studenten kommen mit Vorkenntnissen, während andere totale Anfänger sind. Viele Studenten zeigten wenig Interesse an der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung, ihre Sprachkenntnisse empfinden sie als nicht ausreichend dafür und die zu erledigenden Aufgaben werden im Vergleich zu anderen Fächern als zu arbeitsintensiv empfunden. Viele trafen aufgrund der Einteilung im gesamtuniversitären Stundenplan auf Schwierigkeiten

und nannten dies als einen der Hauptgründe, warum nach dem ersten Jahr nicht weiter gemacht wurde, da es mit anderen Kursen nicht zu vereinbaren war. Immer wieder zeigten die Antworten einen starken Karrierefokus der Studenten: Die Ausbildung wird nicht als Selbstzweck einer generellen akademischen Ausbildung gesehen, sondern von Anfang an inhaltlich auf die Verwertbarkeit für die spätere Karriere hin überprüft und danach ausgewählt. Entsprechend großes Interesse wurde an offiziell anerkannten Prüfungen gezeigt, wie die Prüfungen des Europäischen Referenzrahmens, die als Pluspunkt im Lebenslauf angesehen werden.

Entsprechend wichtig ist die genaue Analyse, welche „Art“ von Studenten man vor sich hat, sowie die angemessenen Ausrichtung des Unterrichts darauf. Fragebögen am Anfang des Kurses sowie Klassendiskussionen zur Erwartungshaltung, sowohl auf Lehrer- als auch auf Lernerseite, sind deshalb notwendig, um spätere Enttäuschungen zu vermeiden.

Unterricht

Während der Lehrkörper die Reduzierung von 7 Unterrichtseinheiten auf 5 diskutiert, wobei 2 Einheiten dann im Selbststudium zu erfüllen wären, waren 87% bzw. 94% der Studenten mit der jetzigen Unterrichtseinteilung zufrieden. Generell gab es überwiegend positive Rückmeldungen zum Unterricht. 84% resp. 76% bezeichneten die Unterrichts-atmosphäre als positiv und motivierend. 75% bzw. 82% waren mit der Gruppengröße voll- auf zufrieden und 73% bzw. 71% fanden die Progression gut.

Lehrer / Unterrichtsmaterial

Auch der Lehrkörper erhielt überwiegend „gute Noten“: 86%/ 82% der Studenten gaben an, dass der Lehrer immer gut vorbereitet in den Unterricht kam und in einer leicht verständlichen Weise erklärte. 84%/ 82% fühlten sich vom Lehrer willkommen geheißen, 82%/ 59% erlebten eine gute Mischung der vier Fertigkeiten und 72%/ 53% fanden den Unterricht interessant und waren mit Spaß dabei. 82%/ 65% bestätigten ihren Lehrern, dass sie sie für hoch qualifiziert halten⁸. 69%/ 58% finden es entweder sehr wichtig (33%/ 29%) oder bevorzugen (36%/ 29%) einen Muttersprachler. 42%/ 65% fanden es gut, unterschiedliche Lehrer zu haben. Ideal wäre also ein Lehrerteam bestehend aus Muttersprachlern oder einem Muttersprachler und einem Nicht-Muttersprachler.

Die Lerner sind also überdurchschnittlich zufrieden mit der Unterrichtssituation. Ein starker Optimierungsbedarf wird seitens der Lehrer konstatiert. Diverse Unterrichtsbesuche bestätigten, dass im Bereich Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mit dem Anspruch eines modernen, kommunikativen Ansatzes und moderate Monolingualität noch viel zu verbessern ist. Aufgrund vorheriger Lernerfahrungen mit alten Methoden sind die Studenten jedoch schon von dieser für sie meist neuen Art zu lernen positiv überrascht. Lehrerfortbildungen im Bereich Methodik und Didaktik, bei denen vorab identifizierte auftretende Probleme herausgegriffen werden (zum Beispiel Differenzierung im Unterricht bei

unterschiedlichem Sprachniveau) können hier die Qualität des Unterrichts verbessern helfen.

62%/ 41% gaben an, dass das benutzte Unterrichtsmaterial das Lernen vereinfacht und motivierend ist. Die Durchsicht der verwendeten Lehrwerke zeigte allerdings, dass die inkonsistente Nutzung von verschiedenen Lehrwerken in den einzelnen Jahrgängen oft einen Niveausprung zur Folge hat, der die Lerner, die nach dem ersten Jahr weiter lernen, frustriert. Teilweise wurden auch noch bilinguale Bücher benutzt oder Bücher, die nicht nach dem kommunikativen Ansatz konzipiert wurden oder schlichtweg veraltet waren. 30%/ 35% der Studenten ziehen zwar ein bilinguales Buch monolingualen Büchern vor, doch dies zeigt eigentlich nur eine Schwachstelle in der angemessenen Vermittlung. Der Qualitätsoptimierung im Unterricht wäre hier sehr geholfen, wenn man sich konsequent über alle (vor allem europäische) Sprachen hinaus den Bologna-kriterien anpassen würde. Für den europäischen Referenzrahmen konzipierte aktuelle Lehrwerke haben den Vorteil, dass sie durch ihre Einteilung in die Niveaustufen („Kann“-Stufen)⁹ eine Vereinheitlichung in der Vermittlung ermöglichen. Außerdem ermöglicht das Gesamtpaket bestehend aus Lehrbuch, Arbeitsbuch, CD und Lehrerhandbuch die konsequente Ausrichtung auf die kommunikative Methode als Grundlage der Sprachvermittlung. Darüber hinaus kann mit Zusatzmaterial dem Einwand begegnet werden, das so ein notwendiges Textverständnis zu kurz kommt.

91%/ 88% gaben an, bei Abschluss des Kurses an einem von den Kulturzentren angebotenen externen Tests teilnehmen zu wollen und wären auch bereit, dafür extra Geld zu zahlen.

Motivation

Antworten in diesem Bereich zeigten deutlich, dass der überwiegende Teil der Studenten mit einer hohen Motivation eine Fremdsprache als „filler course“ wählt – aber eben nicht mehr und nicht über das erste Jahr hinaus. 53%/ 41% gaben an, eine Fremdsprache hauptsächlich als eine Art „Hobby“ zu lernen, 46%/ 41% gaben an, als Touristen in die entsprechenden Länder reisen zu wollen, während 54%/ 53% überzeugt waren, dass es ihnen später beruflich von Nutzen sein wird. 89%/ 88% waren vollständig zufrieden mit ihrer Wahl, auch wenn der Arbeitsaufwand im Vergleich zu anderen „filler“ Kursen als viel intensiver beschrieben wurde. 67% gaben auch an, mit der Sprache weiter zu machen, bis sie fließend kommunizieren können – doch dies scheinen die meisten Studenten im ersten Jahr außerhalb des Universitätsangebotes als mittel- bis langfristiges Ziel zu verstehen und nicht im Rahmen eines Hauptstudiums ab dem zweiten Jahr. In vielen Aussagen zeigte sich eine emotionale Verbundenheit zur Sprache und Kultur, die im Vergleich zu anderen Fächern viel stärker empfunden wird. Die hohe Anfangsmotivation relativierte sich durch das unterschiedliche Sprachniveau in den Klassen, den literarischen Ansatz, der als zu schwer empfunden wurde und der allgemeinen Einschätzung, das es zu viele Aufgaben und Tests gab.

Soziale Interaktion

Viele Studenten waren über den Unterricht hinaus an einer stärkeren Gesamtbetreuung interessiert: Man wünscht sich, zur Abteilung dazuzugehören und mit extracurricularen sozialen und kulturellen Aktivitäten eine Gemeinschaft aufzubauen. 51%/ 59% waren froh, Kommilitonen mit den gleichen Interessen im Unterricht zu treffen und nutzten diese neu gewonnenen Kontakte auch außerhalb des Unterrichts. 70%/ 47% wären für ein Angebot außerhalb des Unterrichtes dankbar und würden prioritär daran teilnehmen. Exkursionen, Treffen mit Muttersprachlern und Filmvorführungen wurden am stärksten nachgefragt. Ideal wäre solche Art von Aktivitäten schon im Vorfeld des Semesters zu planen und es zum Beispiel als „PR“-Element in die Informationen während der Orientierungswoche mit einzubeziehen. An der SLLS wurde entsprechend reagiert und u.a. ein extra Raum eingerichtet, der Bücher, Magazine, CDs und DVDs über alle angebotenen Sprachen hinweg anbietet. Hier können sich die Sprachstudenten treffen, ohne dass eine Bibliotheksatmosphäre die Kommunikation behindert. Anstelle von Filmvorführungen in den einzelnen Sprachabteilungen gab es auch die Überlegung, Sprachen übergreifend eine Filmserie zu planen, sodass sich die Organisation und zeitliche Belastung für die einzelnen Lehrer in Grenzen hält. Besuche des Goethe-Instituts fanden statt, wobei die Studenten eine Einführung in die Bibliothek erhielten. Informationsangebote über Stipendienmöglichkeiten seitens des DAAD, Firmenbesuche in Gauteng ansässiger deutscher Firmen und eine Studienreisen nach Europa rundeten das extracurriculare Angebot ab. Auch reine Freizeitaktivitäten wie ein Sprachen übergreifendes Sportturnier wurden von den Studenten gut angenommen. Viele weitere Ideen warten darauf, verwirklicht zu werden: „Career Day“, Kochkurs, Theaterbesuche, Praktikavermittlung, Tandempartnerprogramm mit ausländischen Studenten, etc.

Wie geht es weiter?

Entsprechend sehen die Vertreter des SLLS-Lehrkörpers die Abteilung in den letzten Jahren am Scheideweg. Jeder ist sich vollständig bewusst, dass sich die Zeiten geändert haben und darauf reagiert werden muss. Im Raum steht die Frage, wie dies geschehen kann. Wie kann ein solches neues Konzept aussehen? Ein Konzept, das von allen einzelnen Sprachabteilungen mitgetragen werden kann und man gemeinsam an einem Strang zieht. Ein Konzept, das die Aspekte Marketing, Unterricht, extracurriculare Aktivitäten und Berufsorientierung beinhaltet und zur Folge hat, dass sich wieder mehr Studenten, auch bis hin zum Postgraduierten-Level, für das Angebot interessieren. Ein Konzept, das trotzdem auch in seinen Inhalten einem bestimmten akademischen Niveau Rechnung trägt und das sich realistisch mit der jetzigen Personaldecke und ihrem Ausbildungshintergrund realisieren lässt. Ein Konzept, das vor allem auch die Zustimmung der Universitätsadministration findet.

