ISSN 1991-6272

eDUSA

Deutschunterricht im Südlichen Afrika
Band 7, Jahrgang 2012, Nr. 1
Germanistenverband im Südlichen Afrika

REDAKTIONELLES **2**

VORWORT **3**

HANS-VOLKER GRETSCHEL: Laudatio: Dieter Esslinger – Zur Verleihung des Ehrenpreises in Gold, Projekt Lilie **4**

ANNE BAKER: Die Deutschabteilung der Universität Johannesburg **6**

JULIA AUGART: (Süd-)Afrikanische Germanistik – Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika **7**

MENSAH WEKENON TOKPONTO: Strukturen und Typologien deutscher und westafrikanischer Märchen **23**

ELISA ERBE: Eine Schnitzeljagd auf Facebook – Bericht über ein Pilotprojekt in der Deutschabteilung der Universität Namibia **37**

MISZELLEN
CORINNA BURTH: Der „Kaffeeklatsch“ am Goethe Zentrum **50**

ÜBER DIE AUTOREN **54**

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
Goethe Institut, München

Dr. I. dos Santos
Universiteit Stellenbosch

Prof. Emeritus H.-V. Gretschel
University of Namibia

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

unser Mitherausgeber, Herr Eckhard Bodenstein, musste leider sein Amt niederlegen. Wir möchten Herrn Bodenstein ganz herzlich für seinen Einsatz danken und wünschen ihm für die Zukunft alles Gute. Bei der SAGV-Tagung 2011 hat sich Prof. Dr. H.-V. Gretschel für dieses Amt zur Verfügung gestellt. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit ihm, gleichzeitig danken wir ihm, dass er dieses Amt trotz seiner Emeritierung akzeptiert hat. Herr Klinner ist seit Beginn 2012 in München am Goethe Institut tätig und auch ihm danken wir, dass er weiterhin bereit ist, als Mitherausgeber des eDUSA zu wirken.

In Windhoek, Namibia, wurde im Rahmen des Projekt Lilie Gala-Abends eine ganz besondere Lilie verliehen und zwar bekam Herr Dieter Esslinger diese Anerkennung für seinen jahrzehntelangen Einsatz im Bereich Erziehung. Ich freue mich sehr, dass wir die Laudatio, die Prof. Gretschel anlässlich der Verleihung hielt, hier veröffentlichen können. Leider gibt es neben dieser sehr positiven Mitteilung auch weniger erfreuliche Entwicklungen im südlichen Afrika die deutschen Abteilungen betreffend. In ihrem Beitrag informiert Anne Baker über die inoffizielle Schließung der Deutsch Abteilung an der Universität Johannesburg. Leider sieht die Lage in Natal auch besorgniserregend aus. Dies Thema wird auch in dem sehr informativen Beitrag von Julia Augart *Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika* aufgegriffen. Mensah Wekenon Tokponto aus Benin befasst sich in seinem Beitrag ausführlich mit dem Vergleich deutscher und westafrikanischer Märchen. Die Neuen Medien wie auch Facebook sind inzwischen fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Dazu hat Elisa Erbe an der Universität Namibia mit den Studierenden eine ungewöhnliche Schnitzeljagd veranstaltet. Nachmachen wird empfohlen! Nach langer Pause gibt es in Windhoek wieder den Kaffeeklatsch für DaF-Lehrende am Goethe Zentrum. Corinna Burth, Expertin für Unterricht, berichtet über das erste erfolgreich abgelaufene Treffen, dem inzwischen schon zwei weitere gefolgt sind.

Zum Abschluss noch einmal der Aufruf an alle, die sich mit der Elektronik und dem computerunterstützen Unterricht befassen: Wenn Sie Lust und Zeit haben, die *eRubrik* – die wir leider einstellen mussten - in Zukunft betreuen zu wollen, dann schreiben Sie mir bitte.

Wieder einmal gibt es zahlreiche Themen, die mit dem Deutschunterricht zu tun haben. Auf Ihren Beitrag freue ich mich bis zum **31. Januar 2013**. Zu Formatierungen sowie Stilvorlage schauen Sie unter der Rubrik „Redaktionelles“ nach.

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Laudatio: Dieter Esslinger

Zur Verleihung des Ehrenpreises in Gold, Projekt Lilie

HANS-VOLKER GRETSCHEL
University of Namibia

Ladies and Gentlemen, dear Dieter

It is a great privilege for me to have been granted the opportunity at this occasion to honour my former colleague and my good friend Mr Dieter Esslinger for his long and outstandig commitment to the German Language as well as his loyal service to Education as a whole in Namibia. I am pleased and grateful that the members of the jury of Projekt Lilie proved the English proverb wrong that the Leopard cannot change its spots by deciding to honour Dieter Esslinger for his remarkable achievements; I am convinced without any reservations that he deserves this prestigious award.

Meine Damen und Herren, ich möchte meine Laudatio in drei Abschnitte gliedern, die ich gern mit den folgenden Überschriften versehe:

1. Vor Ankommen wird gewarnt
2. Triumph der Unauffälligen
3. Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus

Vor Ankommen wird gewarnt

In unserer Gesellschaft stehen das faustische Streben und die Suche nach der Blauen Blume hoch im Kurs und gilt Ankommen – womit buchstäblich und metaphorisch das Erreichen eines Ziels gemeint ist – als wichtiger Indikator von Erfolg, Macht, Anerkennung und Selbstachtung. Deshalb schaut man mit Bewunderung auf diejenigen, die sozusagen in einem großen Wurf die gesamte Welt verändern oder revolutionieren wollen, meistens jedoch grandios an ihrem Vorhaben scheitern. Leider gibt es in unserer deutschen Geschichte etliche unrühmliche Weltverbesserer, die bei dieser Unternehmung fast die gesamte Welt anzündeten und in die Katastrophe stürzten. Dieter Esslingers Stärke liegt darin, dass er wusste, dass der Weg zum Erfolg beschwerlich ist, dass man sich anstrengen muss, dass hinter jedem erreichten Ziel ein neues wartet und dass die unspektakuläre Politik der kleinen Schritte die erfolgreichere ist. Mit diesen Eigenschaften hat Dieter Esslinger unglaublich viel für die deutsche Sprache in Namibia und das namibische Bildungswesen erreicht, mehr als viele, die mit Siebenmeilenstiefeln ihren weltbewegenden Zielen entgegenstürmen.

Triumph der Unauffälligen

Da Dieter Esslinger aus einem protestantischen Missionarselternhaus stammt, verinnerlichte er andere Tugenden, als jene, die vom heutigen Idealmenschen erwartet werden, der gesellig, risiko- sowie kontaktfreudig und abenteuerlustig zu sein hat, sich gern in Szene setzt und als Alphatier große Reden, das Rampenlicht und den großen Auftritt liebt. Dieter Esslinger, als eher introvertierter Mensch, verfügt dagegen über die Kraft der Stillen, ruhig, zurückhaltend, und bescheiden verfolgt er seine Ziele und belegt somit eindrucksvoll, dass leise Menschen eine starke Wirkung haben können. Auch heute noch, obwohl er nach Eintritt in den Ruhestand viel entspannter und gelöster auftritt, wirkt er wegen seiner Scheu im Umgang mit fremden Menschen manchmal ein wenig eckig und unnahbar. Wenn man aber Dieter Esslinger etwas besser kennengelernt hat, dann merkt man, dass man es mit einem besonnen, zurückhaltenden und in sich gekehrten Menschen zu tun hat, der äußerst kompetent agiert und somit zum Erfolg kommt. Zu den Maximen seines Lebens zählen weiterhin Ehrlichkeit, Unbestechlichkeit und Menschlichkeit, getragen von einem festen und tiefen Glauben, der ihm immer ein verlässlicher Wegweiser in allen Lebenslagen war und auch heute noch ist.

Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus

Psychologische Studien der letzten 20 Jahre legen nahe, dass Menschen, die schnell und laut sprechen als kompetenter, klüger und sympathischer wahrgenommen werden und dass Menschen, die dem extrovertierten Ideal entsprechen, mit höherer Wahrscheinlichkeit Führungspositionen erreichen als andere. Zugleich bedauern Soziologen den Rückgang des sozialen Engagements der Bürgerinnen und Bürger und die damit einhergehende Entstehung einer Ellbogengesellschaft, in der gerempelt und gestoßen wird, um sich optimal zu entfalten und die eigenen Ziele zu erreichen. Auf die Bedürfnisse seiner Mitmenschen nimmt man selbstverständlich keine Rücksicht mehr. Diese egoistische Haltung spiegelt sich auch im Sprachgebrauch des menschlichen Miteinanders wider: der Umgangston ist rauer, lauter und aggressiver geworden. Dass aber auch in einer Ellbogengesellschaft die Leisen gut fürs Geschäft sind, diesen Beweis liefert uns Dieter Esslinger. Sein Umgang mit seinen Mitmenschen zeichnet sich durch Ruhe und Respekt für seinen Gesprächspartner aus. Er besitzt die Fähigkeit auf andere einzugehen, zuzuhören, andere Meinungen zu respektieren und seinen eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und ihn - wenn erforderlich - dann auch zu revidieren.

Wenn man versucht, wie wir es eben ausschnitthaft getan haben, den Menschen Dieter Esslinger ein klein wenig besser kennenzulernen, dann fällt auf, dass seine hier von mir skizzierten Tugenden eigentlich als altmodisch, als nicht mehr aktuell, vielleicht sogar als anachronistisch angesehen werden können. Das Altmodische muss jedoch nicht das Falsche sein und hat keineswegs das Nichterreichen von Idealen und Zielen zur Folge. Ich bin der festen Überzeugung, dass nur ein Mensch wie Dieter Esslinger in den langen Jahren seines Wirkens so tiefe Spuren in der Bildungslandschaft hinterlassen konnte und so viel zu dem Erhalt der deutschen Sprache und zur Neustrukturierung des namibischen Bildungssystems beitragen konnte. Er verdient deshalb diese Auszeichnung ohne Wenn und Aber!

Herzlichen Glückwunsch, Dieter.

Die Deutschabteilung der Universität Johannesburg

ANNE BAKER
University of Johannesburg

Die Deutschabteilung der Universität Johannesburg gibt es praktisch nicht mehr. Nach dem großen Umbruch im Jahr 2005, als die ehemalige Randse Afrikaanse Universiteit mit drei anderen Bildungsinstitutionen zusammengelegt und zur University of Johannesburg umbenannt wurde, ist die Zahl der Interessenten am Fach Deutsch als Fremdsprache jährlich zurückgegangen. Das liegt m.E. hauptsächlich an den Studienschwerpunkten. Fachrichtungen wie Politik, Anthropologie, Verwaltungsmanagement, Wirtschaftswissenschaften und Kommunikation (mit Schwerpunkt Englisch) zeigen einen besonders starken Zuwachs.

Während 2004 noch 46 Studierende den Anfängerkurs, Deutsch 1A/B, und 7 den Fortgeschrittenenkurs für Erstjährige, Deutsch 1C/D, belegten, waren es 2005 nur noch jeweils 25 im 1A/B-Kurs und 5 im 1C/D-Kurs. Dieser Trend setzte sich fort, bis der I C/D-Kurs 2009 wegen mangelnden Interesses ganz geschlossen werden musste. Weder Werbungsversuche am Tag der offenen Tür der Universität, noch die Vergabe von Stipendien trugen dazu bei, die Kursteilnehmerzahl zu erhöhen.

Als der Abteilungsleiter, Prof H-J Knobloch 2008 pensioniert wurde, sah die Fakultät darin eine Gelegenheit, die Professur zu streichen und die Abteilung abzubauen. Zur Zeit besteht das Personal aus einer Senior Lektorin und einer Teilzeitdozentin.

Belegt wurde der 1A/B-Kurs 2011 von 11 Studierenden, von denen nur 2 vorhatten, das Deutschstudium fortzusetzen. Das wird ihnen jedoch nicht gestattet. Im zweiten Jahr waren es 5 Studierende, von denen 4 das dritte Jahr belegen wollen. Danach ist Schluss. Obwohl die Deutschabteilung nicht offiziell geschlossen wird, werden neue Studierende im Fach Deutsch nicht zugelassen.

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, meinen Kollegen und Kolleginnen in Deutschabteilungen an anderen Universitäten für ihre Hilfe und Unterstützung zu danken.

(Süd-)Afrikanische Germanistik

Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika

JULIA AUGART
University of Namibia

Einleitung

Zur Situation und Beschaffenheit von Deutsch bzw. Germanistik[1] in Afrika wurden in den letzten Jahren einige Publikationen veröffentlicht, Darstellungen zu einer allgemeinen Germanistik in Afrika oder auch einer gesamten „Afrikanischen Germanistik" wurden versucht – insbesondere aus westafrikanischer Perspektive. Es ist jedoch, so Altmayer, problematisch, da das Fach „auf dem afrikanischen Kontinent hochgradig komplex und differenziert" (Altmayer 2010:87) ist, auch wegen der Weitläufigkeit der verschiedenen Sprach- und Kulturräume, wie bereits Sadji feststellt (Sadji 1996:114). Von den 54 afrikanischen Staaten bieten ca. 26 bzw. 18 Staaten in Subsahara Afrika Deutsch-/Germanistikprogramme an Schulen und Universitäten an[2]. Spricht man von Subsahara Afrika, so kann und muss man diese Großregion nach Ostafrika, südlichem Afrika und Westafrika unterscheiden.

Alle drei Regionen weisen eine unterschiedliche Deutschhistorie auf: In den frankofonen Ländern Westafrikas wurde Deutsch in der Kolonialzeit eingeführt (vgl. Witte 2004:170) und nimmt im Unterschied zu Deutsch/Germanistik im südlichen und östlichen Afrika einen anderen Stellenwert ein (vgl. Böhm 2003:252ff./Altmayer 2010:86), und nicht selten wird in letzteren „ums Überleben [ge]kämpft" (ebd.). In Ostafrika sind es kleine Programme, die auf die Einführung des Deutschunterrichts in Uganda in den 1960er Jahren und in Kenia in den 1980er Jahren folgten, um – wie auch im westlichen Afrika – Deutschlehrer/innen für die Schule auszubilden (vgl. Traoré 2004:12). Im südlichen Afrika, in den Ländern Südafrika und Namibia[3], handelt es sich im Unterschied dazu um Länder mit deutschen Minderheiten. In Namibia ist Deutsch heute eine der anerkannten Nationalsprachen, in Südafrika gehört Deutsch seit Ende der Apartheid zu den schützenswerten Minderheitssprachen (vgl. Laurien 2006:440/Maltzan 2009:206).

Im Folgenden soll nach einem kurzen allerdings nicht auf Vollständigkeit angelegten Abriss zur Forschungslage und der Darstellung, was die westafrikanischen Germanisten unter „Afrikanischer Germanistik" subsumieren, die Deutsch-/Germanistikprogramme an den Universitäten im südlichen Afrika beschrieben und unter den Aspekten von Professionalisierung und Positionierung untersucht werden. Eine tabellarische Übersicht

über das Kursangebot der südafrikanischen und namibischen Deutsch-/Germanistikabteilungen findet sich im Anhang dieses Aufsatzes[4].

„Afrikanische Germanistik" und Forschungsüberblick

Zur Situation des Deutschen in Afrika zählt Böhms Arbeit *Deutsch in Afrika* von 2003 (südliches Afrika ab S. 503ff) bereits als Klassiker. Er hat die Deutschprogramme auf dem gesamten afrikanischen Kontinent insbesondere vor dem Hintergrund der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik untersucht. Eine kürzere Version bietet Wittes Aufsatz „Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) – Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten" (2004). Bedis *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* von 2006 (südliches Afrika ab S. 203ff.) bietet eine Analyse aus afrikanischer Sicht und geht mehr auf die einzelnen afrikanischen Staaten ein. Er betrachtet vor allem deren (Sprach-)Geschichte sowie die Deutschprogramme, auch inhaltlicher Art, allerdings hier mit Schwerpunkt Westafrika – seiner Provenienz. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* von 2001 und in Neuauflage von 2010 enthält nur sieben (2001) bzw. acht (2010) Länderberichte aus ganz Afrika, aber jeweils einen Artikel über Südafrika. Einen Überblick über die Zahlen der Deutschlerner an Schulen und Universitäten bieten die regelmäßig durchgeführten StADaF Datenerhebungen von 2000 und 2005 bzw. die Nachfolgepublikation Netzwerk Deutsch von 2010.

In Ostafrika wird an Universitäten in Kenia und Uganda wie auch Sansibar Deutsch/Germanistik unterrichtet – bis heute gibt es allerdings kaum Publikationen und auch keine Organisation der ostafrikanischen Germanisten oder gar ein Publikationsorgan wie es die Germanisten im südlichen und westlichen Afrika haben. Im südlichen Afrika, besonders in Südafrika, finden seit Ende der Apartheid auch Veränderungen und „Integrationsversuche mit Blick auf ein gesamtafrikanisches Engagement" (Diop 2010:319) statt und 2010 fand in Stellenbosch/Südafrika erstmals eine gemeinsame Tagung der süd- und westafrikanischen Germanisten statt.

Publikationen zu Deutsch/Germanistik im südlichen Afrika – meist in den Zeitschriften *Acta Germanica* und *eDUSA* – setzen sich jedoch nicht mit einer „Afrikanischen Germanistik" auseinander, sondern beschreiben die Transformationen in Südafrika nach der Apartheid und deren Auswirkungen auf den Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht sowie den Rückgang der Deutschlerner an Schulen und Universitäten. Sie gehen also eher auf den Status des Deutschen ein, wie beispielsweise Kussler „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika" (2001), Annas „Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten" (2004), Laurien „Das Fach Deutsch an Universitäten im ‚neuen Südafrika' (2006), Rode „Deutsch an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme" (2008), Maltzan „Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika" (2009) und „Deutsch in Südafrika" (2010). In der Zeitschrift *eDUSA* (Online-Zeitschrift für Deutschunterricht im südlichen Afrika) werden regelmäßig die Deutsch-/Germanistikprogramme der verschiedenen Universitäten vorgestellt, so die Stellenbosch University (Maltzan 2009) und die University of the Western Cape (Ryneveld/Mentzner 2010) sowie die University of Pretoria (Mühr 2011). Ansonsten orientiert sich die südafrikanische Germanistik sehr eng an der Inlandsgermanistik (vgl. Kussler 2001:1616). Auch zur

Situation des Deutschen in Namibia sind Untersuchungen erschienen wie Wahba (1994), die einen historischen Abriss über die Stellung des Deutschen gibt, Zappen-Thomsons Dissertation zu Deutsch als Fremdsprache in Namibia von 1999 sowie ihre Vorstellung des Deutsch-/Germanistikprogramms der University of Namibia (2008). Perestrelo (2008) gibt einen Einblick in die Förderung des Deutschen durch das Goethe-Zentrum. Weitere Arbeiten setzen sich mit historischen, aber auch literarischen und linguistischen Themen auseinander, die aus der deutsch-namibischen Geschichte resultieren.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Deutsch/Germanistik sowie deren Legitimierungsdiskussion der westafrikanischen Germanisten fand und findet besonders in den Zeitschriften *Etudes Germano-Africaines* und *Mont Cameroun* statt. Seit den 1980er Jahren wird dort Deutsch/Germanistik in Afrika/Westafrika erörtert und es wurde der Begriff „Afrikanische Germanistik" von Edith Ihekweazu und Amadou Sadji in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt (Wierlacher 2003:9) und im Weiteren aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und definiert. Ihekweazus „Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der Dritten Welt am Beispiel Nigerias" (1986) und Sadjis „Interdisziplinarität als ein Arbeitsprinzip der afrikanischen Germanistik" (1986) greifen den Begriff als erstes auf und definieren ihn als deutsch-afrikanische Interaktion sowie Germanistik mit deutsch-afrikanischen Bezügen. Sie gehört mit Sows *Germanistik als Entwicklungswissenschaft* (1986) zu den ersten Diskussionsimpulsen sowie die vom DAAD 1989 geförderte Dokumentation *Afrikanische Germanistik*. Ndongs *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft* von (1993) baut darauf auf und Traoré fasst die Entwicklungen in „Weg zur afrikanischen Germanistik. Zeit einer Bilanz" (2004) zusammen[5]. Drei Grundsätze wurden hier zusammenfassend für die Definitionsversuche der letzten Jahrzehnte, und als Perspektive formuliert: „Afrikanische Germanistik" braucht eine stärkere Position in der Forschung, Bezüge zum Postkolonialismus und Multikulturalismus sowie die Stärkung der Germanistik-/Deutschstudien durch praxisbezogene Curricula sind nötig (Gouaffo/Traoré 2004:5f.). 2010 fasst Diop in seinem Aufsatz „Germanistik im subsaharischen Afrika" zusammen, was die „Afrikanische Germanistik" ist und betont nochmals die deutschen und afrikanischen Komponenten der „Afrikanischen Germanistik" in Lehre und Forschung sowie die Bedeutung des kontrastiven Kultur- und Sprachvergleichs (Diop 2010:318). Für die Zukunft meint er, dass das Sprachkönnen und nicht das durch intensiven Literaturunterricht gewonnene Sprachwissen wichtig ist. Germanistik sollte Teil einer Europawissenschaft sein und müsse eine Professionalisierung durch Ausbildung in Übersetzung und Didaktik (Lehrerausbildung) verstärken. Ferner fordert er eine koloniale und postkoloniale Auseinandersetzung der Disziplin sowie eine bessere Vernetzung und Zusammenarbeit (Diop 2010:330f)[6].

Diese Forschungsarbeiten und Ansätze kommen zwar aus der westafrikanischen Germanistik bzw. leiten ihre Argumentation aus der westafrikanischen Germanistik ab. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man die Germanistiken auf dem afrikanischen Kontinent, trotz der unterschiedlichen Historie, völlig trennen muss, sondern, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, dass man die Definitionsversuche, was eine

„Afrikanische Germanistik“ ist, auf andere Germanistiken, beispielsweise die Germanistik des südlichen Afrikas übertragen bzw. sie mit ihr vergleichen kann und muss, um zu sehen, inwieweit man von einer umfassenden „Afrikanischen Germanistik“ sprechen kann. Dabei geht es also um eine Positionierung wie auch Professionalisierung. Bezüglich der Professionalisierung sind m.E. nicht nur Programme mit differenziertem Berufsziel zu sehen, sondern auch die Inhalte in den einzelnen Programmen sind relevant. Hinsichtlich der Positionierung stellt sich die Frage, was soll die Germanistik leisten und wie unterscheidet sie sich von anderen Germanistiken. Hier sind deutsch-afrikanische Bezüge, Vergleiche und Perspektiven gefragt.

Deutsch im südlichen Afrika

Namibia und Südafrika sind die beiden einzigen Länder auf dem afrikanischen Kontinent, die über bedeutende deutsche Minderheiten verfügen und dementsprechend nicht nur Deutsch als Fremdsprache, sondern auch Deutsch als Muttersprache anbieten. Namibia hat als einzige der ehemaligen deutschen Siedlungskolonien – im Vergleich zu Tansania oder auch Ruanda, Togo und Kamerun – bis heute das Deutsche als Sprache behalten und Deutsch ist die Haupt- bzw. Muttersprache von ca. 20.000 Namibiern. Mit der „Allgemeinen Zeitung“ besitzt Namibia eine deutschsprachige Tageszeitung, der NBC strahlt ein deutschsprachiges Programm aus und seit dem 1. August 2012 sendet ein weiterer deutschsprachiger Sender Hitradio. Ferner gibt es verschiedene deutsch-namibische Gesellschaften und Vereine (Böhm 2003:552f.). Zudem wird Deutsch an Schulen und an der University of Namibia als Fremdsprache und Muttersprache unterrichtet. Im Unterschied zu Deutsch als Muttersprache (DaM), wo Ende 2011 erneut die zurückgehenden Zahlen an den deutschen Schulen beklagt wurden (vgl. Fischer 2011), steigen die DaF Zahlen an den Schulen in Namibia, nämlich 3550 im Jahr 2000, 4625 im Jahr 2005 und 6179 im Jahr 2010 (StADaF 2000, 2005 und Netzwerk Deutsch 2010). Ob man allerdings von einer Verdreifachung (Fischer 2011) im Jahr 2011 sprechen kann, ist fraglich. Man kann also hoffen, dass sich damit auch die Zahl der DaF-Lerner an der Universität erhöhen wird, die von 119 auf 80 und 65 gefallen sind (StADaF 2000, 2005 und Netzwerk Deutsch 2010), aber 2011 ca. 75 betrug.

Seit 1979 wird im Tertiärbereich in Namibia Deutsch unterrichtet: zunächst am Teacher College, allerdings nur Deutsch als Muttersprache, und seit 1983 an der Academy for Tertiary Education, die der UNISA in Südafrika angegliedert war (Zappen-Thomson 1999:108). Seit 1992, der Gründung der University of Namibia, ist ein Germanistikstudium möglich und Deutsch/Germanistik wird vom BA bis zur Promotion angeboten. An der Polytechnic of Namibia und dem Lingua College wird ebenfalls Deutsch angeboten, allerdings als reiner Sprachkurs (Perestrelo 2008:23).

In Südafrika wurde der Deutschunterricht 1830 begonnen, nach einigen Unterbrechungen ab 1860 erstmals examiniert (Kussler 2001:1609). 1918 wurden an den Universitäten University of Cape Town und Stellenbosch University Lehrstühle für Deutsch eingerichtet (Kussler 2001:1611). Zu Beginn der 1960 Jahre wurde an allen „‚weißen‘ Universitäten“ (Kussler 2001:1615) Deutsch gelehrt und bis in die 1970er Jahre auch an „vier ‚nichtweißen‘ Universitäten“ (Maltzan 2009:210). An „jeder

größeren afrikaanssprachigen ‚weißen' Schule [wurde] ‚Duits as Derde Taal' (‚German as Third Language') gelehrt, und bis Anfang der 70er-Jahre war die Universitätszulassung von dem Fach Mathematik oder einer sogenannten dritten Sprache im Schulabschlusszeugnis (‚Senior Sertifikaat') abhängig" (Rode 2008:26), was ebenfalls die Zahl der Deutschlerner beeinflusste. Nach Ende der Apartheid 1994 fanden Veränderungen auch im Bildungsbereich und besonders in der Sprachenpolitik statt (vgl. Laurien 2006:440/Maltzan 2009:203). Neben elf offiziellen Amtssprachen, vorwiegend afrikanische Sprachen, gibt es die „schützenswerten südafrikanischen Sprachen" (Laurien 2006:440), Sprachen, die im Land von Minderheiten gesprochen werden. Hierzu gehört auch Deutsch (vgl. Laurien 2006:440/Maltzan 2009:206). Dies wirkte sich jedoch nicht positiv, sondern eher negativ auf das Fremdsprachenangebot an Schulen und Universitäten aus, führte zu Rationalisierungen und können als Fortführung der Krise, die bereits früher begann, gesehen werden (vgl. Kussler 2001:1615f.). Denn ab den 1970er Jahren wurden Deutsch-/Germanistikprogramme umstrukturiert und differenziert (Kussler 2001:1615), ab den 1980er Jahren rationalisiert, was nach Ende der Apartheid mit einer neuen Bildungs- und Sprachenpolitik fortgesetzt wurde und dazu führte, dass eigenständige Germanistikabteilungen nun mit anderen Abteilungen zusammengeschlossen wurden (Kussler 2001:1616). Die Zahl der Lehrkräfte/Dozenten wurde drastisch reduziert (Maltzan 2009:211), weshalb heute häufig auf Lehrbeauftragte, also Teilzeitkräfte zurückgegriffen werden muss. Von acht Lehrstühlen in Germanistik gibt es 2012 noch zwei, an Stellenbosch University sowie an der University of the Witwatersrand (vgl. Annas 2004:183, hier spricht er von einem Lehrstuhl). „Stellenabbau und Umstrukturierungen sind die Stichwörter, die die Realitäten der Deutschabteilungen an den meisten südafrikanischen Universitäten in den achtziger und neunziger Jahre charakterisierten" (Ryneveld/Mentzner 2010:43), fasst Ryneveld die Situation zusammen. Trotzdem ist, so Maltzan, „die Gesamtzahl der Deutschstudierenden im Bachelorstudiengang […] landesweit gleich geblieben" (Maltzan 2009:210f.) auch 2011 (vgl. Anhang am Ende des Aufsatzes). An einigen Universitäten steigen die Studierendenzahlen, an anderen sind sie jedoch so rückläufig, dass Abteilungen geschlossen werden und weitere Schließungen zu erwarten sind. 2012 gibt es noch 13 Universitäten in Südafrika, die ein Deutschprogramm anbieten, von denen aber bereits drei ihr Programm reduziert haben und die University of Johannesburg 2012 ihren letzten Deutschkurs unterrichtet. Erfreulicherweise steigt die Zahl der Postgraduierten (Maltzan 2009:211), doch nur wenige südafrikanische Germanisten promovieren derzeit, nur etwas über die Hälfte der als Germanisten Unterrichtenden sind promoviert.

Struktureller und inhaltlicher Aufbau der Germanistikprogramme

Südafrika hat auf dem gesamten Kontinent das älteste Germanistikprogramm sowie die meisten Universitäten mit Deutsch als Lehrfach. In Südafrika wird der BA in drei Jahren abgeschlossen, Deutsch als alleiniges Studienfach kann erst ab dem BA-Honours im 4. Studienjahr gewählt werden. Anfang 2012 wird an drei der 13 südafrikanischen Universitäten, nämlich Stellenbosch University, University of the Free State, University of Pretoria Deutsch für Studierende ohne Deutschkenntnisse und mit Deutschkenntnissen angeboten (1994 waren es noch 11 von 16). Außer an der Stellenbosch Uni-

versity, wo es zwei separate Studiengänge gibt, werden die Studierenden mit Vorkenntnissen ins zweite Studienjahr integriert oder zusammengeführt. An den restlichen Universitäten werden die Studierenden mit Vorkenntnissen, die in der Regel auf A2/B1 Niveau liegen, in die Deutschkurse des 2. Jahres integriert. Ein Master wird, außer an der University of the Witwatersrand und im gemeinsamen Master-Programm von Stellenbosch University und der Universität Leipzig, nur als Forschungsarbeit durchgeführt und dauert normalerweise ein Jahr.

Die Deutsch-/Germanistikprogramme in Südafrika sind aufgrund des Rückgangs der Studierenden mit Vorkenntnissen – als Folge der rückläufigen Zahlen an Schulen – häufig Sprachkursprogramme. In diesen wird nach einem Jahr intensiver Spracharbeit und Ausbildung aller vier Fähigkeiten das Niveau A1/A2, nach insgesamt drei Jahren B1 bzw. B2 Niveau erreicht. An den meisten Universitäten werden gängige deutsche DaF-Lehrwerke verwendet und das Sprachniveau richtet sich am europäischen Referenzrahmen aus und fast alle Deutschprogramme in Südafrika bieten die Abnahme international anerkannter Prüfungen des Goethe-Instituts am Ende des akademischen Jahres an. Deutsch wird in allgemein formulierten Modulen wie „German for Beginners“ oder „German I“, „German Language and Culture“ angeboten und im Kurs werden verschiedene Aspekte behandelt. Je nach Universität wird Literaturunterricht ab dem 2. Jahr, bisweilen ab dem 3. Jahr integriert, einige Programme bieten auch eigenständige literaturwissenschaftliche Module an. Alle Abteilungen[7] sind auf den jeweiligen Webseiten ihrer Universität mit Programm- und Modulbeschreibungen öffentlich zugänglich, was die Basis für die folgende Darstellung und Analyse der Kursangebote bildet.

Die derzeit größte Germanistikabteilung mit eigenem Lehrstuhl ist an der Stellenbosch University und bietet zwei Studiengänge, für Studierende mit und ohne Deutschkenntnisse, die im dritten Jahr zusammen geführt werden. Deutsch ist, neben anderen Fächern, für Studiengänge wie Jura, International Studies und Musik Wahlpflichtfach[8] und daraus rekrutiert die Abteilung viele ihrer Studierenden. Das Deutsch-Modul für Sprachanfänger umfasst einen Intensivsprachkurs im ersten Jahr, der im zweiten Jahr weitergeführt und mit Literaturmodulen im zweiten und dritten Jahr ergänzt wird. Studierende, die einen BA in Geisteswissenschaften bzw. Sprachen und Kultur belegen, studieren Deutsch häufig bis zum 3. Jahr als Hauptfach. Aus diesem Grund variieren die Studierendenzahlen zwischen dem ersten und zweiten bzw. dritten Studienjahr stark, zunächst reduzieren sie sich um die Hälfte, dann um zwei Drittel. Studierende mit Vorkenntnissen bzw. Muttersprachler beschäftigen sich vorwiegend mit Literaturwissenschaft. Die Ansätze einer Professionalisierung im Sinne von Berufsorientierung in Studiengängen, hier erkennbar in den Wahlpflichtkursen, ist eine neuere Tendenz.

Die Seminare im dritten Studienjahr sowie im Honours-Programm sind literaturwissenschaftlich orientiert, einige haben Afrika-Bezug, einem der Forschungsschwerpunkte der Abteilung (Maltzan 2008:48). Das Modul „Afrika in der deutschsprachigen Literatur“ gehört seit 2011 fest in das Honours-Programm und ist Teil des gemeinsamen Master „DaF im deutsch-afrikanischen Kontext“, den die Deutschabteilung an Stellenbosch University mit dem Herder-Institut in Leipzig seit

2011 anbietet[9]. Eine Möglichkeit, dass die Germanistik in Südafrika bestehen bleibt, sind so Maltzan, Kooperationen mit deutschen Universitäten, um der Krise „konstruktiv zu begegnen“ (Maltzan 2009:211). Zum einen erhöhen solche Kooperationen die Attraktion des Germanistikprogramms (Auslandsaufenthalt, doppelter Abschluss), wie das Interesse am Programm und insbesondere die Zahlen der Einschreibung zeigen, zum anderen können andere Fachrichtungen angeboten werden. So bietet das Master-Programm mit Leipzig eine fachliche Spezifizierung in DaF und DaF-Didaktik, die es so in Südafrika nicht mehr gibt. Ferner gibt es an Stellenbosch auch ein Postgraduate Diploma und Master in Technology for Language Learning sowie Spezialisierungen in Deutsch bei Abschlüssen im *Afrikaans and Dutch Department*, wo Studierende einen Abschluss (Master oder *Postgraduate Diploma*) in Übersetzung machen können, um Übersetzer oder Dolmetscher zu werden.

Die University of Pretoria, die, wie Mühr aus einer externen Evaluation zitiert, das Pendant zu Stellenbosch im Norden Südafrikas in Sachen Deutsch ist (Mühr 2011:57), hat die zweitgrößte Studierendenzahl und hat in den letzten Jahren kontinuierlich die Zahlen erhöht (vgl. Mühr 2011:54). Sie gehört auch zu den drei Universitäten, an denen Deutsch für Anfänger und für Studierende mit Vorkenntnissen angeboten wird. Im ersten Jahr werden die Anfänger mit einem Intensivkurs „German for Beginners“ zum A2 Niveau gebracht und im zweiten Jahr mit den Studierenden mit Vorkenntnissen zusammengelegt. Im dritten Jahr werden unter dem Titel „German: cultural-professional“ Kurse zur Linguistik und Literatur angeboten. Die University of Pretoria ist damit die einzige Deutschabteilung, die spezifische Linguistikseminare in Deutsch anbietet und konnte damit 2001 zwei Planstellen für Deutsch begründen (Mühr 2011:49)[10]. Im Honours-Programm wird der literaturwissenschaftliche wie linguistische Zweig weitergeführt und es ist eine Professionalisierung in Übersetzung/Dolmetschen durch Kurse wie „Translation principles and techniques”, „HLT in translation practice”, „Foundations of Interpreting“, „Audiovisual translation: Subtitling” möglich[11]. Das Honours-Programm wird ab 2013 gemeinsam mit der North-West University in Potchefstroom durchgeführt werden, was nicht nur Kosten reduziert (Mühr 2011:57), sondern der Deutschabteilung an der North-West University die Möglichkeit für ein Honours-Programm bietet. Damit lösen die beiden Deutschabteilungen ein, was Annas bereits vor zehn Jahren als Möglichkeit sah: regionale Zusammenarbeit, um der Rationalisierung entgegenzuwirken und wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden (Annas 2004:186). An der North-West University, eine Zusammenlegung von University of the North-West und Potchefstroomse Universiteit, die bereits vorher ein starkes Deutschprogramm hatte, wird derzeit neben einem Sprachunterricht mit Literatur ab dem dritten Semester auch „Business German“ für Studierende des Studiengangs „International Trade and Marketing“ angeboten, wo ca. 30 Studierende eingeschrieben sind[12]. Deutsch ist hier, wie auch für Studierende eines BAs in Sprachen, eines der Wahlpflichtfächer, wie auch an der Stellenbosch University.

An der University of the Western Cape, die sich 2008 im *eDUSA* vorstellte (Ryneveld/Mentzner 2008), wird Deutsch als Sprachkurs im ersten und zweiten Jahr unterrichtet. Im zweiten Semester des zweiten Jahres beginnt der Literaturunterricht, im dritten Jahr teilt sich der Unterricht in einen Sprachkurs (1. Semester) und Kurs zur

Literatur und Literaturgeschichte (2. Semester). Im Honours-Programm werden klassische literaturwissenschaftliche Themen und ein Modul, das sich mit „Colonial and Postcolonial German Literature on Africa" auseinandersetzt, angeboten. Der einstige Schwerpunkt der University of the Western Cape, nämlich Fach- bzw. DaF-Didaktik (vgl. Kussler 2001:1615), ist reduziert auf ein Modul „Teaching German as a Foreign Language", das jedoch nur nach Verfügbarkeit von Dozenten offeriert werden kann. Die Abteilung bietet allerdings gemeinsame Honours-Programme mit Englisch, Französisch oder Übersetzung an[13].

Rhodes University unterrichtet im ersten Jahr Sprache, Landeskunde „Cultural Studies" und Textanalyse, im zweiten Jahr „Cultural Studies", Literatur, Sprache und Übersetzung und im dritten Jahr „Cultural Studies", Textanalyse, Übersetzung, Literatur und Sprache[14]. Im Honours-Programm werden Kurse angeboten, die die Bereiche Literatur, Sprache, Sprachvermittlung und Übersetzung umfassen[15]. Damit ist die Deutschabteilung an Rhodes University die einzige in Südafrika, die Übersetzungskurse und zwar vom *undergraduate* bis zum Honours-Abschluss anbietet sowie separate Landeskundekurse, die nicht im Sprach- bzw. Literaturunterricht integriert sind.

An der University of the Witwatersrand[16] wird eine literaturwissenschaftlich orientierte Germanistik angeboten, die nach einem Sprachkurs im ersten Jahr im zweiten Jahr Literatur mit literarischen Texten des 18., 19. und 20. Jahrhundert sowie Literaturgeschichte einführt. Auch Kurse wie „Advanced German Composition and Stylistics" und „German Negotiating Language" sind Seminare, die mit literarischen Texten arbeiten. Im Honours-Programm und Master-Programm sind die Kurse ebenfalls literaturwissenschaftlich ausgerichtet[17].

An der University of the Free State[18] wird Deutsch als BA Language Studies angeboten, bereits ab dem 2. Jahr, in dem Studierende mit Deutschkenntnissen aus der Schule und Deutschlernern aus dem ersten Jahr zusammengeführt werden, wird Literatur unterrichtet. Das Honours-Programm bietet Module zu literaturwissenschaftlichen Themen an[19]. Ähnlich ist es an der University of Zululand, wo viele Studierenden im ersten Studienjahr, ca. 60 Anfänger im Jahr 2011, aus dem Tourismusstudiengang rekrutiert werden. Im dritten Jahr gibt es Kurse zur Sprachausbildung sowie Literatur und Kultur. Im Honours-Programm werden neben standardisierten Kursen wie „Gattung" oder „Autor" auch „Literature Theory" und „Mass Literature" sowie „Computerised Research Methodology" und „Computerised Learning, Teaching and Evaluation" unterrichtet[20].