Aufgrund der Fragebogenergebnisse, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen hat sich ergeben, dass es viele kleine Dinge gibt, die kurzfristig und ohne große bürokratische Hürden oder Strukturänderungen angegangen werden können und hoffentlich eine Verbesse-

zung des Angebots zur Folge haben. Unabhängig von einer fundamentalen Struktur- und Curriculareform kann man damit schon wichtige Teilerfolge erzielen und in einem „trial and error“-Verfahren ausprobieren, was sich in größerem Stil weiterverfolgen lässt. Darüber hinaus muss aber auf jeden Fall auch eine langfristige tiefer gehende „Modernisierungskur“ des Angebotes in Bezug auf Strukturen und Inhalte diskutiert werden. Dies kann im Rahmen einer Sprachabteilung natürlich nicht für jede Sprache einzeln geschehen. Es ist sinnvoll, sich abzustimmen und ein gemeinsames Konzept zu entwickeln. Studenten vergleichen die verschiedenen Angebote: Wenn sich herumspricht, dass es bei einer bestimmten Sprache besonders einfach oder besonders schwer ist, „credits“ zu erlangen, kann man sicher sein, dass dies im darauf folgenden Semester entsprechende Auswirkungen auf die jeweiligen Einschreibungszahlen hat. Es treffen also verschiedene Ansichten und Interessen aufeinander, da jede „Sprache“ ja auch ihre eigenen spezifischen Probleme hat, die nicht notwendigerweise so von allen anderen Sprachabteilungen geteilt werden. Es gilt also, sich auszutauschen und gemeinsam eine Curriculum-Struktur zu entwickeln, die ein tragfähiger Kompromiss für alle Seiten ist („Einheit in Vielfalt“) und einen realistischen Zeitraum zur Implementierung berücksichtigt.

Hier kann es nicht darum gehen, aufgrund der Erfahrungen und Ergebnisse bei der SLLS ein allgemeines „Idealkonzept“ zu propagieren. Diesen Weg jetzt konsequent weiter zu gehen und strukturell und inhaltlich den besten Weg für die eigene Situation zu finden, ist Aufgabe jeder einzelnen Abteilung für Sprach- und Literaturstudien an den südafrikanischen Universitäten. Sicherlich ist es wünschenswert und sinnvoll, darüber hinaus Plattformen zu schaffen, in denen sich die Universitäten untereinander austauschen und voneinander lernen können und sich eventuell als Ergebnis ein gemeinsamer „südafrikanischer“ Weg herauskristallisiert. Andererseits kann man sich im „Kampf“ um die Studenten, quantitativ und qualitativ, mit einem fortschrittlichen Angebot ein Alleinstellungsmerkmal erarbeiten, sodass ein gesundes universitätsübergreifendes Konkurrenzdenken durchaus seine Berechtigung hat, denn oft geben attraktive Zusatzangebote, wie z.B. Universitätspartner-schaften und Studienreisen den Ausschlag für die Entscheidung, sich für eine bestimmte Universität beziehungsweise für eine bestimmte Sprache zu entscheiden.

Anmerkungen

- 1 So zum Beispiel die intensiven Bemühungen, Portugiesisch und Spanisch in ein gemeinsames Curriculum einzubinden sowie die hohe Nachfrage nach Spanisch durch weiterführende Kurse im zweiten und dritten Jahr zu befriedigen (Spanisch wird nur im ersten Jahr unterrichtet).
- 2 „Matric“ ist die Bezeichnung der Abschlussprüfung an südafrikanischen Sekundarschulen, mit der die Hochschulreife erworben wird.
- 3 Chinesisch als weiteres Fremdsprachenangebot wurde auch in den Fragebögen seitens der Studenten mehrmals gewünscht.
- 4 Wie die Kampagne „Land der Ideen“: www.land-der-ideen.de
- 5 <http://wm2006.deutschland.de/DE/Content/SharedDocs/Publikationen/wm-bilanz-bundesregierung-ausfuehrlich,property=publicationFile.pdf> (Stand: 17.04.2011)

- 6 http://www.bundesregierung.de/nn_914476/Content/DE/Archiv16/Artikel/2006/12/2006-12-12-tourismus-fu_C3_9Fball.html (Stand: 17.04.2011)
- 7 Eine Gesamtübersicht der gestellten Fragen ist im Anhang aufgeführt.
- 8 Die im Vergleich zu anderen Sprachen deutlich niedrigeren Angaben der Studenten bezüglich einer interessanten und methodisch-didaktisch abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung für DaF deuten auf eine konservativere Herangehensweise hin. Sprachübergreifende gegenseitige Unterrichtsbesuche könnten hier wichtige neue Impulse geben.
- 9 <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (Stand: 17.04.2011)

Anhang

SLLS / Studentenfragebogen

A. Public relations

How did you learn about the possibility of learning a foreign language at SLLS?

- Through a friend /student at SLLS
- Through posters
- Through their web-site
- Through their info during orientation⁹
- Through info material or curriculum information for first year students
- Other (please specify)

When you enquired about the details of the language classes, how was the response?

- I got a response quickly
 - Yes
 - No
- The information I received answered all my questions
 - Yes
 - No
- My enquiry was handled in a friendly way
 - Yes
 - No
- My enquiry was handled in a professional way
 - Yes
 - No

If you answered with “no” to the above questions, please comment why you felt this way:

- I found information on the website of SLLS
 - Nicely structured and highly informative
 - Somewhat o.k.
 - Merely confusing
 - I did not look at it

Before you started with SLLS, did you make inquiries with other departments / classes that you could have chosen instead in order to get your credits?

- yes
- no

If yes, which departments did you contact and why did you choose SLLS in the end?

B. Class structure

The class structure

- Suits me just fine

- I would prefer a set up whereby I have less classes, for example 5 hour classes and 2 hour self studies instead of the current 7 hour classes

I feel that

- The class atmosphere is positive and engaging
- The class atmosphere is not stimulating
- Everybody in the class is more or less at the same level
- The levels of the classmates are too different from each other
- There are too many students in the class
- The class size is just fine
- The class size is too small
- I have difficulty following the content of the class
- I am happy with the pace of the class
- I would prefer a faster progress

C. Teacher / Material used

The teacher (if you have different teachers, please refer to the teacher who is in class with you while you are filling out the questionnaire)

- Makes me feel welcome
- Gives a neutral feeling
- Makes me feel unwelcome
- Is always well prepared
- Is mostly well prepared
- Often seems rather unprepared
- Explained about the outline and the curriculum of the class
- Left us in the dark about the outline and the curriculum of the class
- Explains in a way that is easy to understand
- Explains in a way that is difficult to understand
- Has a way of making class interesting and fun
- Does not really know how to motivate me
- Knows how to integrate everybody in class
- Concentrates too much on only some of us
- Incorporates a good mixture of all aspects of learning a language (reading, writing, speaking , listening)
- Is too focused on only one or two aspects of language in his / her teaching
- Uses different teaching styles (e.g. partner work, group work)
- Is not very versatile with teaching styles
- Gives the class lots of opportunities to express themselves in the language
- Talks too much
- Gives enough opportunities for self study / homework and offers to correct the outcome
- Has a teaching style and a way of explaining that appeals to my learning needs and experiences
- Has a teaching style and a way of explaining that rather confuses me
- Is one of the reasons why I improve nicely
- Is one of the reasons why I do not feel making any / enough progress
- Uses different material in an interesting way
- Mainly sticks to the book
- Seems highly qualified to me
- Seems to me rather unqualified

Other comments on strengths and weaknesses of your teacher:

In case you have different teachers:

- I enjoy having different teachers
- I would prefer one teacher only

How important is it for you that your teacher is a native speaker of the language that you are learning?

- Very important
- If possible, I prefer a native speaker
- Not important, as long as the teacher is qualified

The material / book used is:

- Easy to learn with and motivates me
- Not good, but also not bad
- Is not attractive
- I prefer a book with English explanations
- I do not mind a book which has no additional English explanations

Completing the course not only with the internal Wits certificate, but also with an overall officially recognized examination externally conducted by the foreign cultural centres (for an extra fee):

- Is very important to me and is a major motivational factor for me
- Would be a nice way of finishing a course
- Is not something that I would like to do because I am not good with tests
- Is not important for me at all and even if there is the possibility, I would not take part

D. Motivation

My reasons of learning a foreign language and especially the language I chose are:

- Mainly business / work orientated (I think it will enhance my chances of getting a job)
- Mainly for self-improvement (a hobby)
- Mainly due to private reasons (e.g. to learn the language of my spouse, friend, relative, etc.)
- Mainly because of a tourism interest in the countries where the languages is spoken
- Mainly because of academic reasons (e.g. to study in the country, to be able to do research in the language)
- Mainly to get the necessary credits
- Other: (please specify)

I chose this language because

- I really would like to study or work in the country one day and this is how I get ready for it
- I heard that it is an easy language to learn
- It is relevant for my studies in order to be able to read research material in the original language
- It fitted well into my time table
- I did not really care it just worked out that way
- Other (please specify):

Mastering the language:

- I want to continue classes until I am really fluent in the language
- I only want an introduction to the language and am not so interested in going beyond a beginner's level
- Compared to my other classes that I take, my language class is
High on my priority list
Somewhere in the middle of my priority list
At the end of my priority list

Thinking of how much time I spend preparing for the class:

- I am happy with the effort that I put in and the outcome I get
- I have the feeling that I put in a lot of effort but I am not happy with the outcome
- I get what I expect from no input: not outcome

Generally speaking:

- I think learning a foreign language is highly rewarding and worth the effort
- Learning a language is much easier and much more fun than I thought it would be when I started it
- Come 2010 – I am ready!

- By learning a foreign language and about a foreign culture, I feel more comfortable interacting with foreigners in general
- I feel that it is easy for me to learn a foreign language
- I feel that I am not the language type and next time rather do other classes instead
- Beyond the classroom structure, I make use of as many possibilities as possible in order to speak, hear, write or read the language
- I managed to attend class most of the time
- I did not manage to attend as often as I wanted to because of other class commitments
- Sometimes I just did not feel like going and I ended up drinking coffee with friends instead
- I do not regret choosing to learn a language, but I regret that I chose that particular language. If I could start all over again, I would choose _____ instead
- I really regret choosing to learn a language, come 2nd (or 3rd) year, I will be out of here and this is mainly because of _____
- Generally I am interested in continuing also in 2nd (or 3rd) year, but I am just too busy with other things
- I will be committed with other classes at the same teaching time which have my priority
- I am determined to take it easy next year and do as little as possible – so I will enrol only for the real necessary classes next year
- I will definitely continue!!!!
- Language skills is a good skill to have, but one can communicate in English anyway
- Language skills will put me ahead of competitors in the business field once I start working
- After all, is too much of an effort for what I personally want to gain from it
- I enjoyed meeting people with the same interest in class and I will make use of this contacts also beyond the classroom

Activities over and above the language classes (e.g. film evenings, introduction to certain aspects of the culture, free conversation over coffee)

- Would be highly appreciated and I would make every effort to participate
- Would be nice to have but most likely I will not have the time to make it anyway

I would be especially interested in participating in the following activities:

- Excursions locally
- Film screenings
- Meetings over coffee
- Cultural activities, especially youth culture
- Meeting with native speakers

Time wise, I would prefer these activities:

- In the afternoon
- In the early evening
- On a Saturday
- On a Sunday
- During class break

Which aspect needs the most improvement at the Modern Languages Department in SLLS? Which aspect are you very happy with? (In other words, please comment on strengths and weaknesses of the Modern Languages Department)

Next semester, are you planning to continue with the class?