An der University of KwaZulu-Natal[21] gibt es außer Sprachkursen, die im dritten Jahr Literatur einführen, auch einen Kurs „Scientific German" für Studierende der Ingenieurswissenschaften, der mit ca. 100 Studierenden den regulären Sprachkursen zahlenmäßig weit überlegen ist. Es ist die einzige Deutschabteilung, die einen solchen Kurs anbietet. Honours-Kurse werden bei Bedarf angeboten, in der Regel sind es literaturwissenschaftliche Seminare.

Wie seit Jahrzehnten beklagt (u.a. Annas 2004:183), schließen oder reduzieren Deutsch-/Germanistikabteilungen ihre Programme: An der University of Limpopo, ehemals University of the North[22] wurde das Programm seit 2007 sukzessive aufgelöst.

2011 wurde der Deutschunterricht jedoch wieder aufgenommen, Anfang 2012 wurde auch das zweite Jahr wieder unterrichtet und neben der Sprache auch Literatur eingeführt, jedoch Mitte 2012 wurde die Abteilung geschlossen. Die Fernuniversität University of South Africa (UNISA), die 2004 noch die zweitstärkste Germanistikabteilung hinter Stellenbosch University war (Annas 2004:183), bietet ab 2012 nur noch Deutsch im ersten Jahr an. Auch an der University of Cape Town wird bereits seit 2010 nur noch Deutsch im ersten und zweiten Jahr angeboten und kann damit nicht mehr als Hauptfach belegt werden, das Honours-Programm wurde jedoch beibehalten. Es gibt Bemühungen – und auch das Interesse – das dritte Jahr wieder einzuführen. An der University of Johannesburg werden im Jahr 2012 die letzten Deutschstudierenden ihren Abschluss machen, ab 2013 wird kein Deutsch/Germanistik mehr angeboten werden.

In Namibia, das auch in seinem Germanistikprogramm bis zur Unabhängigkeit 1990 unter südafrikanischem Einfluss stand und der UNISA angegliedert war (Zappen-Thomson 1999:94), führte 2008/2009 den 4-jährigen BA ein, der dem 3-jährigen BA plus BA-Honours in Südafrika entspricht. Es werden zwei Studiengänge angeboten: Der Studiengang „Applied German Language" ist für Studierende ohne Vorkenntnisse in Deutsch und wird als Nebenfach studiert. Im „German Studies"-Studiengang für Studierende mit Vorkenntnissen und Muttersprachler gibt es Kurse zur Literatur, Linguistik, Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, aber auch ganz spezifisch zu Afrika und Deutschland wie „German-African Perspectives", „Literature on Africa in German", womit speziell dem deutsch-namibischen Hintergrund Rechnung getragen werden soll (vgl. auch Böhm 2003:551). Ferner bietet die University of Namibia ein „Postgraduate Diploma in Translation" und ein „Postgraduate Diploma in Education" (Deutschlehrerausbildung) an. Letzteres ist zwar wie in Südafrika an die *Education Departments* angebunden, wurde aber von der Deutschabteilung übernommen und unterrichtet, damit der Studiengang nicht aufgrund der geringen Studierendenzahlen gekürzt wird (Zappen-Thomson 2008:31).

In der Aufzählung der unterschiedlichen Kurse an den Universitäten im südlichen Afrika wird deutlich, dass die University of Namibia sich im Profil und Unterrichtsangebot von den südafrikanischen Universitäten unterscheidet und sich die einstmals starke Germanistik in Südafrika – obwohl die Zahlen in den letzten Jahren gleich blieben[23] – von einer germanistischen Philologie zu einem Sprachkursprogramm entwickelt. Nach wie vor gibt es einen literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt (vgl. Kussler 2001:1615) und auch die Forschungsarbeiten der Studierenden sind meist literaturwissenschaftlich orientiert, wie Eckardt betont (Eckardt 2011:60). Im *undergraduate*-Bereiche wird nur an der University of Pretoria Linguistik unterrichtet, vormals war es die University of the North (Kussler 2001:1616) und an der Rhodes University gibt es bereits im *undergraduate*-Programm „Translation". Lediglich in den Honours-Programmen werden neben literaturwissenschaftlichen Themen auch andere angeboten, wie Linguistik, „Computerised Learning", Übersetzung und DaF-Didaktik. Die beiden letzteren geben konkrete Berufsziele vor. An der University of Pretoria wurde die Fachdidaktik wieder in die Disziplin, also in die Deutschabteilung gelegt, wodurch man auf eine bessere Deutschlehrerausbildung hofft (Mühr 2011:50). Auch wenn Mühr davon überzeugt ist, „dass die sog. *soft skills* wie interkulturelle Kompetenz

und kritische Lesefertigkeiten wertvoller sind als eine nur ‚harte' Berufsqualifikation" (Mühr 2011:58), so sind konkretere Berufsziele m.E. für Studierende oft überzeugender. An der University of KwaZulu-Natal und North-West University werden spezifische Kurse wie „Business German" für den Tourismusstudiengang und „Scientific German" für Ingenieure angeboten. An University of Zululand, Stellenbosch University und North-West University ist Deutsch neben anderen Fächern ein Wahlpflichtfach für einige Studiengänge, hier werden jedoch keine fachspezifischen Sprachkurse angeboten – dies wäre jedoch m.E. eine Überlegung für die Zukunft.

Zusammenfassung und Ausblick

Auch wenn Deutsch/Germanistik im südlichen Afrika auf eine lange Tradition zurückschauen kann, so ist das Fach in Südafrika wie in Namibia eine kleine und überschaubare Disziplin. An Schulen und Universitäten in Südafrika gehen die Lernerzahlen zurück und in den letzten Jahren haben fast die Hälfte der Universitäten ihre Deutsch-/Germanistikprogramme geschlossen bzw. drastisch reduziert, sodass man eigentlich nur noch von neun Deutsch-/Germanistikabteilungen im südlichen Afrika sprechen kann. Die Abteilungen sind seit Jahren in einer Legitimationskrise und die Lehrenden unter Druck, Programme an den Universitäten zu halten und mit neuen Konzepten zu stärken, um die Attraktivität und damit die Lernerzahlen zu vergrößern. Die Beispiele aus Stellenbosch und Pretoria, von der University of Zululand, University of KwaZulu-Natal und North-West University zeigen, dass fachspezifische Kurse ebenfalls von Interesse sind. Die Germanistik in Südafrika hingegen ist nach wie vor noch sehr literaturwissenschaftlich orientiert und in den meisten Abteilungen wird Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte angeboten, in den Honours-Programmen wird meist ganz traditionell Gattung, Autor oder Epoche behandelt. Andere Module werden vereinzelt an unterschiedlichen Institutionen angeboten. Das Deutschprogramm an der University of Namibia umfasst verschiedene Module zum einen Sprachkurse, aber auch Literatur, Linguistik und Landeskunde sowie interkulturelle Kommunikation. Kurse wie „Business German", Übersetzung sowie ein Lehrerdiplom bieten Studiengänge mit spezifischeren Berufszielen. In Südafrika wird, mit Ausnahme der University of Pretoria, die Fachdidaktik und Betreuung im Schulpraktikum von der jeweiligen *Faculty of Education* übernommen. Fachspezifisches Deutsch, sodass die Studierenden in ihrem Wahlpflichtfach Deutsch bedarfsgerecht lernen, ist nirgendwo ersichtlich außer im Semestermodul „German for Business und Tourism" in Namibia, „Business German" an North-West University und „Scientific German" an der University of KwaZulu-Natal. Expliziter Bezug zu Afrika, also deutsch-afrikanische Aspekte bzw. Bezüge zwischen Deutschland und Afrika gibt es an der University of Namibia sowie im Honours-Programm an Stellenbosch University und University of the Western Cape. Dies heißt zwar nicht, dass dies nicht in anderen Deutschprogrammen unterrichtet wird, aber es ist nicht von außen sichtbar. Eine Akzentuierung und Sichtbarmachung der „Afrikanischen Germanistik" ist wünschenswert und ein Schritt in eine Positionierung der Germanistik im südlichen Afrika.

Modelle wie Stellenbosch, Zululand und North-West, in denen Deutsch in anderen Studiengängen als Wahlpflichtfach angeboten wird und zu einer Professionalisierung

führt, bietet die Möglichkeit, Studierendenzahlen sowie die Relevanz von Deutsch zu erhöhen, beispielsweise im Tourismus. Ferner sind Kooperationsprojekte mit anderen Hochschulen wie beispielsweise die DAAD geförderten Germanistischen Instituts-partnerschaften (GIP) sowie gemeinsame Studiengänge eine gute Möglichkeit, um Professionalisierung zu unterstützen, wie beispielsweise im Master-Studiengang DaF von Stellenbosch und dem Herder-Institut Leipzig oder den MA-Europe Studies der University of Pretoria mit der Universität Konstanz.

Was sind nun also Ausblicke und Perspektiven einer „Afrikanischen Germanistik" im südlichen Afrika oder einer „Südafrikanischen Germanistik"? Wie gezeigt wurde, zeichnen sich bereits Tendenzen in der südafrikanischen Germanistik ab: Ferner gibt es Kooperationen zwischen südafrikanischen Universitäten untereinander und mit deutschen Universitäten. Zum anderen gibt es einige Deutsch-/Germanistikprogramme, die allein oder mit anderen Abteilungen Studiengänge mit expliziten Berufszielen anbieten. Deutsch als Wahlpflichtfach anzubieten sowie fachspezifische Kurse erhöhen die Studierendenzahlen im *undergraduate*-Bereich, wenngleich es sich eher um Sprachlerner als um Germanistikstudenten handelt.

Ausbaufähig ist sicherlich eine stärkere Professionalisierung, die Studierenden Berufschancen bietet, beispielsweise im Tourismus und in der Wirtschaft, sodass die Fremdsprachenkenntnisse sinnvoll kombiniert und fachspezifisch unterrichtet, die Studierenden für Firmen attraktiv machen. Auch eine gezieltere didaktische Ausbildung von Deutschlehrern in Deutschabteilungen würde die Deutschlehrerausbildung stärken. Eine Verbleibstudie, wie sie Hamann für Togo vorstellte, kann hier einen Einblick in den Bedarf geben (Hamann 2009). Ferner sollte sich die „Afrikanische Germanistik" positionieren, Inhalte zu Afrika bzw. dem jeweiligen Land ausbauen und verdeutlichen, um sich hier zum einen von einer reinen Inlandsgermanistik zu unterscheiden und durch diese interkulturellen Bezüge und Akzentsetzungen das Deutsch-/Germanistikstudium relevanter und angewandter zu gestalten. Zusammenarbeit mit anderen Germanistiken in Afrika und eine Vernetzung ist sinnvoll, denn sie führt zu einer Stärkung und zu weiteren Impulsen. Ein Austausch sollte nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene stattfinden, sondern auch bezüglich Programmstruktur, Curricula/Inhalte, Methodik/Didaktik durch Austausch, gemeinsame Konferenzen/Workshops. Einen nationalen, internationalen und insbesondere innerafrikanischen Austausch von Lehrpersonal und nicht nur deutschen Gastprofessuren wäre in diesem Zuge sicherlich sinnvoll, um verschiedene Studiengänge kennenzulernen und Impulse zu erhalten.

(Süd-)Afrikanische Germanistik: Angebot der Deutsch- und Germanistikkurse[24]

	Universität	**Zahlen 2011 Undergrad./Hon[25]**	**Undergraduate**	**Honours**
1	Stellenbosch University Stellenbosch	ca.280/3	German Language, Literature and Culture of the 20th and 21st Centuries German Language, Literature and Culture of the 18th century to the present Advanced Study of German Literature and Culture I/ II	Themen und Tendenzen in der Gegenwartsliteratur Afrika in der deutschsprachigen Literatur Sprache, Gesellschaft und Kultur Mini thesis
			Introduction to the German Language and	

			Culture Intermediate Study of the German Language, Literature and Culture Advanced Study of the German Language and Culture I/II	
2	University of the Western Cape Bellville	ca. 56/1	First Year Course in German Second year course in German Third year courses in German (The third year semester courses consist of both a language and literature stream)	German literature of a selected period German poetry, prose or drama of a certain period Selected German authors Colonial and Post-colonial German Literature on Africa Teaching German as a Foreign Language German literature for adolescent readers
3	Rhodes University Grahamstown	ca. 64/1	German Studies 1 Language//Text analysis, cultural studies ("Landeskunde") German Studies 2 Cultural studies//Literature//Language, translation German Studies 3 Cultural studies//Text analysis, translation//Literature, Language	German Literature of various periods Diachronic and/or Synchronic aspects of German Translation practice and Methodology German as a Foreign Language
4	University of the Free State Bloemfontein	ca.34/2	German language and culture studies: Beginners German Language and Culture Studies: Intermediate German Language and Culture Studies: Advanced	Geschichte einer literarischen Gattung Intensives Studium eines Autors Intensives Studium einer literarischen Epoche A theme of the candidate's own choice, in consultation with the head of department A mini-dissertation on a theme from German Language and/or Literature Study A module from the Honours syllabus of another relevant subject
5	University of Zululand Empangeni	ca. 72/0	Beginners German (1/2) Intermediate German (1/2) Advanced German (1/2)//German Literature and Culture (1/2)	A period A genre Literature Theory Language Mass Literature Computerised Research Methodology Computerised Learning, Teaching and Evaluation
6	North-West University Potchefstroom	ca. 147	German Elementary 1 and 2 Business German Elementary 1 and 2 German Intermediary 1 and 2 German Advanced 1 and 2	Ab 2013 zusammen mit University of Pretoria
7	University of Pretoria Pretoria	ca.142/3	German for Beginners German: Intermediate German: Cultural-professional: Introduction to German linguistics. German Cultural-professional: Analysis, interpretation and appropriation of relevant texts from different disciplines German: Cultural-professional: Principles of textual grammar of the German language, German: Cultural-professional: Analysis, interpretation and appropriation of literary texts in cultural-historical perspective.	German stylistics German linguistics German grammar Presentation in German Elective modules: German literature (1), German literature (2), Text interpretation (German), Text interpretation (German), Translation principles and techniques, HLT in translation practice, Foundations of Interpreting , Audiovisual translation: Subtitling
8	University of KwaZulu-Natal Durban	ca. 135/0	German 1A/1B: Introduction to German Language 1/2 Scientific German German 2A/B: Intermediate German 1/2 German 3A/B: Advanced Language & Literature 1/2	Genre Period of Literature Teaching German Language Teaching German Literature Research Paper: German
9	University of the Wit-	ca. 40/1	Basic German Language and Culture Intermediate German Language and	Literature and Society Contemporary German Literature

	watersrand Johannesburg		Culture German Language and Text Production Selected Topic in German: The Contemporary Novel German Classicism and Romanticism German Negotiating Language	Canonical Texts Long Essay (German Honours only)
10	University of Limpopo Polokwane	14/0	German for Beginners (German for Speakers of the Language)* Intermediate Level German Advanced Level German **2012 nur 1. und 2. Jahr Deutsch;** **Kein Deutsch Ende 2012** _____ *wird angeboten, aber keine Nachfrage	German Grammar and Language German Poetry, Prose and Drama of the 18th Century German Translation Theory and Practice German Poetry, Prose and Drama of the 20th Century German Poetry, Prose and Drama of the 19th Century
11	University of Cape Town Cape Town	46/0	German I German II	Wechselnde Module zur Literaturwissenschaft
12	University of Johannesburg Johannesburg	ca.15/0	German (3. Jahr) **kein Deutsch ab 2013!**	
13	UNISA Pretoria	ca. 132	German Language and Culture for beginners I (semesters 1 & 2)	

14	University of Namibia Windhoek	ca. 72/n.a.	**German as Applied and Business Language** Foundations of German//German for Beginners Listening and Speaking Skills in German//Basic Reading and Writing Skills in German//Basic Interaction and Communication in German Foundations of Business German//German for Business and Tourism	Deutsch im 4. Jahr entspricht dem BA Honours Postgraduate Diploma in Translation Postgraduate Diploma in Education
			German Studies Basic German Patterns Basic Literary and Cultural Concepts Complex German Patterns Contemporary German Society and Literature Text Analysis, Directed Writing and Presentation Theoretical and Practical German German-African Perspectives German Cultural History Modern German Literature and Culture Applied Linguistics in German Literature on Africa in German Intercultural Communication	

Anmerkungen

1 Ich spreche von Deutsch und Germanistik, wobei ich mich bei Deutsch auf einen Sprachkurs beziehe, unter Germanistik die Auslandsgermanistik verstehe, in der Deutsche Philologie gelehrt wird, also die Auseinandersetzung mit deutscher Literatur und deutscher Sprache/Linguistik.

2 Vgl. hierzu die aufgeführten Länder in den entsprechenden Untersuchungen.

3 Ich beziehe mich hier nur auf Südafrika und Namibia und klammere Simbabwe sowie Mosambik, wo Deutsch eine kleinere Rolle spielt, aus. Ferner schließe ich mich Bedis Klassifikation nicht an, der die Staaten im Indischen Ozean miteinbezieht.

4 Bedanken möchte ich mich bei allen Kollegen im südlichen Afrika, die mir Informationen zu Deutsch in Südafrika und Namibia sowie zu den einzelnen Programmen gegeben und meine Fragen geduldig beantwortet haben, besonders Rolf Annas an der Stellenbosch University und Marianne Zappen-Thomson an der University of Namibia.

5 „Afrikanische Germanistik" war auch thematische Vorgabe für den ersten Band der westafrikanischen Germanistikzeitschrift *Mount Cameroun*.

6 Auch Wierlacher skizziert die „Afrikanische Germanistik", setzt sich aber nur mit dem Aspekt der deutsch-afrikanischen Bezüge auseinander und scheint sich an den frühen Aufsätzen von Ihekweazu und Sadji zu orientieren (Wierlacher 2003:9f.).

7 Lediglich das Deutschprogramm der University of Cape Town präsentiert sich nicht im Internet.

8 http://academic.sun.ac.za/forlang/s3main.htm [30.1.2012]

9 http://academic.sun.ac.za/forlang/german_pg.htm [29.1.2012]

10 http://web.up.ac.za/sitefiles/file/46/675/2011%20Undergraduate%20German.pdf [30.1.2012]

11 http://web.up.ac.za/sitefiles/file/46/675/2011%20POSTGRADUATE%20GERMAN.pdf [30.1.2012]

12 http://www.nwu.ac.za/p-sl/subjects.html [10.1.2012]

13 http://www.uwc.ac.za/index.php?module=cms&action=showfulltext&id=gen11Srv7Nme54_5028 _1210050458&sectionid=gen11Srv7Nme54_7862_1210050457&menustate=dept_language [31.01.2012]

14 http://www.ru.ac.za/german/undergraduatecourses [16.01.2012]

15 https://www.ru.ac.za/documents/Applying/Graduate%20studies%20guide.pdf [16.01.2012]

16 http://www.wits.ac.za/slls/german/7721/german.html (31.1.2012)

17 http://www.wits.ac.za/academic/humanities/slls/disciplines/german/7722/postgraduate.html [30.1.2012]

18 http://humanities.ufs.ac.za/content.aspx?DCode=140 [31.1.2012]

19 http://humanities.ufs.ac.za/content.aspx?id=20 [31.1.2012]

20 http://www.uzulu.ac.za/arts_hand_book.php [25.1.2012]

21 http://lll.ukzn.ac.za/German/aboutGerman.aspx [25.1.2012]

22 http://www.ul.ac.za/index.php?Entity=langcom_ger_under [25.1.2012]

23 Vgl. hierzu auch die Studierendenzahlen von 2011 im Anhang des Aufsatzes.

24 Alle Angaben sind der jeweiligen Webseite der Deutschabteilung oder aus den Vorlesungsverzeichnissen der *undergraduate* und *postgraduate Studies* entnommen.

25 Die Zahlen sind ungefähre Zahlen, da in der Regel die Studierendenzahlen am Anfang des Jahres andere sind als am Ende und einige Universitäten in Jahres-, andere in Semesterkurse unterteilen.

Bibliografie

ALTMAYER, CLAUS 2010. „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika", in: *Acta Germanica* 38, 86-102.

ANNAS, ROLF 2004. „Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten", in: *Acta Germanica* 30/31, 181-191.

BEDI, LASME ELVIS 2006. *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

BÖHM, MICHAEL ANTON 1993. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.*

DIOP, EL HADJ IBRAHIMA 2010. „Germanistik im subsaharischen Afrika", in: *Wirkendes Wort* 2, 317-334.

DIOP, EL HADJI DIOP 2000. *Das Selbstverständnis von Germanistik und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

ECKARDT, MICHAEL 2011. „SAGV Forschungsforum (3. Folge). Annotation relevanter Hochschulschriften“, in: *eDUSA* 6:1, 60-70.

FISCHER, STEFAN 2011. „Mehr Bewusstsein für Deutsch“, in: Allgemeine Zeitung vom 17.10.2011 http://www.az.com.na/lokales/mehr-bewusstsein-fr-deutsch.136160.php [27.01.2012]

GOUAFFO, ALBERT/SALIFOU TRAORÉ 2004. „Vorwort“, in: *Mont Cameroun* 1, 5-7.

HAMANN, EVA 2009. „Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was?“, in: *spil plus 38. Sonderausgabe: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Afrika*, 195-204.

HELBIG, GERHARD, GÖTZE, LUTZ, HENRICI, GERT 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: de Gruyter (Berichte zu Ägypten, Südafrika, Kamerun, Nigeria, Ghana, Mali und Marokko)

IHEKWEAZU, EDITH 1985. „Afrikanische Germanistik. Ziele und Wege des Faches in der Dritten Welt am Beispiel Nigerias“, in: Alois Wierlacher: *Das Fremde und das eigene. Prolegoma zu einer interkulturellen Germanistik,* 285-305.

KASPRZYK, PETER/NORBERT NDONG (HG.) 1998. *Afrikanische Germanistik. Eine Dokumentation*. Bonn: DAAD.

KRUMM, HANS-JÜRGEN, FANDRYCH, CHRISTIAN, HUFEISEN, BRITTA, RIEMER, CLAUDIA 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York: de Gruyter. (Berichte zu Ägypten, Côte d’Ivoire, Ghana, Kamerun, Marokko, Nigeria, Senegal, Südafrika)

KUSSLER, RAINER 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika“, in: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin/New York: de Gruyter, 1609-1618.

LAURIEN, INGRID 2006. „Das Fach Deutsch an Universitäten im ‚neuen Südafrika‘“, in: *Info DaF* 33/5, 438-445.

MALTZAN, CARLOTTA VON 2009. „Die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch“, in: *eDUSA* 4/1, 42-51.

MALTZAN, CARLOTTA VON 2009. „Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika“, in: *spil plus 38. Sonderausgabe: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Afrika*, 205-214.

MÜHR, STEFAN 2011. „Die Deutschabteilung an der Universität Pretoria“, in: *eDUSA* 6:1, 48-59.

NDONG, NORBERT 1993. *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. München: iudicium.

NETZWERK DEUTSCH (HG.) 2010. *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. Berlin/Köln/Bonn/München.

PERESTRELO, JULIA 2008. „Der Beitrag des GZ zur Förderung Deutsch als Fremdsprache in Namibia“, in: *eDUSA* 3/2, 23-26.

RODE, RUDOLF 2008. „Deutsch an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme“ , in: *eDUSA* 3/2, 26-29.

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

SADIJ, AMADOU BOOKER 1996. „Entstehung und Entwicklung der afrikanischen Germanistik“, in: *Wasada Blätter* 3, 114-126.

SADIJ, AMADOU BOOKER 1986. „Interdisziplinarität als ein Arbeitsprinzip der afrikanischen Germanistik“, in: Alois Wierlacher: *Das Fremde und das eigene. Prolegoma zu einer interkulturellen Germanistik*, 305-313.

SOW, ALIOUNE 1986. *Germanistik als Entwicklungs-wissenschaft*? *Überlegungen zu einer Literatur-wissenschaft des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Afrika.* Hildesheim: Olms.

STADAF (HG.) 2003. Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000. Berlin/Köln/Bonn/München.

STADAF (HG.) 2006. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Berlin/Köln/Bonn/München.

TRAORÉ, SALIFOU 2004. „Weg zur afrikanischen Germanistik. Zeit einer Bilanz“, in: *Mont Cameroun* 1, 11-28.

WIERLACHER, ALOIS 2003. „Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie“, in: *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, 1-47.

WITTE, ARND 2004. „Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) – Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten“ , in: *Acta Germanica* 31/32, 169-179.

ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 2008. „Die Deutschabteilung der Universität Namibia“, in: *eDUSA* 3/2, 29-32.

ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE 1999. *Interkulturelles Lernen und Lehrern in einer Multikulturellen Gesellschaft. Deutsch als Fremdsprache in Namibia*. Dissertation. Stellenbosch University.

Strukturen und Typologien deutscher und westafrikanischer Märchen: eine Untersuchung zu Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Erzählungen zweier unterschiedlicher Kulturen

MENSAH WEKENON TOKPONTO,
Université d´Abomey-Calavi

Einleitung

Die Weltliteratur besteht nicht nur aus literarischen Werken wie Romanen, Gedichten, Dramen, Novellen usw., sondern auch aus Märchen, die man aufgrund ihrer sehr inspirierenden und oft handlungsreichen Inhalte als die älteste Gattung der Literatur betrachtet. Sie stellen in allen Kulturen ein immenses Gemeingut dar und vermitteln Werte als Lebensformen, die für das friedliche Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft bzw. einer Gemeinschaft vonnöten sind.

Märchen bergen, unabhängig von ihren kulturellen Zugehörigkeiten, in sich Motive, die sich teils als Völker übergreifend teils als kulturspezifisch erweisen. Es sind wiederkehrende figurative Blöcke, die, wenngleich in veränderter Form, anderswo innerhalb oder außerhalb derselben Kultur auftreten. Auch deutsche und westafrikanische Märchen unterliegen bestimmten strukturellen und typologischen Ordnungen, die von der Märchenforschung genauer zu untersuchen sind. In diesem Zusammenhang setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und westafrikanischen Erzählungen, bezogen auf ihre jeweiligen Typologien und Strukturen, aufzuspüren und zu untersuchen. Des Weiteren werden auch die ethischen Aspekten der Erzählung in Betracht gezogen, um zu überprüfen, ob Moralfragen in den beiden unterschiedlichen Märchenformen ähnlich angeschnitten werden.

Warum eine Typologie der Märchen?

Dieser Beitrag soll sich einerseits auf die seit Jahrhunderten schriftlich festgehaltenen Volkserzählungen der Brüder Grimm beziehen und andererseits auf die zum Teil schriftlichen, aber noch weitgehend oral tradierten westafrikanischen bzw. beninischen Märchen. Entscheidend ist dabei die Frage, warum sich eine Typologie der Märchen als notwendig erweist. Es ist bekannt, dass in der Literatur aller Völker und Kulturen der Welt zahlreiche Märchen vorhanden sind, die entweder noch mündlich überliefert werden oder schon verschriftlicht sind. Während die Mathematik und die Physik eine harmonische Klassifizierung, eine einheitliche Terminologie und eine perfektionierte

Methode besitzen, die von den Lehrern auf die Schüler übertragen werden, standen für die Märchen lange Zeit keine wissenschaftlich festgehaltenen Ordnungen zur Verfügung. Grund dafür sind die Vielzahl und die Vielfalt der Märchen aller Kulturen, die es verhinderten, ein einheitliches und international anerkanntes wissenschaftliches Klassifizierungssystem für diese Erzählform zu entwickeln. Überlegungen diesbezüglich führten die Erzählforscher dazu, die Märchen nach ihren Strukturen einzugruppieren und sie methodisch überschaubarer zu machen, um sie besser untersuchen zu können. Es handelte sich also darum, ein Typensystem für die Märchen zu erarbeiten, das helfen soll, die Erzählungen genauer zu unterscheiden. Hierzu schreibt Wilhelm Solms: „Ein Typ und eine Gattung sind abstrakte Begriffe und dienen als Hilfskonstruktionen, um die einzelnen Märchen genauer bestimmen und miteinander vergleichen zu können." (Solms 1999:206). Forschungsarbeiten über die Einteilung bzw. die Kategorisierung der Märchen in verschiedene Typen gehen auf den Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zurück und erinnern an die Leistungen des berühmten finnischen Erzählforschers Antti Aarne, der 1910 das allererste Werk über das Typensystem der Märchen mit dem Titel „Verzeichnis der Märchentypen" herausgegeben hatte. Die erste Ausgabe dieses Werkes wurde vielfach übersetzt und wiederholt aufgelegt. In diesem Zusammenhang soll hier darauf hingewiesen werden, dass das Typensystem Aarnes in der zweiten und dritten Ausgabe von Stith Thompson 1928 und 1961 erheblich erweitert worden ist. Die Notwendigkeit dieser Erweiterung liegt darin, dass angesichts der Komplexität der Märchen zahlreiche Erzählungen anderer Kulturen anfangs vom Typensystem Aarnes nicht berücksichtigt wurden. Stith Thompson hatte deshalb Ergänzungen vorgenommen, um Aarnes Typensystem zu vervollständigen und dem Werk einen internationalen Stellenwert zu geben, das seit 1961 den Titel *The Types of Folktale* (Aarne 1961) trägt. Dieses Typensystem beider Autoren hat sich seither in der praktischen Arbeit der Märchensammler durchgesetzt und gilt in der internationalen Märchenforschung nicht nur als Hilfsmittel, sondern auch als Grundlage zur Bestimmung der verschiedenen Erzählarten. Dieses Klassifikationssystem erfolgt nach Themen und Motiven aus vielfältigen Märchenvarianten. Jede Variante bzw. jedes Motiv wird mit einer Nummer ausgestattet und erlaubt es, unmittelbar die Kategorie zu erkennen, in die eine Erzählvariante eingereiht werden kann.

Dem Typensystem Aarnes zufolge werden die Märchen in drei Hauptgruppen eingeteilt, wobei die zweite Hauptgruppe in vier Untergruppen unterteilt ist. Dazu gehören die Tiermärchen, die Eigentlichen Märchen (bestehend aus den Zaubermärchen, legendenartigen Märchen, novellenartigen Märchen, Märchen vom dummen Riesen oder Teufel) und die Schwänke. In seiner Erweiterungsarbeit fügt Stith Thompson noch zwei Gruppen, nämlich die formelhaften Erzählungen und die unklassifizierten Erzählungen, hinzu. Der wissenschaftliche Verdienst dieses Klassifikationssystems liegt darin, dass es auf den Motiven weltweit gesammelter Erzählungen beruht und Themen verschiedener Varianten vergleicht. In Propps Morphologie des Märchens heißt es diesbezüglich:

> Les représentants de ce système de classification recueillent et comparent les variantes de chaque sujet dans le monde entier. Le matériel est regroupé géo-ethnographiquement selon un système

> préalablement élaboré; ensuite des conclusions sont tirées sur la structure fondamentale, la diffusion et l´origine des sujets (Propp 1965 und 1970:17).

Diese Zeilen Propps deuten auf die Authentizität der Typenbestimmung Aarnes/ Thompsons hin, die durch ihre methodische Vorgehensweise, ihre Beachtung der Strukturen der berücksichtigten Märchen und deren Herkunft gekennzeichnet ist. Ungeachtet der internationalen Anerkennung dieses Typenverzeichnisses stößt diese Arbeit auf Einwände, die von berühmten Märchenforschern, wie z.B. Max Lüthi erhoben worden sind. Lüthi zufolge hätten die beiden Forscher Typen des Volksmärchens bzw. der Volkserzählung unterschieden und dabei registriert, welche Motive vorkommen, wobei „seltsamerweise auch bedeutsame Einzelzüge, Figuren, Requisiten zu den Motiven gezählt werden." (Lüthi 1999:208). Das Typenverzeichnis Aarnes/ Thompsons fragt aber nicht, wie die Motive im Einzelnen behandelt werden sollen. Sie werden in ihrem Typenverzeichnis gezählt, unabhängig davon, ob sie alleine oder mit anderen Motiven übertragen sind. Wilhelm Solms meint, dass Erzählungen, in denen Tiere vorkommen, für Aarne/Thompson einfach als Tiermärchen gelten, seien es Tierschwänke, Zaubermärchen oder Tierfabeln. Da sie nicht entscheiden konnten, wohin ein Text genau gehört, haben sie ihm mehrere, in einzelnen Fällen sogar zehn oder elf Nummern gegeben und damit ihrem Verzeichnis selbst widersprochen. Die Kritik an dem Typenverzeichnis Aarnes/Thompsons ist hier allerdings nicht von weiterem Interesse. Wir wollen uns vielmehr der theoretischen Grundlagen ihres Verzeichnisses bedienen, um die Typologie und Struktur der Grimmschen Märchen mit denen der westafrikanischen Erzählungen vergleichen und die dabei auftretenden Ähnlichkeiten und Differenzen hervorheben zu können.

Zur Typologie und Struktur der deutschen Märchen der Brüder Grimm

Die Untersuchung zur Typologie und Struktur der deutschen Märchen beschränkt sich auf die Erzählungen der Brüder Grimm, da sie als die populärsten Volksmärchen der deutschen Märchenliteratur gelten. Jacob und Wilhelm Grimm haben selbst in ihren verschiedenen Anmerkungen ihre Märchentexte nicht in ein Typensystem eingeordnet. Sie sprechen meist von Erzählung, Märchen, Sage, Fabel oder Schwank, wobei der eine Begriff als Synonym für den anderen betrachtet wird. Aber wenn man die Strukturen ihrer Märchen genauer untersucht, so macht man die Beobachtung, dass ihre Märchentexte doch unterschiedliche Strukturen und Typen aufweisen und dementsprechend nicht über dieselben Charakterzüge verfügen. Es handelt sich nach der Auffassung der Brüder Grimm darum, „unter Beweis zu stellen", dass die Märchen untereinander und mit anderen Volkserzählungen zusammenhängen.

Durch eine sorgfältige Lektüre der Gesamtausgabe der Grimmschen Märchen und der darin behandelten Motive und Themen kann man sie in drei wichtige Formen bzw. Erzähltypen einteilen. Zum einen gibt es die *Zaubermärchen*, die ihre Morallehre aus dem Handlungsverlauf jeweils aus den Charaktereigenschaften der Heldin oder des Helden in der Erzählung hervortreten lassen. Diese Eigenschaften zeigen sie auf ihrem Weg zum Glück und es wird ihnen auf wunderbare, zauberhafte und numinose Weise zum Recht verholfen. Eine weitere Kategorie der Grimmschen Märchen besteht aus

den s*chwankhaften Erzählungen*, die den Hauptfiguren dieselben Eigenschaften verleihen wie den Helden und Heldinnen aus den Zaubermärchen, diese aber unterschiedlich beurteilen. Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass sich die schwankhaften Märchen in andere Untergruppen wie *Schwänke* und *Tierschwänke* unterteilen lassen. Zur dritten Kategorie zählen die *lehrhaften Erzählungen*, in denen das Märchen die Vermittlung einer Morallehre bezweckt.

Über die Mehrheit der Grimmschen Märchen kann behauptet werden, dass die Zaubermärchen und die schwankhaften Erzählungen die zwei Hauptgruppen der *Kinder und Hausmärchen* bilden. Zaubermärchen und Schwänke stellen, wie Wilhelm Solms es bemerkt, die beiden Pole der Grimmschen Sammlung dar, die durch die Schwankmärchen und die schwankhaften Tiermärchen miteinander verbunden sind (Solms 1999:218). Die Zaubermärchen und die Erzählungen mit Wundermotiven ohne glückliches Ende bilden alleine die Hälfte der Gesamtsammlung, und deshalb soll sich die Analyse hauptsächlich auf die Strukturen und Motive aus den Zaubermärchen und den schwankhaften Erzählungen richten. In diesem Zusammenhang stellen die Zaubermärchen Erzählungen dar, in denen generell die Verhaltensregeln der Hauptfiguren dazu führen, die in dem Text verborgene Morallehre zu entdecken. Sie unterliegen motivisch und strukturell gesehen fast denselben Gesetzen und erzählen von wunderbaren Geschehnissen, in denen echte Wunder vorkommen. Eine Untersuchung der Struktur eines Zaubermärchens aus den Grimmschen Märchen zeigt, dass sie sich aus drei wesentlichen Teilen zusammensetzt:

Die Ausgangslage: Hier befindet sich die Hauptfigur, also der Held oder die Heldin oft in einer akuten Notlage bzw. in einer Konfliktsituation. Die Hauptfigur leidet an einem Mangel und gerät in eine Schwierigkeit. Diese Situation treibt sie dazu, sich auf ein Abenteuer einzulassen, und dies freiwillig oder zwangsläufig, um die Notlage zu überwinden. Diese Beobachtung gilt für alle Zaubermärchen.

Der Handlungsverlauf: Während des Abenteuers wird der Held oder die Heldin auf bestimmte Proben gestellt, die sich in drei Formen einteilen lassen, nämlich

die Lösung unlösbarer Aufgaben
die Erfüllung unerfüllbarer Aufträge
die Überwindung unüberwindbarer Schwierigkeiten

Die Hauptfigur ist im Verlauf der verschiedenen Handlungen des Textes oft mit unlösbaren Aufgaben konfrontiert, die ihr unterwegs gestellt werden und die sie mit Hilfe von wundertätigen Helfern oder Zauberkräften löst und dadurch weiterkommt. Diese Helfer können je nachdem numinose bzw. jenseitige Figuren wie zum Beispiel die verstorbene Mutter der notleidenden Figur, wundertätige Tiere, Vögel oder Geister sein oder diesseitige Helfer wie die alte Frau, die dem in Not geratenen Helden eine Zaubergabe in die Hand drückt, womit der anfangs unerfüllbare Auftrag doch noch gemeistert werden kann. Jedoch stellt sich die Frage, ob der notleidende Held empfangene Hilfe verdient. Weiter wird hier deutlich, wie die Hilfeleistung der Helfer in den Zaubermärchen oft an Bedingungen geknüpft wird, die der Held zunächst erfüllen muss, um die Hilfe zu erlangen. Das bedeutet, dass die Hilfeleistung auch eine Gegenleistung voraussetzt, die von der Hauptfigur erwartet wird. Diese Gegenleistung

erfordert von dem Helden oft bestimmte Eigenschaften wie zum Beispiel Mut, Ausdauer, Fleiß, Selbstaufopferung, Zielstrebigkeit, Gehorsam, Demut, Zurückhaltung, Entschlossenheit, Geduld usw., die er verkörpern soll und dem Helfer unter Beweis stellen muss. Nur um diesen Preis bewältigt er die gestellten Aufgaben, überwindet die Schwierigkeiten und gelangt ans Ziel. Das Erreichen dieses Ziels nimmt die Form eines Glücks an, das den letzten Teil der Struktur eines Zaubermärchens aus den Grimmschen Märchen darstellt.

Das glückliche Ende: Das Zaubermärchen, in dem echte Wunder geschehen, endet oft mit dem Glück der Hauptfigur, nachdem sie die oben genannten Eigenschaften zeigt. Im deutschen Zaubermärchen nimmt dieses Glück meist die Form einer Hochzeit oder des Erbes einer Thronfolge an, also Macht, Reichtums Schönheit. Die Heldin heiratet einen Prinzen; der Prinz wird Herrscher und beide leben glücklich bis an ihr Lebensende. So wird das deutsche Zaubermärchen durch ein glückliches Ende gekennzeichnet.