- Yes
- No

If no, please state the reasons behind this decision:

What can SLLS do to change your mind so that you will also enrol in your 2nd (or 3rd) year?

Will you / do you recommend learning a modern language to your fellow students?

- Yes
- No

If no, please state the reasons behind this decision:

Imagine you are in charge of marketing language classes at the Modern Languages Department: what would be on your agenda / to do list in order to boost enrolment numbers a) for 1st year students b) for students to continue after 1st or 2nd year

Other comments that you would like to share:

Das Fach Deutsch an der Universität Pretoria

STEPHAN MÜHR
Universität Pretoria

1. Einleitung

In den letzten Ausgaben des eDUSA haben sich unterschiedliche Deutschabteilungen südafrikanischer Hochschulen vorgestellt. Anlässlich der 25. Tagung der SAGV, die dieses Jahr in Pretoria stattfindet, möchte ich die Sektion Deutsch der Universität Pretoria vorstellen.

Nach einer Einbettung des Faches in die Geschichte der Universität und einer Übersicht über das aktuelle Fächerangebot werden unter der Überschrift „Tendenzen“ drei wichtige Aspekte herausgestellt, die die Forschung und Lehre, aber auch strategische Überlegungen für das Fach Deutsch in Pretoria beeinflussen. Dabei gehe ich bewusst auf die vorangegangenen Darstellungen im eDUSA, auf „Die Deutschabteilung an der Universität Stellenbosch“ (Maltzan 2009) und auf „Das Fach Deutsch an der University of the Western Cape“ (Van Ryneveld/Mentzner, 2010) ein, um zur Diskussion anzuregen. Dagegen räume ich statistischen Darstellungen einen sekundären Platz ein und hoffe, damit dem Interesse der Leserschaft zu dienen.

2. Geschichte

Deutsch ist eines der ältesten Fächer an der Universität Pretoria und wurde seit ihrer Gründung im Jahr 1908 in dem damals kleinen Fächerkanon für die Gesamtstudentenzahl von 32 von dem Professor für Latein und Hebräisch, A.C. Paterson, angeboten; im zweiten Semester übernahm diese Arbeit dann ein Schullehrer, G. Besselaar, bis 1910 ein Professor für Holländisch, Deutsch und Französisch, Prof. T.H. le Roux angestellt werden konnte (siehe Hesse 1994:12).

Während der Hochphase der Apartheid in den sechziger und siebziger Jahren sollen bis etwa 700 Studenten an der Deutschabteilung studiert haben (siehe Hesse 1994:12). Deutsch war ein Pflichtfach in diversen Studiengängen und galt als allgemeines Bildungsgut eines südafrikanischen Akademikers. Bis heute noch hört man diese Stimmen von vielen älteren Kollegen.

In der Zuspitzung der Apartheidskrise, die ja nicht zuletzt auch ein sprachpolitischer Kampf war, sanken die Zahlen in der Abteilung und das Ansehen drastisch. Wie in vielen

südafrikanischen Universitäten kam es auch in Pretoria zu einem Stellenabbau und einer Neuorientierung des Faches in Richtung Deutsch als Fremdsprache, wodurch neue Unterrichtsformen entstanden (für eine Übersicht über diese Entwicklung, siehe Kussler 2001). Vor allem das zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden versus Lehrpersonal, die sog. „FTE-rate“ änderte sich stark (siehe Annas 2002/3:184).

Im Jahr 1994 wurden die seit 1924 getrennten Abteilungen Französisch und Deutsch zum „Department of Modern European Languages“ wieder zusammengelegt, um weitere Personalkosten zu sparen.

Als im Jahre 2001 ein weiterer Stellenabbau drohte, erreichte die School of Languages mit der Universitätsverwaltung einen Art Minimalpakt, demzufolge ein Sprachangebot nur dann sinnvoll aufrecht erhalten werden kann, wenn mindestens zwei ganze Planstellen pro Sprache erhalten werden, wovon die eine Stelle linguistisch und die andere literaturwissenschaftlich ausgerichtet sein soll. Soweit dies zu überblicken ist, gab es in dieser Zeit erheblichen Personalwechsel. Im Allgemeinen muss eine Stimmung des fachlichen Überlebenskampfes geherrscht haben (vgl. Horn 1992). Auch Kussler (2001:1617) schreibt noch 2001 in seinem Ausblick über die Situation der Germanistik in Südafrika, dass aufgrund des niedrigen Stellenwerts der Fremdsprachen im Transformationsprozess im neuen Südafrika diese „alles daransetzen müssen, um ihre Position zu halten“.

Seit 2006 ist die Personallage stabil; es gibt zwei fest und vollzeitlich Angestellte, Frau Angelika Weber (Lecturer) mit dem Schwerpunkt Linguistik (Textgrammatik, Didaktik und Methodik DaF) und Herr Dr. Stephan Mühr (Senior Lecturer) mit dem Schwerpunkt Literaturwissenschaften (interkulturelle Hermeneutik), der seit 2007 auch als amtierender Abteilungsleiter fungiert. Darüber hinaus verfügt die Sektion über ausreichend Mittel, bei Bedarf zusätzlich Vertragslehrkräfte anzustellen.

Die Studentenzahlen kann man als stagnierend interpretieren (siehe Tabelle unten); die jährlichen Schwankungen unterliegen oft externen Faktoren wie Kurrikulumsänderungen.

3. Sprachstudien an der Universität Pretoria

Grundsätzlich ist die Universität mit ihren über 60.000 Studenten zweisprachig (Afrikaans und Englisch); d.h. jeder Studierende kann prinzipiell auswählen, ob er/sie Lehrveranstaltungen auf Englisch oder auf Afrikaans besucht. Als dritte Kommunikationssprache ist 2008 Sepedi eingeführt worden.

Neben einer klassischen Abteilung, die sich vornehmlich an Theologen richtet, einer traditionell gut ausgestatteten Afrikaansabteilung (inkl. Niederländistik), einer großen und vielbesuchten Englischabteilung, die auch Journalismusstudiengänge anbietet, einer kleinen Afrikanistik (übrigens die einzige, die Ndebele anbietet), die noch stärker unter Studentemangel leidet als wir, gibt es eine überaus große „Unit for Academic Literacy“, ein „Centre for Language Policy“ und seit 2009 ein „Centre for Creative Writing“. Eine „School of Languages“ galt zwar als übergeordnete Verwaltungseinheit und Interessenvertretung

dieser ganzen Sprachabteilungen, sie wurde jedoch 2009 aufgrund logistischer Erwägungen abgeschafft; die Abteilungen unterstehen nun direkt dem Dekanat.

Die Universität Pretoria besitzt eine große erziehungswissenschaftliche Fakultät mit eigenem Campus. Bis 2010 hielt diese sich für zuständig für die Fachdidaktiken, was wegen knapper Mittel und fehlenden Spezialkräften jedoch oft unterlassen wurde. Durch die Rückführung der Fachdidaktiken in die jeweiligen Disziplinen ab 2011 rechnen wir mit einer verbesserten und vor allem besser organisierten Lehrerausbildung für den Deutschbereich.

Mit Unterstützung durch eine Lehrkraft aus Spanien und regelmäßigen Materialspenden wurde seit 2007 schrittweise Spanisch als Major im Grundstudium eingeführt, welches heute im Anfängerbereich höhere Studentenzahlen als Deutsch besitzt. Ein Antragsverfahren zu Einführung eines postgraduierten Spanisch-Studiengangs wird 2011 lanciert. Zu den Initiativen der Volksrepublik China zur Einführung von Chinesisch (Mandarin) verhält sich die Universitätsleitung zögerlich. Starkes Interesse von der Portugiesischen Botschaft, in Kooperation mit dem Instituto Camões Portugiesisch anzubieten, wird derzeit auf seine Finanzierbarkeit hin geprüft.

Obwohl die Einführung weiterer sog. internationaler Sprachen sich zweifelsohne nachteilig auf die Studentenzahlen in Deutsch auswirken würde, muss dies für die Abteilung nicht negativ sein. Die Einführung von Spanisch führte dazu, dass sich nun alle drei Sprachen auf eine Standardisierung ihrer Module gemäß des Europäischen Referenzrahmens geeinigt haben. Eine gründliche Überarbeitung der Qualitätsstandards und der Lernerfolgskontrollen bewirkte also eine Modernisierung und Öffnung der Abteilung. Seit 2011 bietet die Abteilung in Kollaboration mit den jeweiligen Kulturinstituten international akkreditierte Examen (DELF/DALF, DELE, ZD) an. Außerdem sind durch die Einführung von Spanisch die Studentenzahlen in der Abteilung, die ja auch eine Finanzeinheit darstellt, gewachsen. So gelingt es, die Abteilung durch eine stärkere Europa-Orientierung bei gleichzeitiger Betonung des Süd-Südaustauschs (mittels Lateinamerika und der Frankophonie) zu profilieren. Spezialkurse für Französisch für Jurastudenten soll ab 2012 auf „Deutsch für Theologen“ übertragen werden. Darüber hinaus bietet die Abteilung Sprachkurse für die Öffentlichkeit an und Spezialkurse für Firmen und Regierungsorganisationen.