Es gibt zwar einige Zaubermärchen, die nicht glücklich ausgehen, aber die meisten Zaubermärchen der Brüder Grimm bescheren ihrem Helden oder ihrer Heldin ein glückliches Ende, das für die Hauptfigur einen Befreiungsschlag bedeutet. Beispiele von Märchen, deren Strukturen dem soeben dargestellten Schema entsprechen, sind *Aschenputtel* (Grimm 1985:110) und *Frau Holle* (ebd.:123), in denen den fleißigen und tugendhaften Hauptfiguren das Glück widerfahren ist. Sie gehen beide als Siegerinnen aus den jeweiligen Märchen hervor, während ihre faulen und arroganten Kontrastfiguren ins Unglück stürzen. Charakteristisch für das Zaubermärchen ist auch, dass der Schauplatz als eine fantastische wundervolle Welt vorgestellt wird. Von den Hauptfiguren aus den Zaubermärchen wird gefordert, dass sie treu bleiben und ihr Wort nie brechen. Hierfür bietet *Der Froschkönig* ein gutes Beispiel, in dem die Prinzessin wegen Wortbruchs zum Einlösen ihres Versprechens gezwungen wird. Ferner ist in den Zaubermärchen festzustellen, dass das Unrecht bestraft wird und sich die Verhältnisse der Figur, der das Unrecht zugefügt wird, radikal aber positiv verändern, was den Gerechtigkeitssinn der Zuhörerschaft zufriedenstellt. Erst nach dem qualvollen Tod der königlichen Stiefmutter ist das arme *Schneewittchen* (ebd.:241) Königin geworden, was aus der Sicht der Zuhörer eine Wiederherstellung der Gerechtigkeit bedeutet. Aus der Struktur des deutschen Zaubermärchens folgert, dass der Protagonist, der sich trotz allem, was ihm als Schaden und Unrecht zugefügt wird, als tugendhaft zeigt, zuletzt das Glück erreicht.

Im nächsten Abschnitt wird die Struktur des zweitgrößten Erzähltyps der Brüder Grimm, nämlich die der schwankhaften Erzählungen, analysiert.

Struktur der schwankhaften Erzählungen

Schwankhafte Erzählungen bzw. Schwankmärchen sind in der Grimmschen Sammlung Erzählungen, in denen der Held dem an Kraft überlegenen aber dummen Gegner Wunder vortäuscht, sich über ihn lustig macht und ihn besiegt. *Das tapfere Schneiderlein* (ebd.:100) hat einen solchen Protagonisten, einen kleinen armen Schneider, der einen Riesen und ein Einhorn zum Duell herausfordert, ihnen Wunder

vorgaukelt und sie zum Schluss besiegt. Die Struktur der schwankhaften Märchen beruht auf denselben Charaktereigenschaften ihrer Hauptfiguren wie in den Zaubermärchen, aber sie werden unterschiedlich bewertet. In ihnen ist der Schauplatz fast mit der wirklichen Welt gleichzusetzen. In den schwankhaften Erzählungen werden oft zwei Figuren dargestellt, wobei die eine klug ist und die andere dumm. Die dumme verliert ihr ganzes Hab und Gut, während die kluge von der Dummheit der anderen profitiert und sich über sie lustig macht. Während in den Zaubermärchen nur die fleißige Figur zum Schluss belohnt wird, ist es in den Schwänken und Schwankmärchen bzw. Tierschwänken die faule.

In der Abhandlung solcher Märchen wendet oft der kluge Held seine Klugheit, List und Schlauheit an und triumphiert über den dummen. Das lässt sich zum Beispiel im Märchen *Der Fuchs und das Pferd* (ebd.:564) feststellen, in dem der Fuchs den Löwen anlügt und ihn schamlos dem Herrn des Pferds ausliefert. Ein ähnliches Beispiel bietet *Der Wolf und der Fuchs* (ebd.:340), in dem der starke Wolf vom Fuchs überlistet wird. Wegen seiner Fressgier ist der Wolf vom Bauern gefangen und totgeschlagen worden, während der schlaue Fuchs ihm entkommen ist und den dummen Wolf im Stall zurücklässt. Das Zaubermärchen fordert, dass die Hauptfiguren Treue zeigen und Wortbrüche vermeiden. In den schwankhaften Erzählungen müssen sie im Gegensatz dazu lügen und betrügen können, was der gesellschaftlichen Moral widerspricht und die tugendhaften Verhaltensweisen der Helden der Zaubermärchen in Frage stellt. So handeln die Figuren der schwankhaften Erzählungen oft unmoralisch. Der Held des Tierschwanks bzw. der Schwänke erreicht das Glück durch reinen Zufall, während der des Zaubermärchens es verdient. Aber sowohl in den Zaubermärchen als auch in den Schwankmärchen und Tierschwänken triumphiert der Kleine/Schwache über den Großen/Starken auf der einen Seite durch Wunder und auf der anderen durch aufgetischte Lüge, Betrug, List, Tricks usw. Das Unrecht wird hier vom Publikum akzeptiert, weil der schwache Held über den starken Gegner siegt.

In der Grimmschen Sammlung finden sich weitere zahlreiche Motive und Themen wie beispielsweise Geschwistertreue, Tierbräutigam, Grausamkeit, Erlösung, Brautwerbung, Schaffung der Menschen und der Welt mit ätiologischen Zügen usw., die dazu führen, dass neben den zwei Hauptgruppen der Erzähltypen auch andere Märchentypen dazu gehören. Nennenswert sind hier die ätiologischen Märchen wie *Der Zaunkönig* (ebd.:658), *Die Lebenszeit* (ebd.:667) aber auch Rätselmärchen, Warn-und Schreckmärchen wie *Rotkäppchen* (ebd.:128), Erlösungsmärchen wie *Die sieben Raben* (ebd.:126), wobei die Erlösungsmärchen zauberhafte Elemente in sich bergen.

Wenn man auf die Definition des Motivs nach Aarne/Thompsons zurückgreift, die besagt, dass auch manche Hauptfiguren als Motive betrachtet werden können, so können die Grimmschen Märchen, in denen der Fuchs nicht nur als Held sondern auch als Tricksterfigur auftritt, dementsprechend als ein Märchentyp für sich angesehen werden.

Insofern gehören die *Fuchsmärchen* auch zum Typenverzeichnis der Grimmschen Märchen. Es wäre übertrieben zu behaupten, dass alle Aspekte der Typologie und Struktur der oben dargestellten deutschen Volksmärchen der Brüder Grimm

ausgeschöpft sind. Aber diese Analyse hier betont vor allem das Wesentliche, und die Typen und Strukturen zeigen viele Ähnlichkeiten und Zusammenhänge mit den westafrikanischen Märchen, deren Typologie und Struktur nun aufgegriffen werden.

Typologie und Struktur westafrikanischer Märchen

Die Erstellung einer Typologie westafrikanischer Märchen steht nach wie vor zur Debatte bei vielen wissenschaftlichen Erzählforschern, und dies vor allem aufgrund des zum Teil noch mündlichen Charakters zahlreicher Erzählungen. Belege über die westafrikanischen Motive finden sich zwar im Typenverzeichnis von Aarne/Thompson. Allerdings hat Thompson ursprünglich den afrikanischen Kontinent ausgeschlossen, da er meinte, sein Typensystem wolle den „bedeutenden Traditionsraum von Indien bis Irland“ (Thompson 2003:70) berücksichtigen, was auf eine nicht ausreichende Kenntnis der afrikanischen Märchentradition schließen lässt.

Im Rahmen der vergleichenden Erzählforschung bzw. Komparatistik haben in Anlehnung an das Typensystem Aarne/Thompsons einige europäische bzw. französische Erzählforscher durch die Pionierarbeiten von deutschen Ethnologen, Kulturforschern und Sammlern afrikanischer Märchen und Mythen wie Frobenius, Leo Viktor (1873-1938) und Hermann Baumann (1902-1972)- im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts versucht, westafrikanische Märchen nach ihren Motiven und Strukturen zu klassifizieren. Es sind überwiegend Typen- und Motivklassifikationen in Form von Texteditionen und ausschließlich Übersetzungen, die manchmal als zu eurozentrisch getadelt wurden. Denise Paulme mit *La mère dévorante* (Paulm:1976), Calame Griaule mit *Histoire d’enfants terribles* (Griaule:1980), Equilbecq F.V. mit *Contes populaires de l’Afrique Occidentale* (Equilbecq:1972) und Veronika Görög mit *Genres, formes et signification: Essai sur la littérature orale africaine* (Görög:1982) gehören zu den bekanntesten Autoren, die an der Typologie west- und zentralafrikanischer Märchen gearbeitet haben. Sie haben eine bemerkenswerte Arbeit dazu geleistet, da bis zu diesem Zeitpunkt keine nennenswerten wissenschaftlichen Arbeiten über die Typologie der mündlich tradierten Märchen Westafrikas vorlagen. Sie sind aber nicht tief greifend genug, auch wenn sie Belege aus dem Aarne/Thompson-Katalog über afrikanische Erzählmotive in ihrer Arbeit mit einbezogen haben. Zahllose Motive aus vielen mündlich überlieferten Märchen wurden in ihrem Verzeichnis nicht berücksichtigt, was auf die Unvollständigkeit ihrer Studie zur Typologie dieser Märchen hindeutet. Der im Herbst 2010 verstorbene Afrikanist Thomas Geider schreibt hierzu: „Die allgemeinen Typen- und Motivindices von Aarne sowie von Thompson enthalten zwar afrikanische Belege, sind unter afrikanistischen Gesichtspunkten jedoch unvollständig, so dass die Erstellung von afrikanischen Spezialindices nach wie vor dringlich ist“ (Geider 1998:231-232). Dies zeigt, dass die Klassifikationsarbeit afrikanischer Märchen noch fortgesetzt und auf weitere Erzählarten erweitert werden sollte.

Weil das Klassifikationssystem der Märchen im Allgemeinen auf der Motivforschung beruht, gilt es hier, einen Überblick über die verschiedenen Erzähltypen Westafrikas mit Bezug auf die darin entwickelten Motive zu geben, bevor auf deren Struktur eingegangen wird, um dann die Ähnlichkeiten und Differenzen zu den Erzähltypen der Grimmschen Sammlung herauszuarbeiten. Ziel ist es, die west-

afrikanischen Märchen nach der Funktion der Zentralfiguren und nach den Motiven und Themen zu klassifizieren. In dieser Hinsicht lassen die westafrikanischen Märchen, die meines Erachtens im Zusammenhang mit den Motiven des Waisenkindes bzw. der bösen Stiefmutter, des Königs, der seine Tochter verheiratet, der alten Frau, die dem gehorsamen und hilfsbereiten Helden oder der Heldin ihren Segen, ihre Zaubermittel schenkt, während das ungehorsame und arrogante Kind geahndet wird, an die *Zaubermärchen* in der Grimmschen Sammlung denken, aber auch an die Klassifikationsnummer 480 im Motivindex von Aarne/ Thompson. Beispiele dafür finden sich in den Märchen *La cruche* (Dadié 1955:23-35) und *Assiba, das Waisenkind* (Mensah Wekenon Tokponto/Adelheid Hahmann 2005:65-70). In diesen Erzählungen sind die beiden armen Protagonisten der Rache, dem Neid, der Tortur, kurz gesagt der Ausbeutung, ihrer jeweiligen Stiefmütter ausgeliefert und müssen das Haus verlassen, sich wehrlos viel Leid gefallen lassen, schwierige Aufgaben mit der Unterstützung magischer aber auch irdischer Figuren lösen und trotzt allem erreichen sie das Glück. Und genauso wie in *Aschenputtel* und *Schneewittchen* enden beide Märchen mit der Moral, dass man ein Waisenkind niemals misshandeln darf. Desgleichen macht man diese Beobachtung bei dem Motiv der *ausgesetzten Kinder*, die in afrikanischen Märchen wegen der Armut und Not ihrer Eltern im Wald, im Busch oder im Fluss ausgesetzt werden und die trotz allem wieder glücklich nach Hause zurückkommen. Dies deutet offensichtlich auf die Präsenz von Zaubermärchen als Märchentyp im westafrikanischen Erzählgut hin, und in dieser Hinsicht lässt sich auch das beninische Märchen *Warum ein König seine erste Frau umbringen ließ* (Wekenon Tokponto 2008:46-49) mit *Hänsel und Gretel* (Grimm 1985:73) typologisch und strukturell gut vergleichen, da sie sich sehr ähneln.

Die Struktur der Zaubermärchen im afrikanischen Erzählgut unterliegt ähnlichen Gesetzen wie die deutschen Zaubermärchen, die sich strukturell aus drei Hauptteilen zusammensetzen, nämlich der Ausgangslage, dem Handlungskern und dem glücklichen Ende.

Die Ausgangslage: Der Held oder die Heldin leidet an einem Mangel, bedingt durch Armut, Hungersnot, Einsamkeit, durch irgendeine Plage, oder gerät in einen Konflikt mit einer älteren und mächtigen Person. Also befinden sie sich wie in den Zaubermärchen der Brüder Grimm in einer Notlage, die zum Aufbruch zwingt.

Der Handlungskern: Der Held erfährt verschiedene komplizierte und gefährliche Abenteuer, begegnet Figuren, Menschen oder Tieren. Sie stellen ihn auf schwierige und harte Proben, die er mit der Anwendung der von ihm verkörperten Eigenschaften besteht, was zur Verbesserung seiner Lage führt.

Der Erfolg: Der Held erfährt nach diesen Proben einen sozialen Aufstieg und wird beneidet. Diesen Erfolg verdankt er nicht nur den eigenen Eigenschaften, sondern auch mitunter numinosen Figuren wie einer alten Frau, die ihn mit Zaubergaben oder -mitteln beschenkt, nachdem er sich ihnen gegenüber richtig verhalten hat. Der Erfolg kann wie in den europäischen bzw. deutschen Zaubermärchen die Form von Reichtum, Macht oder Erbe einer Hälfte des königlichen Palastes annehmen. Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass auch das Gegenteil eintreten kann, falls die Kontrastfigur den

erfolgreichen Helden nachahmen will und sich den numinosen Figuren gegenüber schlecht benimmt und alles falsch macht. Die Morallehre aus solchen Erzählungen lautet sowohl in den deutschen als auch in den westafrikanischen Märchen: Der Fleißige wird belohnt und der Faule bestraft, oder auch: Das Gute wird belohnt und das Böse bestraft. Beispiele dafür bieten *Frau Holle* (ebd.:123 und *Das Waisenmädchen und seine Stiefmutter*. (Wekenon Tokponto 2008:62-71). Die Struktur solcher Märchen kann also wie folgt zusammengefasst werden: Mangel – Verbesserung- Deckung des Mangels. So sind Zaubermärchen nach Max Lüthi klar strukturiert und leicht auswendig zu lernen, weil sie wesentlich aus mündlicher Überlieferung (Lüthi 1947:51) stammen.

Abgesehen von den Zaubermärchen ist das in ganz Westafrika verbreitete Motiv von dem kleinen Kind, das durch List, Schlauheit und Tricks über seine mächtigsten Gegner wie grausame Könige, Häuptlinge, Dorfchefs triumphiert allgegenwärtig in zahlreichen Märchen und erinnert an *Das tapfere Schneiderlein* der Brüder Grimm, das zur Kategorie der *Schwankmärchen* gehört, in dem der Held dem Gegner Wunder vortäuscht und ihn besiegt. In den westafrikanischen Erzählungen solcher Art ist es das kleine und physisch schwache Kind, das meist von einem König auf eine schwierige Probe gestellt wird und der ihm mit der Hinrichtung droht, wenn es die Prüfung nicht besteht. Aber das Kind schafft es, die Aufgabe mit List und Tricks zu lösen, macht sich über die Majestät lustig und siegt. Dieses Motiv ist unter der Benennung *L'enfant plus malin que le roi* (Das Kind ist schlauer als der König) in den Märchen bekannt und lässt sich in vielen Erzählungen der ganzen westafrikanischen Küste feststellen, die in die Kategorie der Schwankmärchen eingestuft werden können.

Auch Tierschwänke als Erzähltyp finden sich in den westafrikanischen Märchen, in denen der Hase als Protagonist des Löwen oder der Hyäne auftritt wie der Fuchs in den Grimmschen Märchen. Weil der Fuchs, eine legendäre Figur in einer Reihe von europäischen bzw. deutschen Märchen der Brüder Grimm, eine wichtige Funktion übernimmt, wird er als Motiv betrachtet. Er tritt in zahlreichen Erzählungen sowohl als Trickster als auch als Helfer auf und spielt seinen mächtigen Gegnern üble Streiche, macht sich über sie lustig und zieht von dannen. An dieser Stelle kommt der Hase in den westafrikanischen Märchen in dieser Rolle vor und erringt den größten Ruf der List, der Schlauheit, der Klugheit und des Tricks.

Auch die Struktur der Schwankmärchen und Tierschwänke in den westafrikanischen Märchen ist nicht anders als in den Grimmschen Erzählungen. Die Hauptfigur meist ein schwaches Wesen, gaukelt seinem starken Gegnern den Zauber vor, macht sich über ihn lustig und besiegt ihn und findet den Beifall der Zuhörerschaft, egal ob sie den Sieg aus eigener Fähigkeit oder durch Tricks errungen hat, Hauptsache, der Kleine besiegt den Großen und Starken. Die Struktur der Schwankmärchen und der Tierschwänke zeichnet sich auch dadurch aus, dass der Protagonist unehrliche und unmoralische Mittel verwendet, um ans Ziel zu kommen. Es geht hier nicht darum, sich unbedingt fleißig zu zeigen, um Erfolge zu verbuchen. Man muss schlau, listig, intelligent, hinterlistig und hinterhältig sein und auch gut lügen können. Der Hase macht sich über den Löwen lustig, um allen zu zeigen, dass dieser ungeachtet seiner Stärke und seiner Macht ein dummes und naives Tier ist. Er verwendet oft unmoralische Methoden, zu denen der Betrug, die Lüge, die List und die Schlauheit zählen. Im Märchen *Der Löwe und der*

Hase[1] belügt der Hase schamlos den Löwen, zieht ihm mit Gewalt einen Zahn, den der Dorfzauberer angeblich bräuchte, um dem Land des Löwen eine angeblich drohende Plage abzuwenden, was eine pure Lüge ist, um die Stärke und die Klugheit des Schwachen mit der Dummheit des Starken und Mächtigen zu konfrontieren. Und selbstverständlich siegt in solchen Märchen fast immer der Schwache über den Starken. Der Kiefer des Löwen blutet lange wegen der Schmerzen, aber der Hase ist gleich nach der Szene weggerannt und verschwunden. Eine ähnliche Variante voller Lügen mit den gleichen Strukturen bietet auch *Der Fuchs und das Pferd* (Grimm 1985:564) aus der Grimmschen Sammlung. Die Rolle, die der Hase in vielen westafrikanischen Erzählungen übernimmt, kommt manchmal auch der Spinne zu, die zu den Figuren der Schwank- und Trickstermärchen gehört. Und angesichts der zahllosen afrikanischen Märchen, in denen beide Tiere vorkommen und präzise Funktionen übernehmen, können sie alleine schon einen eigenen Märchentyp bilden, nämlich die *Hasen-* und *Spinnenmärchen* genauso wie die *Fuchsmärchen* in den Grimmschen Märchen. Hase und Spinne lassen sich deshalb der Kategorie der *Tierschwänke* zuordnen. Wie der Wolf in den Grimmschen Märchen als eine gierige, dumme und ungeschickte Figur auftritt, kommt die Hyäne in den westafrikanischen Märchen in dieser Rolle vor und macht, was ihre Handlungen anbelangt, alles falsch.

Weitere Typen wie *Warn-* und *Schreckmärchen* sowie *lehrhafte Erzählungen* sind im westafrikanischen Erzählgut ebenfalls präsent. Deren Strukturen basieren auf der Tatsache, dass sie Kinder, oft Mädchen, als Protagonisten haben, die aber den Inbegriff des Eigensinns, der Naivität darstellen. Darüber hinaus werden sie als einfältige, leichtgläubige und ungehorsame Figuren präsentiert und müssen am Ende der Erzählung oft für diese Verhaltensweisen bezahlen. Ziel dieser Geschichten ist es, durch die Vermittlung einer klaren Moral, nämlich der des Gehorsams seinen Eltern gegenüber, dem Kind Angst zu machen.

Beispiele dafür liefern das beninische Fon-Märchen *Dogbe, das eigensinnige Mädchen*[2] und *Rotkäppchen* (Grimm 1985:128) der Brüder Grimm, die zum Schluss beinahe die Form eines anderen Erzähltyps, nämlich eines *Erlösungsmärchens* annehmen. Motive wie der verbotene Raum im Fon-Märchen *Die zwei Brüder* (Wekenon Tokponto 2008:84-89) und das verbotene Zimmer im *Marienkind* (Grimm 1985:12) hängen beide mit den Tabus im Märchen zusammen und lassen sich in das Typenverzeichnis von L*egendenartigen Märchen* einstufen, die nach ersten Aarnes Klassifikationssystem einen Teil der *Eigentlichen Märchen* darstellen.

Andere afrikanische Märchenmotive geben eine Erklärung für den Ursprung bzw. die Entstehung bestimmter Dinge oder Naturphänomene wie die Schaffung der Menschheit und der Tiere oder warum ein Tier sich so oder so verhält. Sie veranschaulichen dem Leser unter anderem, wie der Tod in die Welt gekommen ist, warum die Schildkröte einen Panzer auf dem Rücken trägt, oder warum sich der Mond und die Sonne zerstritten haben und auseinandergegangen sind. Sie stellen zum Teil Figuren vor, die keine Menschen oder Tiere und Pflanzen sind, die jedoch in den Erzählungen personifiziert werden. In ihnen sprechen beispielweise der Tod, die Erde, die Sonne, die Sterne, der Donner und handeln, als wären sie lebendige und bewegliche Figuren. Solche Geschichten, in denen Naturphänomen vorkommen und für die die Menschen

ursprünglich keine rationalen Erklärungen hatten, stehen oft in Verbindung mit Mythen und zählen zum ätiologischen Typenverzeichnis. Das Fon-Märchen *Der Regenwurm und sein Onkel*[3] erklärt, warum der Regenwurm ohne Knochen lebt und bis heute immer kriechen muss. Der Erklärung aus der Erzählung zufolge solle der Regenwurm die Bestellung seiner Knochen bei seinem Onkel, dem Schmied, immer wieder auf einen anderen Tag solange verschoben haben, bis der Onkel plötzlich aus dem Leben geschieden ist, und daher konnten keine Knochen mehr bei ihm bestellt werden. Auch *Der Zaunkönig* (Grimm 1985:658) der Brüder Grimm erklärt dem Leser, wie dieser Vogel zu seinem Namen gekommen ist und bis heute noch so genannt wird. Beide Erzählungen vermitteln offensichtlich ätiologische Züge und lassen sich dementsprechend den Ä*tiologischen Märchen* zuordnen.

Alle diese Erkenntnisse aus den oben dargestellten Erzählungen zeigen enorme Ähnlichkeiten zwischen den Typen und Strukturen deutscher und westafrikanischer Märchen und deuten offensichtlich auf den Universalismus bestimmter Märchentypen und -motive hin.

Trotzdem zeigen deutsche und afrikanische Märchen auch Differenzen bezüglich ihrer Typen und Strukturen auf. Diese Unterschiede reduzieren sich auf bestimmte Motive, die in dem einen Kulturraum zum Vorschein kommen, nicht aber in dem anderen anzutreffen sind. Diese Motive können in vielerlei Hinsicht als Märchentypen betrachtet werden, da sie in zahllosen Märchen als Hauptmotive auftauchen.

Zu beobachten ist beispielsweise in den westafrikanischen Märchen der Archetyp des Tierbräutigams, in dem ein Tier eine Prinzessin heiratet, wobei hier darauf hingewiesen werden muss, dass sich der Bräutigam nicht in einen Menschen verwandeln muss, bevor die Heirat zustande kommt. Es geht hier um einen in den westafrikanischen Märchen sehr stark vertretenen Erzähltyp, der zwar auch in den Grimmschen Märchen präsent ist, jedoch mit einer vorherigen obligatorischen Verwandlung in einen Menschen verbunden ist. Der Grund dafür liegt darin, dass man im afrikanischen Kontext in diesem Fall keinen Unterschied zwischen Mensch und Tier macht und dem Tier-bräutigam eine Seele verleiht, während das deutsche Märchen christlicher geprägt ist. Diese Differenz kommt in *Der Froschkönig* (Grimm 1985:6) und *Der merkwürdige Bräutigam* zum Vorschein (Wekenon Tokponto 2008:138). Beide gehören dem Erzähltyp *Tierbräutigammärchen* an. Ein anderer Unterschied bezüglich des Tier-bräutigammärchens zwischen afrikanischen und den deutschen Märchen der Brüder Grimm hängt mit einer Reihe von Erzählungen in Westafrika zusammen, in denen der Bräutigam ein Mensch ist und die Braut als ein Tier erscheint und ihn heiratet, allerdings erst nach einer Verwandlung in eine Frau. Solche Erzählungen haben oft einen Jäger zum Protagonisten, der auf der Jagd auf Tiere wie Antilopen, Büffel, Hirschkühe oder Hyänen trifft, die schnell die Form einer Frau annehmen und sich mit dem Jäger vermählen. Nach deren Strukturen darf der Jäger niemandem verraten, dass seine Frau ein in einen Menschen verwandeltes Tier ist. Ansonsten rächt sich die Frau an ihm, tötet ihn oder vernichtet seine ganze Familie, nachdem sie ihre Tiergestalt wieder angenommen hat. Die Moral aus solchen Märchen lautet oft, man solle unter bestimmten Umständen besser schweigen. Eine weitere Differenz findet sich bei einem Erzähltyp deutscher Märchen, der jedoch in den westafrikanischen Volksmärchen bisher

nicht anzutreffen ist. Es handelt sich um die *Schneemärchen*, die eine nicht geringere Zahl der Grimmschen Märchen darstellen. *Schneewittchen* (Grimm 1985:241) und *Die drei Männlein im Walde* (ebd.:65) verweisen auf solche Erzähltypen. In ihnen werden die Hauptfiguren im kalten Winter zum Aufbruch gezwungen, bevor sie letztendlich das Glück erreichen und nach Hause zurückkehren können. Diese Märchentypen bergen auch zauberhafte Elemente in sich. Sie werden auch *Wintermärchen* genannt. Diese Differenz könnte an den verschiedenen klimatischen Bedingungen liegen, unter denen die Erzählfiguren auftreten und unterwegs sind. Die afrikanischen Märchenheldinnen und -helden bewegen sich über das ganze Jahr in einem warmen Klima mit viel Sonnenschein, während die aus den deutschen Erzählungen vier unterschiedliche Jahreszeiten, darunter den kalten Winter, durchleben.

Märchen über Könige aus dem deutschen und westafrikanischen Erzählgut zeigen ebenfalls eine bemerkenswerte Differenz. Zuerst bilden sie angesichts ihrer Vielzahl und wichtigsten Funktionen, die Könige in beiden Erzählkulturen übernehmen, allein in sich einen Märchentyp, nämlich die *Königsmärchen*. Sie unterscheiden sich jedoch dadurch, dass die Persönlichkeit des Königs in den westafrikanischen Märchen oft mit dem Bild eines Polygamen assoziiert wird. Er hat in den Erzählungen viele Frauen, manchmal bis zweihundert, und heiratet immer noch weitere dazu, während der König in den deutschen Märchen der Brüder Grimm nur mit einer einzigen Frau dargestellt wird. Er heiratet in den Märchen zum zweiten Mal nur, wenn seine erste Frau verstorben ist. Dies ist eine sehr auffällige Differenz, die nur darin liegen kann, dass die Polygamie in der traditionellen afrikanischen Gesellschaft zu den Bräuchen gehört, während deutsche Märchen von christlichen Werten geprägt sind und nur die Monogamie für zulässig halten.

Auch wenn alle oben genannten afrikanischen Erzähltypen Ähnlichkeiten mit den Typenbestimmungen der Märchen der Brüder Grimm aufweisen, die sich auch im Typenverzeichnis Aarnes/Thompsons finden, können alle westafrikanischen Märchen noch nicht als klassifizierte Erzählungen betrachtet werden. Ein Beweis dafür liefert eine von mir im vergangenen Jahr in verschiedenen Regionen Benins durchgeführte Feldforschung über die dort immer noch mündlich tradierten Märchen. Es hat sich bei dieser Studie herausgestellt, dass über die Hälfte der hundertzwanzig gesammelten Märchen der Volksgruppen Fon, Maxi, Goun und Aïzo eine Hauptfigur vorstellen, die in verschiedenen Formen auftritt und unterschiedliche Funktionen erfüllt. Dieser Held namens *Yèhouézogbanon*[4] sollte meines Erachtens angesichts seiner physischen Erscheinung als weder menschliche noch tierische Figur, die je nach der Erzählung ein bis dreißig Hörner besitzt, gelten und aufgrund seiner Charaktereigenschaften einen gesonderten Märchentyp mit eigener Struktur bilden. Deshalb sollen die Erzählforscher ihre Untersuchungen zur Klassifizierung der Märchen erweitern, denn eine Typologie kann nicht nur auf Märchentypen, Motiven oder Themen beruhen, deren Zusammenstellung eine Erzählung darstellt, was Pierre N'DA auch bekräftigt: „Il est évident que tous les contes africains ne peuvent être classés dans le répertoire d'Aarne/Thompson. Une typologie ne saurait reposer sur les catégories de contes-types, les motifs ou thèmes, dont l´assemblage forme un récit" (N´DA 1984:36).

Schlussbetrachtung

Zusammenfassend schließe ich mich der Fragestellung von Vladimir Propp an, der bezüglich der Ähnlichkeiten und der interkulturellen und universalen Züge bzw. Völker übergreifende Erzähltypen und -motive zwischen den Märchen verschiedener Völker und Kulturen Folgendes schreibt: „Comment expliquer que la Reine-grenouille en Ruissie, en Allemagne, en France, en Inde, chez les Indiens d' Amérique et en Nouvelle-Zélande se ressemble, alors qu'aucun contact entre les peuples ne peut être prouvé historiquement." (Propp 1965/1970:27). Das heißt: Wie ist zu erklären, dass sich das Motiv des Froschkönigs in Russland, Deutschland, Frankreich, Indien, bei den Indianern in Amerika und in Neuseeland ähnelt, obwohl historisch gesehen kein Kontakt zwischen diesen Völkern nachgewiesen werden kann? Desgleichen stellt sich die Frage, warum die in den Märchen verschiedener Kulturen vermittelten moralischen Werte oft miteinander zusammenhängen. Meines Erachtens finden beide entscheidende Fragen ihre Antworten in der Tatsache, dass die Menschen unabhängig von ihrem Ursprung, ihrer Glaubensvorstellungen und ihrer Hautfarbe und ihrer kulturellen Zugehörigkeit bestimmte biologische Grundzüge innehaben, die sie verbinden. Dass sich Varianten des Froschkönigs in den Volksmärchen sechs verschiedener Länder finden und Ähnlichkeiten miteinander aufweisen, ist daher naheliegend. Was sich in diesen Märchen strukturell ändert, ist oft der Figurenname, aber, ungeachtet mancher Differenz, die Handlugen in den Märchen bleiben überall ähnlich. Dies ist durch die kulturspezifischen Züge und Motive, die bei den in dieser Arbeit dargestellten deutschen und westafrikanischen Erzählungen untersucht worden sind, bedingt. Ob die Globalisierung der Gesellschaften und der Kulturen nicht schon seit Menschengedenken besteht oder ob wir uns erst jetzt auf den Weg dazu machen, soll uns weiterhin beschäftigen, damit die Erzählforschung typologisch und strukturell gesehen auf alle Kulturen der Erde erweitert und fortgeführt werden kann.

Anmerkungen

1 Das Märchen ist im Mai 2010 in Kinta/ Benin von mir gesammelt und ins Deutsche übersetzt, unveröffentlicht.

2 Gesammelt und niedergeschrieben von mir, in Godomey, Benin, 2004

3 Gesammelt und niedergeschrieben von mir, in Zakpo Gomè/Bohicon , Benin, 2004

4 Yèhouézogbanon bedeutet wörtlich das geistige Wesen mit dreißig Hörnern und bezeichnet eine merkwürdige Figur mit außerordentlichen Charaktereigenschaften und Erscheinungsformen in zahlreichen Märchen in Südbenin.

Literaturverzeichnis

AARNE, ANTTI 1961. *The Types of Folktale, translated and enlarged by Stith Thompson.* 2e Edition. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia

DADIE, BERNARD BINLIN DADIE 1955. "La cruche" In: *Le Pagne Noir*. Paris: Présence Africaine.

EQUILBECQ, F.V. 1972. *Contes populaires de l'Afrique Occidentale*, Paris: Maisonneuve et Larose.

GEIDER, THOMAS 1998. In: Wilhelm Möhlig/Hermann Jungraithmayr (Hgg): *Lexikon der afrikanischen Erzählforschung.* Köln: Rüdiger Köppe Verlag.

GÖRÖG, VERONIKA 1982. *Genres, formes et signification: Essai sur la littérature orale africaine*. Oxford: Jaso.

GRIAULE, CALAME 1980. *Histoire d'enfants terribles (Afrique Noire*). Paris: Maisonneuve et Larose.

GRIMM, JACOB U. WILHELM 1985. *Kinder- und Hausmärchen*. Stuttgart: Parkland Verlag.

LÜTHI, MAX 1947. *Das europäische Volksmärchen*. Bern: A. Francke Verlag.

LÜTHI, MAX 1999. zitiert nach Wilhelm Solms In: *Die Moral von Grimms Märchen*. Darmstadt: Primus Verlag, S. 208

N´DA, K. PIERRE 1984. *Le Conte Africain et l´ Education*. Paris: Edition l´ Harmattan.

PAULME, DENISE 1976. *La mère dévorante, Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris: Edition Gallimard.

PROPP, VLADIMIR 1965/1970. *Morphologie du conte*. Paris: Edition du Seuil.

SOLMS, WILHELM 1999. *Die Moral von Grimms Märchen*, Darmstadt: Primus Verlag.

THOMPSON, STITH 2003. zitiert nach Thomas Geider In*: Motivforschung in Volkserzählungen der Kanuri (Tschadsee-Region)*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag.

WEKENON TOKPONTO, MENSAH 2003. *Deutsch-beninische Märchenforschung am Beispiel von Märchen in der Fon-Sprache mit phonetischer Transkription, Studie und Darstellung der Hauptfiguren und Themenvergleich*. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ Bruxelle/ New York/ Oxford/ Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

WEKENON TOKPONTO, MENSAH/ ADELHEID HAHMANN 2005. *Fliegende Märchen, Volksmärchen aus Benin*. Halle an der Saale: Projekte Verlag.

WEKENON TOKPONTO, MENSAH 2008. *Mein Märchen springt hin und her*. 2. Auflage. Tübingen: Universitas Verlag.

Eine Schnitzeljagd auf Facebook

Bericht über ein Pilotprojekt in der Deutschabteilung der Universität Namibia (UNAM)

ELISA ERBE
Universität Namibia

Während meiner Zeit als Sprachassistentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes an der University of Namibia (UNAM) im akademischen Jahr 2011 habe ich für die Studierenden der Deutschabteilung das Projekt „Schillers Schnitzeljagd" geplant und mithilfe der tatkräftigen Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein an die klassische Schnitzeljagd angelegtes Spiel mit landeskundlichen wie sprachlichen Elementen, das über das Internet organisiert und ausgetragen wurde. Dabei diente die Online-Plattform Facebook als Basis. Das Spiel wurde über einen Zeitraum von zwei Monaten ausgetragen und ist vordergründig dem landeskundlichen Bereich des DaF-Unterrichts zuzuordnen; gleichwohl sollte es auch Anreize liefern, die Kenntnisse in der Zielsprache Deutsch zu vertiefen. Die Teilnahme an dem Spiel war für alle Studierenden freiwillig.

1. Deutsche Sprache in Namibia

Namibia ist ein multikulturelles und vielsprachiges Land, in dem der deutschen Sprache ein hoher Stellenwert zukommt, was gerade Deutschlernenden ein besonderes Potenzial zur Auseinandersetzung mit ihrer Zielsprache bietet. In einigen Sektoren wie dem Tourismus und der Wirtschaft ist Deutsch als Kommunikationssprache unabdingbar. Auch im Alltag der namibischen Hauptstadt Windhoek, wo sich die Universität des Landes befindet, ist Deutsch sehr präsent. So findet man zahlreiche Firmen- und Geschäftsnamen, Werbeschilder, Speisekarten und Webseiten auf Deutsch. Die Rundfunkanstalt NBC (Namibian Broadcasting Corporation), deren Hauptsitz in Windhoek ist, strahlt landesweit ein deutsches Hörfunkprogramm aus. Des Weiteren gibt es die „Allgemeine Zeitung", die einzige deutschsprachige Zeitung Afrikas, und deutschsprachige Schulen wie beispielsweise die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek (DHPS) sowie zahlreiche Schulen, in denen Deutsch als Fremd- oder Muttersprache unterrichtet wird.

Seit der Unabhängigkeit Namibias 1990 ist Englisch Amtssprache, dennoch fungiert Deutsch neben Afrikaans, Otjiherero, Oshivambo und Englisch in einigen Gebieten des Landes nach wie vor als eine der Verkehrssprachen, so auch in der Hauptstadt Windhoek. Ein großer Teil der namibischen Ortschaften trägt noch immer deutsche Namen. Auch die öffentlichen Hinweisschilder sind meist mehrsprachig, neben

Englisch und Afrikaans eben auch auf Deutsch, und ein großer Teil der namibischen Straßennamen ist ebenfalls deutsch[1].

In Namibia hat die deutsche Sprache also einen einzigartigen Status, der sie von den anderen an der UNAM unterrichteten europäischen Fremdsprachen (Französisch, Spanisch und Portugiesisch) unterscheidet. Aufgrund ihrer ständigen Präsenz im Stadtbild, der Anwesenheit verschiedener Institutionen für deutsche Sprach- und Kulturpflege sowie der stabilen deutschsprachigen Gemeinschaft haben Deutsch-Studierende auch außerhalb des Unterrichtskontextes vielfältige Möglichkeiten, ihre erworbenen Sprachkenntnisse in authentischen Situationen anzuwenden.

2. Deutschstudium in Namibia

An der Universität Namibia kann im Fach Deutsch zwischen den beiden Studiengängen „German Studies“ und „German as Applied and Business Language“ gewählt werden. Für den auslandsgermanistischen Studiengang „German Studies“ werden Vorkenntnisse aus mindestens fünf Schuljahren Deutschunterricht vorausgesetzt. Der Studiengang „German as Applied and Business Language“ hingegen richtet sich an Studierende ohne Deutschkenntnisse und wird vorrangig von Tourismus-Studierenden gewählt.

Im Studiengang „German Studies“ gibt es im 3. und 4. Studienjahr literaturwissenschaftliche sowie linguistische Module, die ausdrücklich einen Bezug zu Afrika und Namibia im Besonderen aufweisen mit dem Ziel, die Studierenden für die vielfältigen Berührungspunkte zwischen ihrer Heimat und der deutschen Sprache und Kultur zu sensibilisieren. Die Studierenden des „Business“-Studiengangs wiederum werden in ihrem späteren Berufsleben vermutlich häufig mit deutschsprachiger Klientel aus Namibia und Europa in Kontakt kommen. Die Schnitzeljagd bildet aufgrund ihrer Referenz auf die Spuren deutsch-namibischer Kultur in Windhoek eine sinnvolle Ergänzung für beide Studiengänge. Ausgehend von den jeweiligen Curricula finden sich in den beiden Studiengängen Studierende mit Deutschkenntnissen auf allen Sprachniveaus des Europäischen Referenzrahmens, also von A1 bis C2, sowie Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Diese Heterogenität hinsichtlich der Sprachbeherrschung galt es auch bei der Planung der Schnitzeljagd zu berücksichtigen.