So sehen wir den Spagat zwischen der Notwendigkeit, sprachliche Grundkenntnisse zu vermitteln und dem akademischen Anspruch, dies auf kritische Weise und in weiterführenden sprach- und literaturwissenschaftlichen Forschungen zu tun, als Möglichkeit, Forschung und Lehre wieder einander anzunähern. Dementsprechend einigte sich die Abteilung 2010 auf folgendes „Vision and Mission Statement“ (Auszug):

On the one side, we strive to cutting edge **research in and applications of** intercultural understanding, translation and interpreting, and intercultural teaching and learning of foreign languages and cultures, in clearly defined focus areas, all of which are linked to South Africa's Fourth Grand Challenge of "human and social dynamics":

1. African-European intercultural understanding
2. Translation and interpretation
3. (European) foreign language teaching and learning methodology

On the other side, we act as **facilitator** for each and every student on the campus, for every individual or corporate body in our society and on the African continent, in achieving skills in Modern European Languages and Literatures, in translation and interpretation, and inter-cultural hermeneutics, on international standards, with the aim of creating local and international career opportunities. (Quelle: Internet)

Übersicht über das Fachangebot

DTS 104 German for beginners 104

Contact time: 5hpw

Period of presentation: Year

Language of tuition: Double medium Credits: 24

Module content:

*No previous knowledge of or experience in German required for admission. Students who passed grade 12 German are not allowed to register for this module.

An intensive introductory study of the German language focusing on the acquisition of basic communication skills, namely listening, reading, speaking and writing. It also offers a brief introduction to the culture of German-speaking countries. This module complies with the requirements for level A2 set by the “Common European Framework of Reference for Languages”.

DTS 211 German: Intermediate (1) 211

Prerequisite: DTS 104 or Grade 12 German

Contact time: 5hpw

Period of presentation: Semester 1

Language of tuition: Double medium Credits: 20

Module content:

This module focuses on the further development of communication skills with special emphasis on the receptive activities of the language, namely listening and reading. Careful attention is given to critical aspects of German grammar. Short fictional and non-fictional texts are used for comprehension as well as for demonstrating cultural aspects of the German-speaking countries. This module complies with the requirements for level B1.1 set by the “Common European Framework of Reference for Languages”.

DTS 221 German: Intermediate (2) 221

Prerequisite: DTS 211

Contact time: 5hpw

Period of presentation: Semester 2**Language of tuition: Double medium Credits: 20****Module content:**

This module continues with the development of communicative skills of the language. Special attention is given to the comprehension of non-fictional and literary written texts, spoken and audio-visual inputs, as well as the application of knowledge of German grammar in oral and written production. This module complies with the requirements for level B1.2 set by the "Common European Framework of Reference for Languages".

DTS 361 German: Cultural-professional (7) 361**Prerequisite: DTS 221****Contact time: 2 hpw****Period of presentation: Semester 1****Language of tuition: Double medium Credits: 15****Module content:**

Introduction to German linguistics. This module complies with the requirements for level B2.1 set by the "Common European Framework of Reference for Languages".

DTS 362 German: Cultural-professional (8) 362**Prerequisite: DTS 221****Contact time: 3hpw****Period of presentation: Semester 1****Language of tuition: Double medium Credits: 15****Module content:**

Analysis, interpretation and appropriation of relevant texts from different disciplines. This module complies with the requirements for level B2.1 set by the "Common European Framework of Reference for Languages".

DTS 363 German: Cultural-professional (9) 363**Prerequisite: DTS 221****Contact time: 2hpw****Period of presentation: Semester 2****Language of tuition: Double medium Credits: 15****Module content:**

Principles of textual grammar of the German language. This module complies with the requirements for level B2.2 set by the "Common European Framework of Reference for Languages".

DTS 364 German: Cultural-professional (10) 364**Prerequisite: DTS 221****Contact time: 3hpw**

Period of presentation: Semester 2**Language of tuition: Double medium Credits: 15****Module content:**

Analysis, interpretation and appropriation of literary texts in cultural-historical perspective. This module complies with the requirements for level B2.2 set by the “Common European Framework of Reference for Languages”.

VDT 400 Subject didactics: German 400**Academic organisation: Modern European Languages****Contact time: 2hpw****Period of presentation: Year****Language of tuition: Double medium Credits: 15****BAHons in German (Code: 01240201)****Admission requirements:**

BA with a minimum of 60 credits at yr-level 3 in German.

Additional requirement:

Students who register for TRL-modules, must write a language proficiency test at the Department.

Minimum credits required: [120]

Core modules: [80]

Elective modules: [40]

Curriculum	Credits	Prerequisites
-------------------	----------------	----------------------

Core modules

DTS 751	German stylistics	[20]
---------	-------------------	------

DTS 752	German linguistics	[20]
---------	--------------------	------

DTS 753	German grammar	[20]
---------	----------------	------

DTS 754	Presentation in German	[20]
---------	------------------------	------

Elective modules

Select 2 of the following:

DTS 755	German literature (1)	[20]
---------	-----------------------	------

DTS 756	German literature (2)	[20]
---------	-----------------------	------

DTS 757	Text interpretation (1) (German)	[20]
---------	----------------------------------	------

DTS 758	Text interpretation (2) (German)	[20]
---------	----------------------------------	------

TRL 710	Translation principles and techniques*	[20]
---------	--	------

TRL 711	HLT in translation practice (1)	[20]	TRL 710/TRL 351
---------	---------------------------------	------	-----------------

TRL 712	Foundations of Interpreting	[20]
---------	-----------------------------	------

TRL 713	Audiovisual translation: Subtitling	[20]	TRL 711
---------	-------------------------------------	------	---------

Note:

*Only for students who have not done any translation modules at undergraduate level.

Elective modules are selected in cooperation with the programme manager. (Yearbooks 2011 www.up.ac.za, gekürzt)

Seit 2010 ist der **MA Coursework (German)** abgeschafft. Im Rahmen der stärkeren Ausrichtung der Universität als Forschungsinstitution bieten wir nur mehr einen **MA Research (German)** an. Darüber hinaus bieten wir einen **DLitt (German)** an sowie ein **PhD**, der auch für interdisziplinäre Forschungsinteressen offen steht.

Studentenzahlen in der Deutschsektion an der Universität Pretoria

Studienjahr		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1.	DTS 104	57	70	90	89	72	69	86	64	53	70	90
	DTS 123		16	20	14	12	10	20	15	11	19	
2.		9	14	10	12	10	8	9	8	10	11	36
3.		5	4	11	5	7	2	3	2	6	6	8
Fachdidaktik		2	2	0	6	0	2	1	1	1	2	3
Hons.		2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	3
MA		1	4	3	2	0	1	2	2	1	1	1
DLitt		1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Summe		77	111	136	131	102	94	125	94	84	112	142

4. Tendenzen

Betrachtet man die allgemein schwierige Lage des Faches Deutsch an Universitäten in Südafrika (siehe Von Maltzan 2009: 42 und Van Ryneveld/Mentzner 2010:43-44) und die Veränderungen im letzten Jahrzehnt (siehe Annas 2002/3), so möchte ich die Strategie, wie darauf an der Universität Pretoria reagiert wird, unter dem Motto zusammenfassen: aus den Nachteilen Vorteile ziehen.

4.1 Kommerzialisierung

Über die fortschreitende Kommerzialisierung der Universitäten (weltweit) klagen besonders gern die Geisteswissenschaftler, doch kann man darauf auch proaktiv reagieren? - Das „Hauptklientel“ in der Deutschsektion setzt sich aus Studenten aus sehr unterschiedlichen Fachrichtungen zusammen, die meist nur Grundkenntnisse erwerben wollen, ohne dass dies Teil ihres eigentlichen Studiums darstellt. Dementsprechend niedrig ist die Motivation und dementsprechend hoch die Abbruchstatistik im ersten Studienjahr. Außerdem konnten Anfänger ohne Vorkenntnisse nicht in den üblicherweise drei Jahren in Deutsch graduieren, da dafür Deutschkenntnisse aus der Sekundarschule vorausgesetzt wurden. Die Attraktivität für Anfänger soll ab 2011 dadurch gesteigert werden, dass sie nun binnen drei Jahren, allerdings mit erhöhtem Aufwand, graduieren können, wohingegen

Studenten mit soliden Vorkenntnissen bereits direkt ins zweite Studienjahr zugelassen werden (siehe Tabelle). Dadurch wird eine wesentlich höhere Wirtschaftlichkeit erreicht.

Der Leitspruch zu dieser neueren Kurrikulumsentwicklung ist „entweder richtig oder gar nicht.“ Der Studiengang ist zeitintensiv, er verlangt eine steile Progression (bis A2+ im ersten und B2 im zweiten Studienjahr), aber er bietet konkrete Ergebnisse an, die ein Weiterstudium oder eine Spezialisierung erlauben.

Das teure Hons-Programm mit durchschnittlich 1 -2 Studenten pro Jahr soll ab 2013 in Zusammenarbeit mit der North-West-Universität angeboten werden, wodurch beide Standorte gestärkt und der finanzielle Aufwand halbiert wird.

4.2 Technisierung

Selbst die Geisteswissenschaften an der Universität Pretoria, so scheint es mir, neigen dazu, mittels erhöhtem technischen Aufwand die Probleme des modernen akademischen Alltags lösen zu wollen. Dies bezieht sich vor allem auf die als teuer erachteten Vorlesungen in kleinen Gruppen (FTE-rates), bzw. die Notwendigkeit, Vorlesungen für sehr große Studentenzahlen anzubieten. Damit befasst sich eine finanzstarke Abteilung der Universität, in dessen Namensgebung sich der Wandel im Umgang mit Technologie zeigt: Das ehemalige „Department for Telematics“ heißt seit einigen Jahren „Department for Education Innovation“. Es untersteht dem „Vice-Principal for Teaching and Learning“ und dient campusweit als Dienstleistungs-, Konsultations- und Fortbildungsinstanz für die Professionalisierung und Innovation der Lehre.

Insbesondere einige Teile der Universitätsverwaltung scheinen zu glauben, dass Sprachfertigkeiten mit entsprechender Computer-Software auch ohne wesentliche Kontaktphasen erlernt werden können. Die Unterrichtszeit war zu diesem Zweck auf 3 h/Woche reduziert worden.

Im Jahr 2007 schickte man mich in die USA, um mich dort an verschiedenen Universitäten nach Programmen umzuschauen und herauszufinden, inwieweit das veraltete Sprachlabor in Pretoria mit neuester Sprachlerntechnologie saniert werden kann. Auch in diesem Aktionsfeld galt für mich die Devise, aus Nachteilen Vorteile zu ziehen: So kam ich mit dem Fazit zurück, dass IT kein Heilmittel an sich ist, sondern (Sprach-) Lernen dann unterstützen kann, wenn es methodisch in der Curriculumsplanung berücksichtigt wird. Statt etwa zu fragen, wie ich Podcasting in den Unterricht integriere, muss gefragt werden, welche Herausforderungen im existierenden Unterricht durch Podcasting gelöst werden können. Es geht darum, konkrete Problemfelder mittels Technologie zu lösen und gleichzeitig die Konsequenzen für einen dementsprechend veränderten Lehrplan umzusetzen.

In der Folge wurden etwa grammatische Übungen aus dem Unterricht auf eine Lernplattform ausgelagert (Pretoria benutzt eine Version von Blackboard unter dem universitätseigenen Pseudonym „ClickUP“), mittels derer Studenten zeitflexibler arbeiten

können und sofortige Rückmeldung (Lernerfolgskontrolle) erhalten. Im Anfängerbereich wurde ein neues Lehrwerk aus den USA eingeführt, welches für Studenten geschrieben ist und Erklärungen auf Englisch enthält (*Deutsch - Na klar!* von MCGraw Hill Publishers). Parallel dazu wurde aber die Unterrichtszeit auf 5 h/Woche angehoben, mit weiteren Tutoriaten versehen und vor allem so umstrukturiert, dass während der Kontaktphasen die interaktiven Fähigkeiten sowie Textarbeit im Vordergrund stehen. Weitere Experimente mit kollaborativen Videokonferenzen gerade in höheren Jahrgangsstufen, die als wirtschaftlich problematisch gelten, haben gezeigt, dass dadurch der Stoff authentischer vermittelbar wird und der finanzielle Aufwand reduziert werden kann (siehe Mühr 2009).

Außerdem konnte die Fakultätsleitung davon überzeugt werden, dass man für einen dementsprechend veränderten Sprachunterricht andere Räume braucht. Seit 2011 sind fast alle Lehrräume in der Abteilung mit leicht beweglichen Stühlen und Tischen, Multimedia-geräten und neuen Whiteboards ausgestattet; das Sprachlabor befindet sich in einer mehrstufigen Sanierungsphase; derzeit sind 25 Stationen computerisiert.

So ist es uns gelungen, die Bedrohung, sich durch Technologisierung selbst abzuschaffen, mittels Technologie nicht nur das Fach zu stärken, sondern auch die Präsenzphasen zu erhöhen und effizienter zu nutzen (s. Mühr 2009) und schließlich sogar innerhalb der Universität den Ruf als „zukunftsorientiert“ zu etablieren. Während beispielsweise der Widerstand gerade von geisteswissenschaftlichen Kollegen zur Nutzung der universitären Lernplattform von der Leitung als konservativ ausgelegt wird (als ob die Nutzung an sich schon innovativ sei), werde ich inzwischen eingeladen, meine Erfahrungen mit ClickUP in verschiedenen Universitätsgremien vorzutragen; allerdings propagiere ich nicht die Nutzung an sich, sondern weise gerade auf die Konsequenzen hin, die sich daraus für die Lehre ergeben. Denn in der zweiten Generation des sog. „computer assisted language learning“ (CALL) kommunizieren Studenten nicht mehr mit dem Computer (was zweifellos eine sehr begrenzte Anwendungsmöglichkeit erlaubt), sondern nun *mittels* Computer, Internet oder anderen elektronischen Geräten *miteinander*. Diese Verschiebung eröffnet tatsächlich neue und viele Möglichkeiten für die akademische Lehre. Und die Konsequenzen, die sich aus dem entsprechend veränderten Kommunikationsverhalten unter Studenten ergeben, sollten gerade philologisch ausgerichtete Disziplinen aufgreifen und kritische Medienkompetenz zu einem erklärten Lernziel machen.

4.3 Vernetzungen

Im Rahmen der Modularisierung der Studiengänge und des südafrikanischen Subventions-systems seit den 90er Jahren kam es intern wie auch zwischen Universitäten zu einer Wett-kampfsituation um Studenten. Intern wurde mittels Absprachen um die Aufnahme von Wahlpflichtfächern in angrenzenden Studiengängen gekämpft. Dabei wurden Fremdsprachenmodule meistens aus Studiengängen wie Medizin, Philosophie, Theologie usw. verdrängt. Die Aufnahme in neue, populäre Studiengänge wie Medienwissenschaften,

Übersetzungswissenschaften, Kulturwissenschaften hängt oft von der Flexibilität der Kollegen ab und ihrem Vernetzungsgrad innerhalb der Universität.

Kollaborationen zwischen Deutschabteilungen auf nationaler Ebene, die gerade in Studiengängen mit wenig Studenten ihre Überlebenschance sichern könnten, existieren bis heute leider selten, bzw. gehen kaum über informelle Erfahrungsaustausch-Initiativen oder Forschungskolloquien hinaus (vgl. Von Maltzan 2009:50).

Im Kontext dieser Situation kam es zu folgenden Umwertungen an der Universität Pretoria:

- Durch das konzertierte Auftreten aller Sprachabteilungen wurde beschlossen, die populären Studiengänge (siehe oben) erst als Spezialisierungen im postgraduierten Bereich anzubieten und damit wieder die Fundamente einer soliden Sprachbildung im BA-Programm zu stärken.
- Das teure Hons.-Programm mit durchschnittlich 1 -2 Studenten pro Jahr soll ab 2013 in Kollaboration mit der North-West-Universität angeboten werden, wodurch beide Standorte gestärkt und der finanzielle Aufwand halbiert wird.
- Die Kollaboration mit europäischen Universitäten ist inzwischen soweit ausgebaut, dass allen Studenten (zumindest in der Französisch- und Deutschsektion), die an einem postgraduierten Studium interessiert sind, ein Studienaufenthalt in Frankreich bzw. Deutschland nahezu versprochen werden kann. Die Deutschsektion arbeitet zu diesem Zweck vor allem mit der Universität Konstanz zusammen. Das Austauschprogramm wertet nicht nur das Studium an unserer Abteilung auf, sondern führt auch zu wesentlich besseren Sprachfertigkeiten.
- Die Abteilung hat sich für eine proaktive Stärkung des Europabezugs entschieden, der, gerade weil er die afrikanische Perspektive auf Europa konstruktiv anspricht, zu aktuellen Forschungsfragen führen kann. Dafür setzt die Abteilung im postgraduierten Bereich zwei berufsorientierte Schwerpunkte in enger Kollaboration mit europäischen Partnern: erstens in den Translationswissenschaften (u.a. ITI-RI Strasbourg) und zweitens in einen für 2013 anvisierten, kulturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengang „MA Europe Studies“ (u.a. Universität Konstanz).

5. Ausblick

In der 2009 durchgeführten externen Evaluation der Abteilung kommen die Gutachter zu folgenden Schlüssen:

„The panel applauds the efforts of the department to respond to the linguistic needs of the regional, public and private sectors. [...] UP would be the centre of excellence for German in the north along with the University of Stellenbosch in the south.”

“MEL has a staff of dedicated, committed, highly competent and willing teachers and researchers who work beyond the call of duty so as to respond to students needs and to foster collegiality. They deliver quality teaching and are innovative in curriculum design. “

Das „Department of Modern European Languages“ ist klein; die Deutschsektion ist dennoch vermutlich die nach Stellenbosch zweitgrößte in Südafrika. Die Anfängerkurse gelten als zeitaufwendig und haben dementsprechend hohe Abbrecherquoten, aber auch eine hohe und solide Qualität.

Trotz der Tatsache, wirtschaftlich nicht gewinnbringend zu sein, genießt die Abteilung ein hohes Ansehen bei der Universitätsleitung, die eine Querfinanzierung ausdrücklich befürwortet. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Universitätsleitung sich für eine breitere Sprachenbildung und Förderung ausgesprochen hat, was wiederum mit der geographischen Lage der Universität (als Landeshauptstadt beherbergt Pretoria mehr diplomatische Vertretungen als Washington) zusammenhängt. Die kontinuierliche Effizienzsteigerung und ein leichtes Wachstum in den Studentenzahlen in den letzten Jahren deuten auf eine weitere Stabilisierung der Deutschsektion hin; allerdings hängen solche Entwicklungen langfristig von einem erfolgreichen Marketing und der Entwicklung eines guten Rufs ab. Besonders erfreulich ist auch das wiedererweckte Interesse von muttersprachlichen Deutschstudenten.

Die Forschungsschwerpunkte der Deutschsektion (und der Abteilung im Allgemeinen) möchte die gesellschaftliche Relevanz hermeneutischer, literaturkritischer Kompetenzen in der modernen Informationsüberflutungsgesellschaft herausarbeiten. Freude, Motivation und Engagement beim Verstehen und Anwenden literarischer wie auch sprachlicher Tiefendimensionen des Deutschen zu fördern, Literazität in interkulturellen Verstehensprozessen, in auch scheinbar ‚rein kommunikativen‘ Situationen als ästhetische Wahrnehmungsweisen zu erforschen, indem ihre Bedeutung im Rahmen einer kultur- und geisteswissenschaftlichen Arbeit an dem herausgestellt wird, was den Menschen eigentlich ausmacht: das ist unsere Zielrichtung, die wir intern gegenüber wirtschaftlich erfolgreicherer Abteilungen genauso vertreten, wie nach außen in die Öffentlichkeit. Denn wir sind überzeugt, dass die sog. *soft skills* wie interkulturelle Kompetenz und kritische Lesefertigkeiten wertvoller sind als eine nur ‚harte‘ Berufsqualifikation (vgl. Van Ryneveld/Mentzner 2010:44). Eine solche Kehrtwende in der Wahrnehmung der Rolle der Geisteswissenschaften scheint sich auch in der Hochschulpolitik abzuzeichnen; allerdings bedarf es der Einmischung in die begrüßenswerte Initiative des südafrikanischen Hochschulministers Blade Nzimande, um mittels einer Charta die Bedeutung der Sozial- und Geisteswissenschaften für die Entwicklung der Region zu stärken. Dazu gehören nicht zuletzt vielfältige und vielseitig orientierte Sprachkenntnisse sowie sprach- und medienkritisches Denken.

Literatur

ANNAS, ROLF 2002/2003. „Zur Situation des Faches Deutsch and südafrikanischen Universitäten.“ *Acta Germanica* 30/31: 181-191.

HESSE, GILBERT 1994. „Deutschabteilungen stellen sich vor (IX): Universität Pretoria.“ *Deutschunterricht in Südafrika* 25/2: 12-15.

HORN, PETER 1992. „Nekrolog auf eine Germanistik für Nekrophilie oder die Germanisten sterben aus.“ *Acta Germanica* 21: 263-272.

KUSSLER, RAINER 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika.“ In: G. Helbich et al (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter: 1609-1618.

MÜHR, STEPHAN 2009. „Authenticity and originarity in foreign language learning in the diaspora.“ *SPIL Plus* 38: 215-231.

VAN RYNEVELD, HANNELORE / MENTZNER, MARTINA 2010. „Das Fach Deutsch an der University of the Western Cape.“ *eDUSA* 5 (2010: 1): 43-48.