3. Eine Facebook-Gruppe für die Deutschabteilung der UNAM

Zu Beginn des akademischen Jahres 2011 habe ich zusammen mit meinem Kollegen Jörg G. Klinner überlegt, wie wir auch die Online-Plattform Facebook als ein Medium der Kommunikation zwischen und auch mit unseren Studierenden nutzbar machen könnten; mittlerweile ist das Internet den meisten unserer Studierenden zugänglich, vielfach auch via Smartphones, und die große Mehrheit unter ihnen unterhält auch einen Account auf Facebook. So gründeten wir im März 2011 die Gruppe „German Section UNAM (Windhoek/Namibia)“, die ausgehend von dem Facebook-Profil „Schiller Namibia“[2] betreut wird:

Zum Ende des Jahres 2011 umfasste die Gruppe etwa 50 Mitglieder; hierzu gehören neben Studierenden und Lehrkräften der UNAM auch die ehemaligen Sprachassistentinnen und Praktikantinnen sowie befreundete Mitglieder. In der „Gruppe German Section UNAM (Windhoek/Namibia)“ können von allen Mitgliedern Beiträge und Kommentare, möglichst auf Deutsch, verfasst werden. Auch Fotos von Veranstaltungen werden hier hochgeladen und kommentiert. Hierzu gehörten im Jahr 2011 unter anderem die „Language Evenings“, die als themenbezogene Begegnungsabende außerhalb der Universität gemeinsam von den Lehrkräften der europäischen Fremdsprachen für ihre Studierende organisiert wurden. Auch Auszeichnungen von Studierenden durch Stipendien wurden hier für alle anderen über Fotos oder Links zu Zeitungsbeiträgen publik gemacht.

Facebook bietet so neben den herkömmlichen Kommunikationswegen eine weitere Möglichkeit, interessierte Mitglieder darüber zu informieren, womit sich die Deutschabteilung der UNAM aktuell beschäftigt, welche Entwicklungen stattfinden und vor allem, welche Möglichkeiten den Studierenden außerhalb der ihnen bekannten Curricula geboten werden. Diese Möglichkeit des lockeren Austauschs untereinander, der sich in den alltäglichen Kommunikationssituationen in dieser Form nicht unbedingt bietet, wird von vielen Studierenden und auch von den Lehrkräften genutzt.

Das Facebook-Profil „Schiller Namibia“ und die Gruppe „German Section UNAM (Windhoek/Namibia)“ bildeten den Ausgangspunkt und die Basis für die Konzipierung und Durchführung von „Schillers Schnitzeljagd“.

4. „Schillers Schnitzeljagd“ – eine kommentierte Spielanleitung

4.1 Von den Herausforderungen in einem vielsprachigen Land

Bei der Planung der Schnitzeljagd waren Überlegungen hinsichtlich der während des Spiels verwendeten Sprache notwendig – sollte das Spiel auf Deutsch oder Englisch ausgetragen werden? Oder sollten beide Sprachen Verwendung finden, und falls ja, zu jeweils welchem Anteil? Da das Spiel für Deutschlernende in Namibia konzipiert wurde, lag Deutsch als Spiel-Sprache natürlich nahe. Andererseits sollte Studierenden auf allen Niveaustufen die Möglichkeit gegeben werden, unabhängig von ihren bisherigen Deutschkenntnissen an dem Spiel teilzunehmen. Generell hätte die Möglichkeit

bestanden, alle Formulierungen sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch vorzunehmen. Allerdings wäre zu vermuten, dass die Teilnehmenden dann vorzugsweise die englischsprachigen Texte beachtet hätten. Letztlich wurde folgender Kompromiss eingegangen: Grundsätzlich wurden alle Formulierungen auf Deutsch vorgenommen, also in der Zielsprache der Studierenden; bestimmte Begriffe oder feststehende Wendungen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie das Verständnis erschweren könnten, wurden zur Entlastung derjenigen Studierendem mit noch niedrigerem Sprachniveau zudem auf Englisch angegeben. Eine Ausnahme hiervon bildete das Informationsblatt, das allen Deutsch-Studierenden vor Beginn der Schnitzeljagd ausgehändigt wurde (vgl. 2.3). Zudem wurde darauf geachtet, dass hinsichtlich der Sprachverwendung eine gewisse Kohärenz vorlag, um das Verständnis zu erleichtern. So wurden bestimmte Schlüsselbegriffe wie *Hinweise*/*hints* oder Wendungen (bspw. *Senden Sie Ihre Lösung als private Nachricht an „Schiller Namibia“!*/*Send your answer as private message to “Schiller Namibia“!*) immer gleich verwendet, um die Formulierungen möglichst einheitlich zu gestalten, und außerdem wurde der parataktische Satzbau bevorzugt.

4.24.2 (Didaktisches) Ziel des Spiels

„Schillers Schnitzeljagd“ wurde als ergänzendes Lernangebot außerhalb der bestehenden Curricula konzipiert. Die Teilnahme an dem Spiel sollte unter anderem dazu anregen, dass sich die Studierenden mit den ortsansässigen wichtigen Institutionen für deutsche Sprach- und Kulturpflege auseinandersetzen. Hierzu gehören in Windhoek vor allem die Deutsche Botschaft, das Goethe-Zentrum und natürlich die Deutschabteilung der Universität. Durch den Erwerb solcher Hintergrundinformationen lassen sich die landeskundlichen Anteile des Studiums sinnvoll ergänzen. Daneben sollten die Studierenden die öffentliche Präsenz der deutschen Sprache in ihrer derzeitigen Heimatstadt Windhoek bewusster wahrzunehmen lernen und sich auch gedanklich-reflektierend mit ihrer Zielsprache auseinandersetzen. Eine Sensibilisierung für die deutsche Sprache auf diese Weise wirkt hoffentlich unterstützend auf die Anwendungsbereitschaft der im Studium erlernten Fertigkeiten. Allem übergeordnet ist das Ziel, das mit Gründung der Facebook-Gruppe angestrebt wurde, nämlich eine intensivere Kommunikation zwischen den Angehörigen der Deutschabteilung, die sich mithilfe der Schnitzeljagd auf konkrete, deutschbezogene Themen lenken ließ.

4.3 Spielverlauf

Wie bei einer klassischen Schnitzeljagd galt es auch hier, einer Reihe von Hinweisen zu folgen, die von einem Veranstalter ausgelegt werden und die am Ende des Spiels zu einem Schatz führen. Im Falle der Facebook-Schnitzeljagd konnten sich die Studierenden Hinweise über das Lösen verschiedener Aufgaben verdienen. Alle Hinweise führten zu einem Lösungswort, dessen Entschlüsselung den Schlusspunkt der gesamten Schnitzeljagd markierte. Das Facebook-Profil „Schiller Namibia“ fungierte während des Spielverlaufs von zwei Monaten als virtueller Moderator und Motivator.

4.3.1 Aufgaben

Über einen Zeitraum von sieben Wochen wurden wöchentlich Aufgaben gestellt, die auf verschiedensten Wegen zu lösen waren: über die Recherche im Internet, das Aufsuchen bestimmter Orte in Windhoek oder mittels eines kreativen und reflektierenden Umgangs

mit der deutschen Sprache. Jede der insgesamt sieben Aufgaben trägt einen Titel, der das Thema der danach folgenden Aufgabenstellung angibt. Die Präsentation der Aufgaben erfolgte immer in Form eines Posts in der Facebook-Gruppe „German Section UNAM (Windhoek/Namibia)“ über das Profil „Schiller Namibia“. Die Studierenden hatten dann jeweils eine Woche lang Zeit, um die Wochenaufgabe zu lösen. Am Ende dieses Aufsatzes findet sich eine Auflistung der richtigen Lösungen beziehungsweise Lösungsvorschläge unserer Studierenden.

Für die Aufgaben 1, 2, 4 und 5 haben die Studierenden ihre Antworten als private Message an das „Schiller“-Profil gesendet. Nach Ablauf der jeweils einwöchigen Frist wurden die richtigen Lösungen in der Gruppe veröffentlicht:

> !!! Senden Sie Ihre Lösung als Private Nachricht an „Schiller Namibia“!/Send your answer as private message to “Schiller Namibia“!

Die Lösungsvorschläge für die Aufgaben 3, 6 und 7 konnten der „German Section“-Gruppe direkt zugänglich gemacht werden:

> !!! Posten Sie Ihr Gedicht in der Gruppe „German Section UNAM“./Post your poem in the group “German Section UNAM“.

1. GERMAN AND TEACHING – Unsere Deutschabteilung[1]

Recherchieren (research) Sie im Internet und beantworten (answer) Sie die folgenden Fragen (following questions):

In welchem Jahr wurde Herr Gretschel geboren (year of birth))?

Welches ist Frau Zappen-Thomsons Sternzeichen (zodiac sign)?

Wie ist Herr Klinners zweiter Vorname?

In welcher Stadt hat Frau Erbe studiert (place of study)?

Diese Anfangsaufgabe sollte einen lockeren Einstieg in das Spiel ermöglichen und die teilnehmenden Studierenden mit dem formalen Ablauf von „Schillers Schnitzeljagd“ bekannt machen. Daher sind die gefragten Informationen recht einfach mithilfe des Internets zu finden. Die einzelnen Fragen referieren auf die vier Lehrkräfte der Deutschabteilung im Jahr 2011, die für die Studierenden in menschlicher Hinsicht auch einen wichtigen Part ihres Deutsch-Studiums bildeten, weshalb mir die Deutschabteilung als ein geeigneter Ausgangspunkt für die Schnitzeljagd erschien.

2. Aufgabe: GERMAN @ UNAM –Deutschstudium in Namibia[2]

Schauen (have a look at) Sie sich die Curricula zum Deutschstudium an UNAM an; Sie finden einen Aushang (notice) neben dem Büro (office) Y050 von Prof. Gretschel. Beantworten Sie die zwei folgenden Fragen.

Wie viele (how many) Module haben die Studierenden im Studiengang (study course) „German as Applied and Business Language“?

Wie heißt im Studiengang (study course) „German Studies“ das Modul im 3. Studienjahr, das ausdrücklich (expressly) einen Bezug zu (reference to) Namibia hat?

Die zweite Aufgabe führte die Studierenden zu den Curricula der beiden Studiengänge für Deutsch an der UNAM. Zwischen den beiden Studiengängen gibt es inhaltlich kaum Berührungspunkte, so dass nicht davon auszugehen ist, dass sich die Studierenden mit dem Aufbau und den Vorgaben des jeweils anderen Studiengangs auseinandersetzen. Über die beiden Fragen sollte diese Trennung ansatzweise aufgeweicht werden und gerade die zweite Frage erforderte, dass die Studierenden sich zumindest mit einigen inhaltlichen Aspekten des auslandsgermanistischen Studiengangs beschäftigen und sich auch ihres eigenen Studienverlaufs bewusster werden.

3. Aufgabe: GERMAN AND PEOPLE – Deutsche Persönlichkeiten in unseren Straßen[3]

Gehen Sie mit offenen Augen durch unsere Stadt (through our city). Machen Sie ein Foto von einem Straßenschild (street sign), das den Namen einer deutschstämmigen (of German origin) Person trägt.

UND

Recherchieren (research) Sie den Beruf (occupation) der Person auf Ihrem Foto.

Für diese dritte Aufgabe finden sich in Windhoek zahlreiche Fotomotive, denn deutschstämmige Personen werden in Windhoek neben Afrikaans oder Englisch sehr häufig als Namensgeber für Straßen benutzt.

4. Aufgabe: GERMAN AND POLITICS – Die Deutsche Botschaft[4]

Besuchen (have a look at) Sie die Website der Deutschen Botschaft (German embassy) in Windhoek. Nutzen (use) Sie die deutschsprachige Version (German version). Gehen Sie zur Rubrik (category) „Kultur, Bildung, Wissenschaft und Sport".

Zitieren (quote)Sie einen beliebigen Satz (any sentence) aus dem Artikel (article) zum Thema „Weshalb Deutsch lernen?".

Die vierte Aufgabe führte die Studierenden auf die Website der Deutschen Botschaft. Das Auffinden des gesuchten Artikels erfordert ein wenig Recherche, worüber die Studierenden zumindest einen groben Überblick über das Informationsangebot auf der Botschaftsseite erhalten sollten. Inhaltlich bietet der Artikel den Studierenden zudem indirekte Motivation für ihre Sprachwahl.

5. Aufgabe: GERMAN AND CULTURE – Das Goethe-Zentrum[5]

Gehen Sie ins Goethe-Zentrum in der Innenstadt (1-5 Fidel Castro Street). Suchen Sie in der Bibliothek (library) nach dem Buch mit der Signatur (shelf mark) **968.81GRE**. Wie heißen der Titel und der Autor dieses Buches?

Viele der Studierenden wissen von der Existenz des Goethe-Zentrums in Windhoek[3], doch nur wenige von ihnen haben diese Institution je besucht. Ziel der fünften Aufgabe war, dass die Teilnehmenden das Goethe-Zentrum ausfindig machen, die Bibliothek aufsuchen und ausgehend von der vorgegeben Signatur einmal vor Ort recherchieren. Neben der Bibliothek, dem Selbstlernzentrum und natürlich den Sprachkursen bietet das Goethe-Zentrum eine Fülle von Veranstaltungen, von denen die Studierenden aus landeskundlicher Perspektive noch stärker profitieren könnten.

6. Aufgabe: GERMAN AND POETRY – Deutsch ist kreativ[6]

Schreiben Sie ein kleines Gedicht (poem) auf Deutsch zum Thema „Sommer". Das Gedicht soll vier Zeilen (verses) lang sein.

Die sechste Aufgabe referiert wiederum stärker auf die Zielsprache Deutsch und fordert einen kreativen Umgang mit dieser. Das Verfassen eines kleinen Gedichtes stellt gerade für Anfängerinnen und Anfänger in einer Fremdsprache eine nicht geringe Herausforderung dar, und auch kostet es eine gewisse Überwindung, das eigene Ergebnis mit anderen zu teilen.

7. Aufgabe: GERMAN IS BEAUTIFUL – das schönste deutsche Wort[7]

Welches ist Ihr Lieblingswort (favourite German word) in der deutschen Sprache? Begründen (explain) Sie Ihre Wahl (choice).

Die letzte Aufgabe von „Schillers Schnitzeljagd" ist angelehnt an einen Wettbewerb aus dem Jahre 2004, der vom Deutschen Sprachrat und dem Goethe-Institut organisiert wurde und sich der Frage widmete, welches das schönste Wort in der deutschen Sprache sei. Sie bedingte seitens der Studierenden etwas Nachdenken über die Sprache, die sie lernen und führte, ebenso wie Aufgabe 6, zu vielfältigen Ergebnissen.

4.3.2 Hinweise

Für jede richtige oder angenommene Lösung erhielten die Studierenden einen oder zwei Hinweise auf das abschließende Lösungswort. Die Hinweise wurden dabei so gewählt, dass hinsichtlich ihrer Spezifität Woche für Woche eine Steigerung stattfand. Das heißt also, dass zu Beginn eher allgemeine Hinweise und gegen Ende des Spiels dann eindeutige Details angegeben wurden, damit eine zuverlässige Lösung seitens der Studierenden nicht zu früh gefunden werden konnte. Die Hinweise für jede richtige Lösung wurden als private Message an die Teilnehmenden gesendet. Insgesamt führten neun Hinweise auf das Lösungswort, dessen Auflösung der Leserin oder dem Leser selbst überlassen wird.

Aufgabe 1/Hinweis 1:

Hier sind Sie 8152 Kilometer von Windhoek entfernt (afar).

Aufgabe 2/Hinweis 2:

Aufgabe 2/Hinweis 3:

Hier befinden Sie sich 60 Meter über dem Meeresspiegel (above sea level).

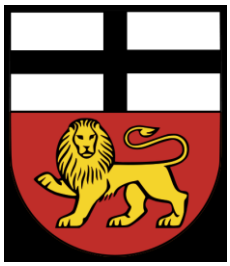
Aufgabe 3/Hinweis 4:

Hier feiern (celebrate) die Menschen gern den Karneval (carnival).

Aufgabe 3/Hinweis 5:

Hier wurde lange Zeit regiert (governed).

Aufgabe 4/Hinweis 6:



Aufgabe 5/Hinweis 7:

Hier finden Sie viele wichtige (important) deutsche Forschungsinstitutionen (research institutions).

Aufgabe 6/Hinweis 8:

Auch die Deutsche Welle, die Deutsche Telekom und die Deutsche Post wohnen hier.

Aufgabe 7/Hinweis 9:

Ludwig van Beethoven und Robert Schumann – diese beiden berühmten (famous) deutschen Komponisten (composers) haben hier einen Teil ihres Lebens (period of their lives) verbracht (spent).

4.4 Informieren und Motivieren – Vorbereiten auf die Schnitzeljagd

Vor Beginn von „Schillers Schnitzeljagd“ am 29. September 2011 galt es, die potenziellen Mitspieler über das anstehende Spiel zu informieren und zur Teilnahme zu motivieren. Dabei sollten die Mitglieder der Facebook-Gruppe erst ein wenig neugierig gemacht werden, ohne gleich zu viel zu erfahren. So haben wir Kollegen der Deutschabteilung eine Woche vor Spielbeginn begonnen, die Gruppe durch vage Kommentare darauf vorzubereiten, dass bald etwas Neues ansteht, ohne in dieser Hinsicht konkrete Hinweise zu geben:

In ähnlicher Form haben sich die Lehrkräfte während der gesamten Schnitzeljagd darum bemüht, das Spiel durch kommentierende Posts lebendig zu halten und noch mehr Studierende zur Teilnahme zu ermutigen.

Ein paar Tage vor Beginn des Spiels haben alle Lehrkräfte einen Handzettel mit der Spielanleitung für „Schillers Schnitzeljagd“ an die Studierenden ausgeteilt. Die Spielanleitung wurde auch in die Facebook-Gruppe eingestellt. Von dieser gab es, im Gegensatz zu allen anderen Texten für die Aufgaben und die Hinweise, jeweils eine deutsch- und eine englischsprachige Version, um für alle Studierenden die gleichen Ausgangsbedingungen zu schaffen:

Hallo an alle,

alle Studierenden der German Section an UNAM sind herzlich zu einem neuen Spiel eingeladen! Am Donnerstag (29.09.2011) beginnt auf **FACEBOOK** eine **Online-Schnitzeljagd**, die Sie kreuz und quer zu den Spuren der deutschen Sprache und Kultur in Windhoek führen wird.

Wie funktioniert das Spiel?

Das Spiel wird **7 Wochen lang** dauern. **Jeden Donnerstag** wird über **FACEBOOK** eine neue Aufgabe gestellt, also insgesamt 7 Aufgaben. Sie haben immer bis zum **Dienstagabend** der folgenden Woche Zeit, die Aufgabe zu lösen. Wenn Ihre Lösung richtig ist, dann erhalten Sie **Hinweise** auf ein **Lösungswort** zum Schluss des Spiels. Aber Achtung: Sie dürfen erst am Ende des Spiels Ihr Lösungswort vorschlagen. Und Sie dürfen **nur einen Tipp** abgeben.

Wie kann ich an dem Spiel teilnehmen?

Suchen Sie in **FACEBOOK** das Profil **„Schiller Namibia"** und fügen Sie es als Freund hinzu. Sie werden dann von „Schiller Namibia" in die Gruppe **„German Section UNAM"** eingeladen. Dort können Sie sich jeden Donnerstag die neue Aufgabe ansehen.

Die Teilnahme ist **freiwillig**. Aber verpassen Sie nicht die Chance auf einen tollen **Preis**!

Noch Fragen? Dann schreiben Sie eine private Nachricht an „Schiller Namibia" oder fragen Sie Elisa.

Viel Spaß!!!

Hello everybody,

All students of the German Section at UNAM are cordially invited to a new game! On Thursday (29th September) starts an **Online-paper chase** on **FACEBOOK** that will lead you crisscross to the traces of German language and culture in Windhoek.

How does the game work?

The game will last **7 weeks**. **Every Thursday** a new challenge will be given **via FACEBOOK**, so all in all 7 challenges. Until the following **Tuesday evening** you have time to embrace the challenge. If your answer is correct you get hints for a **final solution**. But watch out: You are not allowed to give a suggestion for the solution before the game ended. And you have **only one chance** to give your suggestion.