VON MALTZAN, CARLOTTA 2009 „Die Deutschabteilung an der Universität Stellenbosch.“ *eDUSA* 4 (2009: 1): 42-50.

WEBSEITE DES DEPARTMENTS OF MODERN EUROPEAN LANGUAGES: www.up.ac.za/academic/modern/

SAGV-Forschungsforum (3. Folge)

Annotation relevanter Hochschulschriften

MICHAEL ECKARDT

Universität van Stellenbosch

Wie bereits in den ersten beiden Folgen des SAGV-Forschungsforums wurden die Deutschabteilungen der südafrikanischen Universitäten bzw. der Universität Namibia angeschrieben und nach den Grunddaten der dort abgeschlossenen Qualifikationschriften gefragt. Ziel der Zusammenstellung ist nach wie vor, die Kenntnis und Erreichbarkeit der in den Abschlussarbeiten enthaltenen Forschungsergebnisse einer möglichst breiten Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen.

Allen einsendenden Kollegen danken wir für ihre Zusarbeiten. Gleichzeitig geht erneut die Bitte an die Fachvertreter, das Forum durch einen sich noch stärker vertetigenden Informationsfluss zu unterstützen. Wie gewohnt wurden die Meldungen für das „SAGV-Forschungsforum“ durch eine Abfrage der Datenbank „Nexus“ ergänzt. Für dieses Heft erfolgte zusätzlich ein Abgleich mit dem National Electronic Theses and Dissertations Portal (beide befinden sich in Verantwortung der National Research Foundation).¹

Mit den Arbeiten von Amanda de Beer, Annette Behrensmeyer, Rebecca French, Alison E. Williams und Nadja Kaut ist die literaturwissenschaftliche Germanistik wieder stark vertreten. Das Thema interkultureller Spracherwerb im südafrikanisch-europäischen Kontext steht bei Petra Langa im Vordergrund, der Übersetzungsproblematik von Werbebotschaften widmet sich Olena Matviyenko's Studie, die dem Fachgebiet Angewandte Sprachwissenschaften zu zuordnen ist. Hilma A. Reinhardt befasst sich mit den Anforderungen an eine Benutzeroberfläche für ein elektronisches Wörterbuch deutscher Kollokationen, welches Afrikaans-Sprechern beim Erlernen der deutschen Sprache helfen soll. Mit dieser Arbeit erfährt die Lexikografie innerhalb der südafrikanischen Germanistik endlich wieder ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit. Es wäre zu wünschen, dass auf ähnlichen Arbeiten aufbauend, der Anfang zu der längst fälligen Überarbeitung des Deutsch/Afrikaans-Standardwörterbuchs „Trümpelmann/Erbe“ stattfindet.

Aus gegebenem Anlass wurde sich in dieser Folge des Forums dazu entschieden, mehrere Arbeiten aus dem Bereich Geschichte mit zu annotieren. Die Studien von Janine Froneman (2008) und Thorsten Kern (2010) behandeln zudem das gleiche Thema, beleuchten sie doch beide die Rolle der deutschen Freiwilligen im Burenkrieg

von 1899-1902. Einer gänzlich anderen historischen Thematik widmete sich Birgit Brammer, sie wertete das Tagebuch der Lehrerin Adele Steinwender aus, die von 1855 bis 1860 auf der Station Bethanie (Oranje Freistaat) der Berliner Mission tätig war.

Die genannten Arbeiten haben zwar im fachwissenschaftlichen Sinne allenfalls nur nebensächlich etwas mit Germanistik zu tun, dennoch belegen sie gerade im südafrikanischen Kontext, wie gewinnbringend Deutschkenntnisse und die Möglichkeit der Nutzung von deutschsprachiger Forschungsliteratur sein können. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für das Fach Geschichte, mehrere Qualifikationsschriften aus den Bereichen Theologie und Rechtswissenschaften bestätigen die getroffene Aussage.²

Ausgewählte Zusammenfassungen von Hochschulschriften

AMANDA DE BEER 2009. *Fremde Schreiben. Zu Ilija Trojanows Roman "Der Weltensammler"* (2006). Stellenbosch: Universität Stellenbosch, Fachgebiet: Germanistik (MA).

Die vorliegende Arbeit untersucht die verschiedenen Verwendungsformen des Begriffs der ‚Fremde‘ in Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* (2006). In diesem Roman wird der Begriff Fremde einerseits als bedrohlich, aber andererseits als faszinierend wahrgenommen. Der Roman erzählt die Geschichte einer historischen Figur – des Entdeckungsreisenden, Imperialisten und Orientalisten Sir Richard Francis Burton – der eine Reise durch die Welt unternimmt: Britisch-Indien, Arabien und Ostafrika. Statt die britischen Sitten beizubehalten, lernt Burton wie besessen die Sprachen der Einheimischen, eignet sich die fremden Kulturen und Religionen an und unternimmt nach seinem Übertritt zum Islam eine Pilgerreise nach Mekka und Medina. Durchgehend versuchen Erzähler und Schreiber (der Lahiya) Burtons rätselhaftes Leben zu entziffern, welcher dennoch ein Enigma bleibt. Burton, der einerseits seinem Heimatland die Treue hält, verwandelt sich andererseits derart, dass er nicht nur von den Einheimischen nicht mehr zu unterscheiden ist, sondern sich gleichzeitig von seiner eigenen Kultur und sich selbst entfremdet.

Der Schwerpunkt der Arbeit besteht aus der Darstellung der Fremde. Durch die Aneignung der Fremde ergeben sich Fragen zum Verhältnis zwischen Kolonisator und Kolonisierten. Im Vordergrund des Romans steht auch Burtons Verhältnis zu den Einheimischen und damit verbunden der Wechsel der Perspektiven. Sein Gegenpol ist vor allem im ersten Teil sein Diener Naukaram und im dritten Teil der marginalisierte ehemalige Sklave Sidi Mubarak Bombay. Anders als in Stanleys Reiseberichten, in dem Bombay eher eine marginalisierte Figur dargestellt wird, wird ihm in Trojanows *Weltensammler* eine neue Bedeutung zugewiesen und dadurch in den Vordergrund gerückt. Obgleich Burton Teil der Fremde wird, wird durch den Wechsel der Erzählperspektiven zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten deren Beziehung zueinander in Frage gestellt, was zur Auflösung der binären Gegensätze führt.

Die Studie beginnt mit einer allgemeinen Übersicht zum Roman und seiner Bedeutung in der deutschsprachigen postkolonialen Literatur. Begriffe wie ‚Fremde‘ und vor

allem der Begriff ‚Mimikry‘ – verwendet im Sinne der Theorien Homi K. Bhabhas – werden unter die Lupe genommen. Der größte Teil der Arbeit widmet sich der Interpretation des Romans. Der erste Teil der Interpretation setzt sich mit dem Begriff der Fremde auseinander. Aspekte die untersucht werden sind die Darstellung der Fremde als bedrohlich und/oder faszinierend, der Begriff der Mimikry und letztendlich Burtons Verwandlung.

Der zweite Teil untersucht die Schreibprozesse im Roman, wie der Roman ‚fremd‘ geschrieben wird und das daraus resultierende rewriting, das nicht nur Autor, sondern auch Erzähler und Schreiber vornehmen. Dadurch wird vor allem die Beziehung zwischen Autor, Schreiber und Erzähler zu einem wichtigen Aspekt des Romans. Indem der Roman als ‚fremdes Schreiben‘ wahrgenommen wird, muss nun auch die Frage gestellt werden, inwiefern Ilija Trojanows Roman *Der Weltensammler* als eine Kampf-ansage – im Sinne einer Gegenschrift – zu Samuel Huntingtons *Kampf der Kulturen*. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (1998) funktioniert. Gleichzeitig soll in den Worten Stephen Slemons auch die Frage gestellt werden, ob der Text nur noch ein „scramble for post-colonialism“ ist. Anhand des Begriffs der Fremde bei Homi K. Bhabha und dem polnischen Journalisten Ryszard Kapuściński zeigt die Studie, dass durch den Prozess des revision und des rewriting bzw. der Neuschreibung literarischer Texte, z.B. Joseph Conrads *Herz der Finsternis* (1899), der Begriff der Fremde neu definiert wird. Dadurch wird dem Roman nicht nur eine postkoloniale Stimme zugewiesen, sondern auch gezeigt, wie durch die Dekonstruktion der Fremde nicht der Konflikt der Kulturen hervorgehoben wird, sondern inwieweit der Roman als exemplarisch für die Koexistenz von Kulturen angesehen werden kann.

ANNETTE BEHRENSMEYER 2009. *Women writing about women – a comparative study of ‘post-feminist’ female self-representation in selected German and Afrikaans literary texts/Frauen schreiben über Frauen – eine vergleichende Studie ‚postfeministischer‘, weiblicher Selbstdarstellung in ausgewählten deutschen und afrikaans literarischen Texten*. Kapstadt: Universität Kapstadt, German literature (MA), Betreuerin: Brigitte Selzer.

This dissertation deals with selected works of two female authors, South African Rachelle Greeff and German Annette Pehnt. The method used is a comparative textual analysis focusing on socio-historical issues.

Literary texts of the last 15 years (1993 – 2008) by above mentioned authors are analysed and compared in order to establish how women represent themselves and their roles in society in a ‘post-feminist’ time. The very different historical, social and political bases, that these texts were produced on, are taken into consideration. Differences and similarities of their female self-representation are emphasised and explanations are offered.

Special attention is paid to patriarchally predetermined stereotypes that have been imposed on women in the past centuries as well as to the impact they have on women in today’s age. Women’s attempts and/or failures to break free from limitations forced

upon them by socially predetermined structures are studied in detail. Questions asked for this purpose are amongst others: How do women represent themselves? What possible roles can women occupy? Have these roles changed since the peaking of 'feminism'? Can women now 'choose' their roles within the given structure and if so, has their perception and quality of life changed fundamentally?

The two eldest roles assigned to women, the mother role and the daughter role, are analysed in the third and fourth chapter. Important historical terminologies, such as "volksmoeder", are contextualised and used as background to compare the female characters in the works at hand against. Both chapters also deal with the differences and the potential for conflict between the two generations represented by mother and daughter. The fifth chapter deals with the possibility of alternatives to stereotypical roles and the consequences of choosing such an alternative. Historical background information is given to show the severe consequences women had to face in the past when straying from traditional ways. Mutual support amongst women as a potential way out of social marginalisation is the focus of the sixth chapter.

These four main analytical chapters are framed by an introduction and a conclusion, as well as the second chapter, which gives a detailed summary of female writers, their social situation and their female characters before 1993.

REBECCA SUZANNAH CHRISTINE FRENCH 2009. *The devil in disguise – a comparative study of Thomas Mann's "Dr Faustus" (1947) and Klaus Mann's "Mephisto" (1936), focusing on the role of art as an allegory of the rise and fall of Nazi Germany*. Grahamstown: Rhodes Universität, Fachgebiet: German Studies (MA), Betreuerin: Undine S. Weber.

This thesis compares the novels *Doktor Faustus: das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde* (Thomas Mann) and *Mephisto: Roman einer Karriere* (Klaus Mann), insofar as they are portrayals of the situation in Germany during the Third Reich. Essentially a comparative study, I explore similarities and differences – thematic and conceptual – by situating both novels in their socio-historical moment (Chapter 1), exploring their conceptions of German national identity (Chapter 2), tracing intertextual connections to other works (Chapter 3), and, finally, examining their understanding of and reliance on art insofar as it provides the allegorical framework for their respective portrayals of Nazi Germany (Chapter 4).

<http://eprints.ru.ac.za/1634/2/French-MA-TR09-73.pdf>

ALISON E. WILLIAMS 2009. *The evolving image of the German Democratic Republic as reflected in the works of Jurek Becker and Christa Wolf*. Grahamstown: Rhodes Universität, Fachgebiet: German Studies (MA), Betreuerin: Undine S. Weber.

The primary objective of this thesis is to demonstrate the direct relationship between history and literature, with particular reference to literature published in the German Democratic Republic. It explores the period of history from 1945 to 1990 describing the

collapse of National Socialist Germany after World War Two; the formation of the Federal Republic of Germany in the West and the German Democratic Republic in the East in 1949; the historical, political and cultural evolution of East Germany until the fall of the Berlin Wall in November 1989, and finally the absorption of the German Democratic Republic into the Federal Republic of Germany in 1990.

Focusing on the literary aspects of the German Democratic Republic's cultural progression within this established historical framework, this thesis examines the distinctive evolution - in form and content - of literature produced in the German Democratic Republic taking direction from the model of 'literary phases' in the history of East German literature provided by Wolfgang Emmerich. By analysing eight selected texts from the body of literature of two of the German Democratic Republic's most prominent authors, Jurek Becker and Christa Wolf, this thesis illustrates the influence of historical events on fictional texts written in and about East Germany.

Extrapolating from historiographer Hayden White's theory which infers the irrefutable influence of *literary* conventions and developments on *historical* discourse, this thesis espouses on inverse corollary: that *literary* texts are necessarily influenced by *historical* developments. Thus, to a significant degree, an image of the evolution of the German Democratic Republic can be formed through a detailed reading of the literature of produced within this historical context, evidenced in this instance by the works of Jurek Becker and Christa Wolf.

<http://eprints.ru.ac.za/1565/1/Williams-MA-TR09-91.pdf>

PETRA LANGA 2009. "*Strange worlds*" in *German migration literature, and intercultural learning in the context of German studies in South Africa*. Pietermaritzburg: Universität Kwazulu-Natal, Fachgebiet: German Studies (PhD), Betreuerin: Regine Fourie.

This study examines the relationships between intercultural theory, German Studies (in South Africa) and post-war migration literature written in Germany. Migration literature as intercultural literature, and German Studies adopting an intercultural philosophy are thus associated by an intercultural aspect that also links both to a global network of intercultural relations. The study places emphasis on relationships rather than areas of research. This means that areas of research are looked at in terms of how they relate to other areas of research and other contexts. The underlying idea is that intercultural understanding can be taught at an academic level as an avenue towards building intercultural competence. At the same time, theories of an intercultural understanding should be informed by experiences that helped build intercultural competence. Intercultural understanding is based on the idea that assumptions of binary opposition are replaced by the notion that strange worlds can merge and form new ones, eventually replacing the old ones. The world is continually changing, and those who want to progress beyond what is known and familiar need to adapt to new circumstances, especially to those emanating from globalisation. This concept applies to German Studies, and led to the introduction of "Intercultural German Studies", a new branch within the subject that is critically discussed in chapter one. Chapter two looks at intercultural understanding in terms of

hermeneutic theory, and with regard to the African-European context, the South African-German context, and the global context. Chapters three to six discuss migration literature in the light of teaching intercultural understanding (through German Studies), and with reference to intercultural theory in different contexts as presented in chapter two. Chapter three presents an overview of migration literature written in Germany since the 1980s. Chapters four to six discuss individual authors: guest worker poetry (chapter four), the works of Necla Kelek (chapter five), and Feridun Zaimoglu (chapter six).

<http://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10413/943/thesis%20final.pdf?sequence=1>

OLENA MATVIYENKO 2009. *The role of culture in the translation of advertisements: A comparative investigation of selected texts with German as source language and South African English as target language*. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitan University, Fachgebiet: Applied Language Studies (MA), Betreuer: Ernst F. Kotzé.

The globalisation of economies and trade growth have made it necessary for international companies to communicate with consumers of different languages and cultures, since a major objective is to sell a standardised product to consumers with linguistic and cultural backgrounds which are different from those to which the manufacturers are accustomed. Once brought to a foreign country, the sales of a product must be promoted by way of advertising.

To begin with, the method of advertising depends on the kind of product to be marketed. In addition, persuasive texts, which are characteristic of the language of advertising, not only employ particular pragmatic strategies, but are based on the values and cultural traditions of the relevant society. In different cultures different signs, symbols, names and customs will be used in different situations. In the case of the translation or localisation of advertisements, a translator must be very sensitive to the loss and gain of cultural elements. These could include objects, historical references, customs and habits that are unique to the source culture and not present in the target culture. The main focus of the research is on the culture-specific elements in advertising texts and their depiction in translation.

This treatise investigates certain aspects of translation theory (such as theories of equivalence, Skopos theory and other similar theories) to form a basis for conducting this study and then adapts them to the process of translation. In addition, two main opposite techniques known as standardisation or localisation of the advertising message are discussed. The number of source texts (original) and target texts (localised) are examined closely to reveal any misrepresentations and to identify the method of translation applicable in each case.

THORSTEN KERN 2010. *The Role of German Volunteers in the South African War, 1899 - 1902*. Kapstadt: Universität Kapstadt, Fachgebiet: Historical Studies (MA), Betreuer: Nigel Penn.

The aim of this dissertation is to investigate the role of German volunteers in the South African War (1899 – 1902), their motives for becoming physically involved, and the extent to which their involvement actually had an impact on the war. Furthermore, the dissertation also looks at the position of German South West Africa in the South African War, which provides a previously unexplored insight into the South African War from the perspective of a neighbouring country.

The thesis is based on a vast array of unused printed primary source materials.. Although the South African War has been investigated extensively from various perspectives, the role of German volunteers in the South African War is an aspect of the conflict that has, up until now, only received marginal attention.

The research project can be divided into two main historical categories: cultural history and military history. Under cultural history, the thesis investigates the wider cultural and political context in which the German volunteers' sympathy for the Boers' situation could evolve. This applies to both the volunteers who came directly from Germany and those who had already immigrated to the Boer Republics before the war. Importantly, by elaborating the cultural background that nurtured Germany's enthusiasm for the Boer Republics, the German volunteers' observations and viewpoints can be understood within the wider context of their cultural conditioning. On this basis, the dissertation explores, under cultural history, issues such as the German volunteers' relations with the Boers, basic everyday needs such as money, clothing and provisions, and day-to-day life in the volunteers' military units and at the front.

Under the category of military history, this dissertation examines the volunteers' involvement in various battles and their impact on the same. To examine the set-piece battle phase of the war from the German volunteers' viewpoint offers a valuable insight into the course of the war from an outside perspective; that is, a group of people who were emotionally less attached to the conflict than contemporary Boer or British observers. Crucially, the thesis also investigates, from the perspective of German volunteers and the German military, the Boer Republics' shortcomings, with the intention of answering the all-important question: why did the Boers lose the war?

The study concludes with a short foray into the history of German South West Africa, establishing an until-now unexplored insight into the Anglo-Boer War's wider regional ramifications. The late twentieth-century Anglo-German rivalry for supremacy in Southern Africa is of special interest here.

In the final analysis, the dissertation attempts to answer two crucial questions: did the German volunteers' involvement in the South African War have any impact on the main aspects of the war? Also: to what extent was Germany a threat to British supremacy in Southern Africa?

HILMA ANKA REINHARDT 2011. *Anforderungen für eine Benutzeroberfläche eines elektronischen Wörterbuches deutscher Kollokationen für afrikaans-sprechende Lerner des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Stellenbosch: Universität Stellenbosch, Fachgebiet: Hypermedia for Language Learning (MPhil), Betreuerin: Renate du Toit.

Derzeit zur Verfügung stehende Wörterbücher mit Afrikaans und Deutsch behandeln Kollokationen auf ungenügende Weise. Daher wird in der vorliegenden Arbeit eine theoretisch begründete Gestaltung einer Benutzeroberfläche eines elektronischen Wörterbuches deutscher Kollokationen für afrikaans-sprechende Lerner des Faches Deutsch als Fremdsprache vorgeschlagen. Hierzu werden die nötigen Anforderungen erarbeitet, auf die das elektronische Kollokationswörterbuch aufbauen soll. Die Anforderungen werden einerseits aufgrund von lexikografischen Faktoren ermittelt, andererseits wird die theoretische Grundlage für eine gebrauchstaugliche Präsentation des elektronischen Wörterbuches erörtert.

Die lexikografischen Faktoren, welche die Konzipierung eines Kollokationslernerwörterbuches beeinflussen, schließen den Kollokationsbegriff ein, welcher dem Wörterbuch zugrunde liegen wird. Des weiteren spielt die primäre Benutzergruppe des anvisierten Wörterbuches bei der Konzipierung eine entscheidende Rolle. Die Wörterbuchfunktion und der Wörterbuchtyp werden daher anhand des Bedarfs des afrikaans-sprechenden Lerners des Faches Deutsch als Fremdsprache mittleren Sprachniveaus ermittelt. Dieser Bedarf ist in der korrekten Verwendung von deutschen Kollokationen in der Sprachproduktion und weniger in ihrem Verständnis während der Sprachrezeption begründet. Die Notwendigkeit, diesen Bedarf zu decken, ergibt sich aus dem unbefriedigenden Umgang mit Kollokationen in den beiden Wörterbüchern, die dem afrikaans-sprechenden Lerner des Faches Deutsch als Fremdsprache derzeit zur Verfügung stehen.