How can I join the game?

On **FACEBOOK**, look for the profile **"Schiller Namibia"** and friendrequest it. "Schiller Namibia" will then invite you to the group **"German Section UNAM"**. There you will find all the new challenges on every Thursday.

The participation is **voluntary**. But don´t miss the chance for a great **prize**!

Any question? Write a private message to "Schiller Namibia" or ask Elisa.

Have fun!!!

5. Fazit

Ich verbuche diese erste „Schillers Schnitzeljagd“ insgesamt als einen Erfolg. Facebook als Austragungsplattform hat sich definitiv bewährt. Die Betreuung des Spiels war während des gesamten Zeitraums (29.09.-24.11.2011) wenig zeitaufwendig und ließ sich im Prinzip von überall aus bewerkstelligen, sofern Internet vorhanden war.

Die Länge der Spieldauer ließe sich natürlich variieren. Die Frist von jeweils einer Woche zum Lösen der Aufgabe schien aber angemessen zu sein im Hinblick darauf, dass die Studierenden neben ihren eigentlichen Studienverpflichtungen freiwillig an dem Spiel teilgenommen haben. Längere Fristen scheinen ebenfalls nicht sinnvoll, damit die Spannung über die gesamte Zeit des Spielverlaufs aufrechterhalten werden kann. Die Teilnahme seitens der Studierenden ist zwar nicht so groß gewesen, wie wir Kollegen der Deutschabteilung uns gewünscht hätten. Diejenigen allerdings, die mitgemacht haben, hatten teilweise tolle Ergebnisse vorzuweisen. Von den anderen Mitgliedern der „German Section“-Gruppe nutzten viele aber immerhin die Möglichkeit, diese Beiträge zu kommentieren.

Hinsichtlich der Anwendbarkeit dieses Konzepts auf weitere Kulturräume gehe ich davon aus, dass die Schnitzeljagd in ähnlicher Form auch an anderen Orten umgesetzt werden kann, wo Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, auch wenn Namibia hinsichtlich der Fülle an Anknüpfungspunkten im Vergleich zu anderen Ländern sicherlich eine Sonderstellung einnimmt. Eine Schnitzeljagd bietet aber viele Möglichkeiten, um auf alles aufmerksam zu machen, was an Spuren deutscher Sprache und Kultur an einem Ort vorhanden ist. Sofern Internetzugang vorhanden ist, bietet sich Facebook als Plattform optimal an; grundsätzlich lässt sich eine Schnitzeljagd natürlich auch auf anderen Wegen organisieren, beispielsweise über Aushänge in der Universität, die allen Studierenden zugänglich sind.

Für das akademische Jahr 2012 ist die Durchführung einer weiteren Schnitzeljagd geplant. Die Gewinnerin der ersten „Schillers Schnitzeljagd“ ist übrigens eine Studentin aus dem ersten Studienjahr des „Business“-Studienganges. Ihre schwierigere Ausgangslage aufgrund der erst geringen Deutschkenntnisse hat sie nicht davon abgehalten, sich Woche für Woche der Herausforderung einer neuen Aufgabe zu stellen und als einzige unter allen teilnehmenden Studierenden immer einen Lösungsvorschlag anzubieten. Als Preis bekam sie eine Auswahl an Produkten bekannter deutscher Marken, darunter Gummibärchen von Haribo, Halloren-Kugeln, Mildessa Weinsauerkraut, Buchstabensuppe von Knorr und Milka-Schokolade.

Anmerkungen

1 Zur deutschen Sprache in Namibia vgl. auch Klinner, Jörg G. (2011): *NAM-Deutsch – Namibische Besonderheiten des Deutschen in Sprachgebrauch und Sprachlandschaft.* In: PERSPEKTIVEN 2012. Sprachenvielfalt in Namibia. Windhoek: DELK, 68-74. oder die Internetpräsenz der Deutsch-Namibischen Gesellschaft e.V. http://www.dngev.de/.

2 Der Name „Schiller“, sowohl für das Facebook-Profil als auch für die Schnitzeljagd, geht zurück auf den „Schiller-Club“, eine studentische Organisation an der UNAM, die sich mit der deutschen und deutsch-namibischer Kultur beschäftigt hat.

3 http://www.goethe.de/ins/na/win/deindex.htm

Anhang

Lösungen und Lösungsvorschläge

Aufgabe 1: 1946, Skorpion, Günter, Göttingen.

Aufgabe 2: Sieben Module, „German-African Perspectives".

Aufgabe 3: Dieser Lösungsvorschlag für die dritte Aufgabe enthält einen deutschen Straßennamen, allerdings nicht den Namen einer deutschstämmigen Persönlichkeit.

Aufgabe 4: Der Link zu dem gesuchten Artikel:

http://www.windhuk.diplo.de/Vertretung/windhuk/de/06/Weshalb__Deutsch__lernen/__Weshalb__Deutsch__lernen.html

Aufgabe 5: Hans-Volker Gretschel (2010): *Von Kampwitwen und –waisen. Berichte aus den Internie- rungsjahren in Südwestafrika 1939-1946.*Ulm: Gerhard Hess.

Aufgabe 6: Ergebnis einer Deutsch-Studentin im ersten Studienjahr des „Business"-Studiengangs:

„Sommer
Die sonne sheint so breit,
und die blume sind so shön,
die kinder spielen in den schwimmbad,
die vögel singt und den wind
... bläst konstant durch die bäumen

Schade dass es nicht so viel
regnet um den erde zu veskühlten
weil es richtig heiß werden manchmal,
trotzdem genieß ich sommer mehr als winter,

aber sommer ist nicht sommer ohne meine
aber sommer ist gelben nich sommer ohne mein lieblings gelben rock

In sommer esse ich so viel eis creme,
banane und so viel papaien
Meine mutter sagt ich bin so gut
wenn ich alle mein kos fertig machen

ferien in sommer ist super.
Wir gehen nach hawaii fur ferien
Hawaii ist sehr schön und ich habe liebe in sommer gevind."

Aufgabe 7: Auswahl an Lieblingsworten der Studierenden:

"Mädchen because it means girl!"

„Ich mag dass man auf Deutsch immer darauf hofft den anderen wieder zu sehen, ein Abschied ist nie etwas Permanentes. Man sagt nicht "Goodbye" man hofft auf ein Wiedersehen."

„Ich liebe die wort (Entschuldingung) Das ist ein schoenes wort zu sagen.... Lol excuse my language, Ich bin noch ein Lerling.."

„Mein lieblings Wort (auf Deutsch) ist Bildung. Das Wort hat auf die andere Sprachen die ich kenne keine passende Übersetzung. Es beschreibt nicht nur Erziehung, sondern viel mehr, es ist persönlicher als Erziehung (oder Education auf English), es ist unantastbar, ein Prozess und gleichzeitig ein Zustand. Man kann nicht mal ein einzige, universale Bedeutung dafür finden. Es ist ein ermächtigendes Wort, es ist Bildung."

MISZELLEN

Der „Kaffeeklatsch“ am Goethe-Zentrum

Eine Plattform für den regelmäßigen Austausch der DaF-Lehrkräfte in Namibia

CORINNA BURTH, MAREN WALLRAF
Goethe-Zentrum Windhoek/ NaDs

Die beliebte Tradition des regelmäßig stattfindenden „Lehrer-Kaffeeklatsches“ am Goethe-Zentrum (GZ) wurde durch Corinna Burth, (GZ/Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit NaDS) Windhoek und Marianne Zappen-Thomson, Professorin für Deutsch an der Universität Namibia in diesem Jahr wieder aufgegriffen. Corinna Burth ist als Expertin für Unterricht am Goethe-Zentrum Windhoek angestellt und betreut im Rahmen der Bildungskooperation Deutsch die Lehrer des DaF-Unterrichts in Namibia. Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson ist Leiterin der Sektion Deutsch des Department of Language and Literature Studies an der University of Namibia und Herausgeberin von eDUSA.

Nach einigen Jahren Pause hat das Goethe-Zentrum Windhoek erstmals wieder am 15.3.2012 zu einer Fortbildungsveranstaltung mit Kaffee und Kuchen eingeladen, die gleichzeitig auch viel Raum für den gegenseitigen Austausch bieten soll.

Im folgenden Bericht finden Sie eine kurze Vorstellung des Konzeptes für den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen sowie eine Zusammenfassung der Pilot-Veranstaltung.

Intention des „Kaffeeklatsches“:

Die meisten DaF-Schulen Namibias haben in der Regel nur einen oder höchstens zwei Deutschlehrerinnen und -lehrer. Der anstrengende Schulalltag hemmt oft die Bereitschaft, von sich aus die Initiative zur Kontaktaufnahme und zum Austausch mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen zu ergreifen. So werden viele Kollegen in ihrem Fachbereich Deutsch zu Einzelkämpfern, die ihren Unterricht mühsam komplett selbst strukturieren und vorbereiten müssen. Nicht alle haben einen Internetzugang, um sich neue Ideen wenigstens aus dem Netz holen zu können. Vor allem aber fehlt der lebendige Austausch über wichtige Einzelheiten oder auch größere Probleme beim Vermitteln der Fremdsprache. Hierfür, so der Wunsch vieler Lehrerinnen und Lehrer, sollte doch öfters als nur 1-2mal im Jahr bei den großen Fortbildungstagungen Gelegenheit geboten werden.

Der „Kaffeeklatsch“ will also vernetzen. Darunter verstehen wir:

- zuhören
- verstehen
- antworten
- ermutigen
- motivieren
- Ideen liefern
- ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln.

Dabei ist es den Organisatoren auch sehr wichtig, dass sich die Lehrer mithilfe der Weitergabe ihrer eigenen Ideen und Erfahrungen, aber auch mit der Thematisierung von Problemen und Fragestellungen selbst aktiv an der Gestaltung des Treffens beteiligen. Die Vision wäre, dass der „Kaffeeklatsch“ sich zum inhaltlichen Selbstläufer entwickelt, für den wir lediglich den organisatorischen Rahmen bieten.

Organisatorischer Rahmen:

Der organisatorische Rahmen soll Verlässlichkeit vermitteln, indem die Veranstaltung auf zunächst 4 Termine im Jahr festgelegt und möglichst immer am gleichen Wochentag stattfinden soll. Die Termine werden schon zu Jahresbeginn im Veranstaltungskalender für die Deutschlehrer des Landes bekanntgegeben. Der zeitliche Rahmen soll nicht überstrapazieren und ist deshalb, eben wie ein Kaffeeklatsch, auf einen Zeitraum von zwei Stunden beschränkt, wobei dieser Nachmittag nach einem offizielleren Teil dann gemütlich ausklingen soll. Der Veranstaltungsort ist das Goethe-Zentrum, das mit seinem Handapparat für DaF-Lehrende sowie seinen weiteren Angeboten den passenden Raum für eine derartige Zusammenkunft in ungezwungener Atmosphäre bietet.

Inhaltlicher Rahmen:

Der „Kaffeeklatsch“ besteht aus drei Komponenten:

1. Ein kleiner Workshop oder auch kurzer Vortrag;
2. Eine themenzentrierte Gesprächsrunde;
3. Informeller Austausch und Gespräche bei Kaffee und Kuchen

Ziel ist auf jeden Fall, dass die Kolleginnen und Kollegen am Ende um neue Anregungen und Ideen für ihren Deutschunterricht bereichert nach Hause gehen – wann immer möglich auch mit konkretem Material, das sie während des kurzen Workshops selbst herstellen bzw. gratis erhalten. Dabei geht es um einzelne, nicht so sehr umfangreiche Themen, wie z. B. konkrete Unterrichtsentwürfe, Spiele oder Übungsmaterialien. Die Lehrenden werden ermuntert, auch eigene Beiträge oder selbst entwickeltes und gut einsetzbares Unterrichtsmaterial vorzustellen. Die Themen der kurzen Workshops und Gesprächsrunden werden anhand der Bedürfnisse der Lehrer ermittelt, sodass für jede/n interessante Themen dabei sind. Dadurch wechselt auch die Zusammensetzung und Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Besonderen Wert legen wir darauf, dass immer genügend Zeitraum für Gespräche und Austausch bleibt – in der Gesprächsrunde oder beispielsweise während des Bastelns bzw. Herstellens von Materialien sowie im Ausklang der Veranstaltung.

Zur Pilot-Veranstaltung am 15.03.2012:

Der Kaffeeklatsch war den Lehrerinnen und Lehrern noch aus vergangenen Jahren ein Begriff, weswegen viele Kolleginnen und Kollegen der Einladung gerne gefolgt sind.

Prof. Marianne Zappen-Thomson gestaltete eine interessante Einstimmungs- und Vorstellungsrunde, die in Form einer Partnerübung auch didaktische Anregungen bot. Danach gab es für die Teilnehmenden zwei Programmpunkte zur Auswahl.

Zum Einen wurde den Lehrenden der Sekundarstufe das DaF-Lehrwerk, welches seit Januar an den Regierungsschulen für die Mittel- und Oberstufe einheitlich eingeführt wurde, genauer vorgestellt. Die Bücher sind vom Niveau A1 bis B1 für Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Corinna Burth präsentierte anschaulich die Inhalte der Kurs-, Arbeits- und Landeskundebücher sowie der Test- und Lehrerhefte. Dabei verglich sie diese auch mit den Anforderungen des Curriculums. Anhand von Beispielen konnten die anwesenden Lehrer den Aufbau der Materialen sehen, Übungsformen beurteilen, einen Einblick in die Arbeit mit den Büchern und Zusatzmaterialien gewinnen und Nachfragen stellen. Alle Lehrwerke und Zusatzmaterialien waren zur Ansicht bereitgestellt. Die teilnehmenden Lehrer, welche an den privaten Schulen tätig sind, konnten sich so ebenso informieren.

Zum Anderen konnten die Lehrer der Primarstufe die „Bunte Lesewelt" kennenlernen. Maren Wallraf, Praktikantin des GZ, stellte vier kleine Lesehefte für Fremdsprachenschüler des Niveaus A1-A2 vor. Die Heftreihe dreht sich um die Themen ‚Musik und Meer'. Die Teilnehmenden erhielten viele Unterrichtsideen zur Arbeit mit solchen Lesebüchlein. Jede teilnehmende Schule erhielt die Lesehefte und Lehrerhandreichungen mit Kopiervorlagen, um gleich das neue Material mit den Schülerinnen und Schülern verwenden zu können.

Im Anschluss an den Vortrag für die Kolleginnen und Kollegen der Sekundarstufen bzw. den Workshop für die Primarstufen fanden sich alle Teilnehmer wieder in großer Gesprächsrunde zusammen, in der es um die Auswertung der Idee des Kaffeeklatsches und ein Feedback zu den konkreten Angeboten sowie um Wünsche, Vorstellungen und Ideen für die zukünftigen Veranstaltungen ging.

Die Veranstaltung fand einen gemütlichen Ausklang bei Kaffee und Kuchen, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit nutzten, sich intensiv auszutauschen und neue Kontakte zu festigen.

Fazit:

Das Feedback aller Teilnehmenden war durchgehend sehr positiv; teilweise mit dem Wunsch verbunden, sich sogar noch öfters zu treffen. Es herrschte eine sehr angenehme, lockere und auch fröhliche Atmosphäre, die – so hoffen wir – alle Beteiligten mit neuen Energien und neuer Motivation für den Schulalltag nach Hause gehen ließ. Schön war auch zu beobachten, dass die Teilnehmer untereinander neue Kontakte knüpften und

sich über ihre jeweilige Situation an ihren Schulen austauschten. Ganz informell wurden schon Treffen oder Materialaustausch vereinbart. Dem Ziel – Vernetzung – hat sich die Veranstaltung also schon angenähert.

Somit freuen wir uns über den gelungenen Neustart des Kaffeeklatsches und sind gespannt, wie diese Veranstaltungsreihe sich entwickeln wird. –

Autoren

AUGART, JULIA

Jg. 1971, Studium der Germanistik und Anglistik an den Universitäten Freiburg, University of California at Berkeley und Basel; Promotion 2004 an der Universität Freiburg zum Briefwechsel von Sophie Mereau und Clemens Brentano; Lehrtätigkeiten in den USA (Yale University, Trinity College), Deutschland (Universität Freiburg) sowie als DAAD-Lektorin in Kenia (Kenyatta University) und Südafrika (Stellenbosch University). Seit 2012 Senior Lecturer an der University of Namibia, Namibia.
jaugartATunam.na

BAKER, JOSEPHINE MARY ANNE

Jahrgang 1951, BA Sprachen (1972), BA Honours (Deutsch) 1973, MA (Deutsch)1980 and der Randse Afrikaanse Universiteit; D Litt et Phil an der University of Johannesburg (2005). Lehrtätigkeit in DaF an der RAU (1975 – 1983 und 1996 – 2004) und UJ (2005 bis heute). Publikationen zu Themen im Bereich Sprachunterricht, Komparative Linguistik und Mediävistik.
abakerATuj.ac.za

BURTH, CORINNA

Jg. 1967, verheiratet, 2 Kinder, Studiensemester Anglistik und Kommunikationswissenschaft in München; Studium an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Deutsch, Bildende Kunst, Pädagogik und Pädagogische Psychologie; Zusatzstudium Englisch; 1. und 2. Staatsexamen 1993 Lehramt GHS ; Verbeamtung 1995; Diplom der Montessori-Pädagogik der Montessori-Vereinigung e.V. mit Sitz in Aachen 2002-2004 ; 15 Jahre Lehrtätigkeit an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg; Mentorentätigkeit und Fortbildnertätigkeit; seit 2011 ExU- Expertin für Unterricht am Goethe-Zentrum Windhoek, Namibia.
paschATnads.org.na

ERBE, ELISA

Jg. 1986, Studium der Deutschen Philologie, Musikwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache in Göttingen; 2011 DAAD-Sprachassistentin an der Universität Namibia; Seit 2012 Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache/Auslandsgermanistik in Berlin.
elisa-erbeATgmx.de]

HANS-VOLKER GRETSCHEL

Jg. 1946, Studium der Germanistik, Geschichte, Psychologie und Pädagogik in Pretoria (M.A. und B.Ed.) und der Germanistik in Regensburg und Bremen, 1992 Promotion an der Universität Bremen mit einer Arbeit über die Figur des Schelms im deutschen

Roman nach 1945. Lehrer in Windhoek und Swakopmund, Leiter der Deutschabteilung des Windhoek College of Education, Leiter der Deutschabteilung der Academy for Tertiary Education in Windhoek, Leiter des Department of Germanic and Romance Languages an der Universität Namibia, Prodekan und Dekan der Faculty of Humanities and Social Sciences. Seit 2012 emeritiert und im Ruhestand.
vevoATiway.na

MENSAH, WEKENON TOKPONTO

Jg. 1967 in Benin, Studium der Germanistik an der Université Nationale du Benin, 1995 Maîtrise d´Allemand zum Thema: Beninische Realitäten in der Sicht deutschsprachiger Reiseberichte von 1943 bis 1990. 2002 Promotion zum Dr. Phil mit einem DAAD-Stipendium an der Universität Bielefeld zum Thema: Deutsch-beninische Märchenforschung am Beispiel von Märchen in der Fon-Sprache mit phonetischer Transkription, Darstellung der Hauptfiguren und Themenvergleich, Frankfurt a. M. 2003. Märchenforscher, Märchenerzähler und Autor von *Mein Märchen springt hin und her* 2. Auflage, 2008, Tübingen, *Fliegende Märchen, Volksmärchen aus Benin* 2005, Halle an der Saale, *Les contes qui volent et virevoltent : Contes Populaires du Benin* 2012, Cotonou/Benin, mehrere wissenschaftliche Veröffentlichungen. Seit 2005 Hochschullehrer am Département d'Etudes Germaniques an der philosophischen Fakultät der Université Abomey-Calavi in Benin, Forschungsschwerpunkte: Märchenliteratur, Oralliteratur, Migrationsliteratur
mensahtokpontoATaol.com

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.