Aufgrund des elektronischen Mediums des anvisierten Wörterbuches, werden unter anderem internationale Gestaltungsgrundsätze der Norm DIN EN ISO 9241 sowie praktische Empfehlungen zur Gestaltung von Bildschirmpräsentationen von unter anderem Jakob Nielsen diskutiert. Aufgrund dieser Diskussion wird schlussendlich unter Berücksichtigung und Zusammenführung der erarbeiteten Anforderungen eine Gestaltung einer Benutzeroberfläche eines elektronischen Wörterbuches deutscher Kollokationen für afrikaans-sprechende Lerner des Faches Deutsch als Fremdsprache vorgeschlagen.

Nachträge einschlägiger Hochschulschriften

NADJA KAUT 2007. *Grenzüberschreitungen: Eine Untersuchung ausgewählter Novellen Hans Grimms im Zusammenhang mit der kolonialen Grenzproblematik/Crossing boundaries: an analysis of selected novellas by Hans Grimm in the context of colonial liminality*. Kapstadt: Universität Kapstadt, Fachgebiet: German Language & Literature (MA), Betreuerin: Brigitte Selzer.

The focus of this dissertation is the concept of liminality within selected novellas of the German colonial author Hans Grimm. Boundaries and frontiers are an omnipresent key issue within colonial literature. Within the postcolonial German literary studies field, however, liminality has so far been given only very little interest, although it is an essential tool in elaborating our understanding not only of the colonial ideology and the colonial discourse, but also of society in general.

The methodology used in this dissertation is derived from a postcolonial paradigm. Within the globalization tendencies of the 21st century the postcolonial discourse is characterized by the fluidity and questioning of boundaries. Postcolonial and post-modern theorists have designated the identity formation with expressions like “hybridity” (Homi K. Bhabha) and “fragmentation” (Stuart Hall). Studies have shown that every human contact influences identity formation. Every exchange, every dialectic interaction between the heterogeneous “other” and “self” leads to new, complex and hybrid identities. Postcolonial and post-modern concepts are a significant tool in understanding the colonial obsession with boundaries. Besides an understanding of the postcolonial discourse, an overview of the particularly complex concept of the German word “die Grenze”, the boundary, is vital with regard to literary analysis.

This literary study draws attention to gender, race as well as geographical boundaries within Grimm’s writings. In his novellas these boundaries are explored, undermined and underpinned at the same time. Any recognition of the “other,” any hybridisation jeopardizes the colonial power, and calls for the constant reinforcement of the boundaries. The novellas reveal that any repressive and totalitarian boundary settings leave no space for any other aspirations, apart from power. That is the dilemma Grimm’s fictional characters have to deal with. The colonial enterprise is not compatible with personal fulfilment and the human condition itself, which is the reason why most of the characters are doomed to failure in the colony.

BIRGIT BRAMMER 2007. *Adele Steinwender: observations of a German woman living on a Berlin mission station as recorded in her diary*. Pretoria: Universität Pretoria, Fachgebiet: Historical and Heritage Studies (MHCS), Betreuerin: Lize Kriel.

In 1885 Adele Steinwender arrived in South Africa from Germany. Her vocation was that of a teacher, but unlike the majority of white women who moved to the colonies to teach, Steinwender taught the children of the missionaries, as opposed to the local children. During her five years in Bethanie, a Berlin Mission Station in the Orange Free State, she kept a diary recording her observations of day-to-day life. Steinwender’s diary reveals certain aspects that were often neglected in the diary of the male missionaries, namely the domestic side of life. Her commentaries provide one with a unique perspective on missionary activities, not only because she is writing as a woman, but because although she is in the employ of the Berlin Mission Society, she herself, was not a missionary. Thus her reflections are that of an outsider. She was an outsider in more senses than one, considering she was an unmarried woman, who was financially independent, and this set her apart from the other woman who lived within this community at the time. Another aspect that made her unique was that she was the most recent arri-

val from Germany. Although the white residents of Bethanie did attempt to uphold their germanness during their time spent abroad, they had somewhat adapted to a more colonial lifestyle. Throughout her diary, Steinwender cites examples of such cultural adaptations amongst the people living there. That having been said, however, the missionaries and their families still held a feeling of superiority over the local population and there was a deeper sense of German nationalism that was prevalent at all times. This study examines the diary alongside nationalism and gender and provides one with an image of what a community was perceived like through the eyes of Steinwender. She proved to be the exception more than the rule, yet there is a perpetual undertone of her wanting to fit within the confines of what was considered to be normal.

<http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-08202008-173954/unrestricted/dissertation.pdf>

JANINE FRONEMAN 2008. *Die ervarings van enkele Duitse vrywilligers by die Boerema-gte tydens die Anglo-Boereoorlog 1899-1902 = The experiences of certain German volunteers with the Boer forces during the Anglo-Boer War 1899-1902 (Afrikaans)*. Pretoria: Universität Pretoria, Fachgebiet: Historical and Heritage Studies (MHCS), Betreuer: Fransjohan Pretorius.

This study focuses on the experiences of a few German volunteers who fought with the Boer forces during the Anglo-Boer War of 1899-1902. It gives a brief description of the political scene in Europe during the Anglo Boer War, especially Germany and looks at the relationship between the press and the state. The composition of the volunteers as a group is investigated as well as the circumstances of their journey to South Africa and the motivation for their participation in the war. At the same time the forming of the different volunteer corps for example the Dutch and Swedish corps are discussed, while the origin and eventual disbanding of the German corps is studied in more detail.

The study also gives some background information on the writers of the diaries and memoirs that were used and provides a full description and evaluation of each source and its value. The relationship between the volunteers and the Boers is also discussed and focuses on the differences in their descent and philosophy of life. Given the differences between the two groups, the attitude of the Boers toward the volunteers and the conflict that originated out of this is investigated. The study looks both at the positive and the negative impressions that the two groups held of one another and discussed the characteristics associated with the Boers as described by the volunteers. Fighting beside the Boers the military expertise of the Boers are discussed, looking at their shortcomings and what they excelled at as men of war. Although the volunteers fought on the side of the Boers, they also came into contact with the British forces and their tales of British captivity is touched on.

Overall the study aimed to provide an objective look at the experiences of the volunteers during the Anglo Boer War of 1899-1902 and to provide a better insight into the world of the Boer at the time of the war.

Anmerkungen

- 1 Vgl. <http://www.nrf.ac.za/nexus> bzw. <http://www.netd.ac.za>.
- 2 Z.B.: A.D.W. O'SULLIVAN 2008. *German convert initiatives and the allied response: Iran, 1939-1945*. Pretoria: University of South Africa (DLitt et Phil); D.C. SOMMER-MAUERHOFER 2008: *Barbara Juliane von Krüdener (1764 - 1824): Studie zur Rolle der Frau in der Erweckung Europas*. Pretoria: University of South Africa (DTh); P.C. RAMMUTLA PC 2009. *Comparative study of collective redundancies in South African and German labour law*. Johannesburg: University of Johannesburg (LLM); T. PLUTSCHINSKI 2009. *Politische Verantwortung der Christen. Kritische Analyse der Evangelikalen Position in Deutschland*. Pretoria: University of South Africa (MTh); C. LINDÖRFER 2010. *Das Selbstverständnis der Ostdeutschen Frau in der Brüderbewegung in Mission und Gesellschaft*. Pretoria: University of South Africa (MTh).

Über die Autoren dieser Ausgabe

ECKARDT, MICHAEL

Jg. 1974, Studium der Medien-, Kultur- und Kommunikationswissenschaft in Weimar, Wien und Durban; postgraduales Studium der Journalistik an der Universität Stellenbosch (MPhil), 2007 Promotion zum Dr.disc.pol. (Georg-August-Universität Göttingen) mit einer Arbeit zur Rezeption deutscher Spielfilme der Weimarer Republik in Südafrika 1928-1933. Seit 2009 Lecturer Extraordinary am Journalism Department der Universität Stellenbosch.

michael.eckardtATweb.de

HOLL, EDDA

Studierte Kulturwissenschaften und angewandte Ästhetik an der Universität Hildesheim. Promotion zur Dr.phil zum Thema Pop. Arbeit als Schauspielerin und Regisseurin. Aufbaustudium PCGE Deutsch, Drama und Kunst an der University of the Witwatersrand.

Zur Zeit Theaterpädagogin und Deutschlehrerin in Johannesburg, Südafrika, wo sie am Goethe-Institut DaF unterrichtet. Sie organisiert kulturelle Veranstaltungen, leitet Team Building Workshops für mehrsprachige Gruppen und gibt SPRACH-FLUSS Seminare und Kurse interkulturellen Lernens für Schüler (Theater als Klassenfahrt), Studenten, Lehrer und Dozenten im südlichen Afrika und in Deutschland.

2010 erscheint beim Hueber Verlag, München in der Reihe „Fremdsprachen qualifiziert unterrichten“ das videogestützte SPRACH-FLUSS Handbuch.

kaihhATmweb.co.za

KLINNER, JÖRG

Jahrgang 1978, Studium der Gestaltungstechnik, Germanistik und des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache in Essen und Amsterdam (1998-2003). Lehre an der Rhodes University in Grahamstown und Nelson Mandela Metropolitan University (ehemals University of Port Elizabeth) in Südafrika (2003-04). Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen (2005-06). Lektor des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) an der University of Namibia (seit 2007)

joerg.klinnerATweb.de

MBOHWA-PAGELS, KIRSTIN

Kirstin Mbohwa-Pagels studierte DaF (Nebenfach) im Magisterstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Von 2001-2004 war sie Lektorin für DaF an der staatlichen Universität Fukushima/Japan. Sie hat in Deutschland, Japan, Simbabwe und Südafrika in unterschiedlichen Kontexten Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. 2008 war sie im Rahmen der Lehrerfortbildung „Grünes Diplom“ am Goethe-Institut Teil des Ausbilderteams für die Region Sub-Sahara Afrika und als Projektkoordinatorin an der

School of Literature and Language Studies der Universität Witwatersrand in Johannesburg/Südafrika für das Projekt "Learning and Teaching Modern Languages" zuständig. Derzeit leitet sie das Goethe-Institut Verbindungsbüro in Malawi.
kirstinpagelsATgmail.com

MÜHR, STEPHAN

Stephan Mühr promovierte 2001 in Freiburg/Br. über Fragen zur interkulturellen Hermeneutik. Seine weiteren Veröffentlichungen befassen sich mit europäischer Naturwahrnehmung, mit interdisziplinären und interkulturellen Transferprozessen und mit dem postkolonialen Diskurs. Seit 2006 ist er *Senior lecturer* am *Department of Modern European Languages* der *University of Pretoria* und seit 2007 dort amtierender Abteilungsleiter. Seit 2010 ist er Sekretär im Vorstand des Südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV).
stephan.muehrATup.ac.za

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.