

eDUSA

**Deutschunterricht im Südlichen Afrika
Band 8, Jahrgang 2013, Nr. 1
Germanistenverband im Südlichen Afrika**

REDAKTIONELLES	2
VORWORT	3
SYLVIA SCHLETTWEIN: Deutsch? Ach so! Genau! Deutsch an der International University of Management (IUM) in Windhoek/ Namibia	4
JULIA AUGART& MEJA J. IKOBWA: (Ost-)Afrikanische Germanistik, Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia	9
ANNE BAKER: Reisen und Fremdsprachenlernen: Tandem	32
JOHANNA LAMBERTZ: Ein interkultureller Lernversuch Mein Jahr als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia	38
UWE BIRKEL: Handreichung wissenschaftlichen Arbeitens	48
MISZELLEN	
ELISABETH KOWALSKI & MARGAUX METZE: Windhoecker Schulen im Castingfieber – Elli Erl bringt in drei Tagen 900 Schüler auf die Bühne	76
ÜBER DIE AUTOREN	78

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 3856, 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:

Dr. Julia Augart
University of Namibia

Rebecca Domingo
Rhodes University

Uwe Birkel
Université d'Antananarivo

Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

bei der Tagung des SAGV im März 2013 in Potchefstroom wurde ein neues *eDUSA*-Herausgeberteam gewählt. Ich freue mich sehr auf die Zusammenarbeit mit Dr. Julia Augart (Namibia), Frau Rebecca Domingo (Südafrika) und Herrn Uwe Birkel (Madagaskar). Meinen neuen MitherausgeberInnen wünsche ich viel Spaß bei der *eDUSA*-Arbeit, möchte aber gleichzeitig Herrn Jörg G. Klinner, Dr. Isabel dos Santos und Prof. H.-V. Gretschel ganz herzlich für ihren Einsatz während der vergangenen Jahre danken.

Wenn Sie wissen wollen, wie der neue Vorstand des SAGV aussieht, dann schauen Sie einfach unter http://www.sagv.org.za/verband_vorstand.htm nach.

Auch diesmal gibt es eine Reihe spannender Beiträge im *eDUSA*. In Windhoek gibt es neben der University of Namibia seit 2002 auch die International University of Management (IUM) an der Frau Sylvia Schlettwein tätig ist und seit Beginn 2013 351 Studierenden Deutsch beibringt. Genauer zum Fremdsprachenlernen an der IUM in dem Artikel von Sylvia Schlettwein *Deutsch? Ach so! Genau!* Im *eDUSA* Band 7 hat Dr. Julia Augart sich mit der Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika befasst, in diesem Band setzen sie und Dr. Meja J. Ikobwa sich intensiv mit der *Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia*, bzw. Ostafrika auseinander. Dr. Anne Baker geht in ihrem Beitrag *Reisen und Fremdsprachenlernen: Tandem* vor allem auf die positiven Auswirkungen des Reisens ins Zielsprachenland für Fremdsprachenlerner ein. Dass das Reisen und Arbeiten in einem fremden Land aber auch eine Herausforderung sein kann, beschreibt Frau Johanna Lambertz sehr anschaulich anhand ihres eigenen interkulturellen Lernprozesses während ihrer DAAD-Sprachassistentz in Namibia. Dem neuen Mitherausgeber, Herrn Uwe Birkel danke ich für die Bereitstellung der Richtlinien zum wissenschaftlichen Arbeiten der Université d'Antananarivo, Madagaskar. Elisabeth Kowalski und Margaux Metze, zwei Tutorinnen der Universität Duisburg-Essen, die zwei Monate an der University of Namibia tätig waren, berichten über den Workshop für DaF-SchülerInnen, den Elli Erl, Gewinnerin der Staffel 2004 von ‚Deutschland sucht den Superstar‘, in Windhoek veranstaltete. So reiht sich Informatives an Unterhaltsames und verspricht für jeden Geschmack etwas.

Sollten auch Sie am nächsten *eDUSA* mitwirken wollen, dann freue ich mich bis zum **30. Juni 2014** auf Ihren Beitrag. Zu Formatierungen sowie Stilvorlage schauen Sie unter der Rubrik „Redaktionelles“ nach.

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

Deutsch? Ach so! Genau!

Deutsch an der International University of Management (IUM) in Windhoek/ Namibia

SYLVIA SCHLETTWEIN

International University of Management

“**Wo** arbeiten Sie jetzt?” Immer wieder blicke ich in erstaunt-interessierte Gesichter, wenn ich auf die Frage, wo ich denn jetzt arbeite, sage: „Ich bin Dozentin für Sprachen und Kommunikation an der *International University of Management* in Windhoek.“ Dabei gibt es die IUM offiziell schon seit 2002, gerade im letzten Jahr fanden die Feierlichkeiten zum zehnjährigen Bestehen der einzigen Privatuniversität Namibias statt.

Die Anfänge der IUM gehen noch weiter zurück: 1994 hielt der Gründer der Universität, der jetzige Bildungsminister Namibias, Dr. David Richard Namwandi, seine erste Vorlesung in „Management and Financial Accounting“ für seine erste Studentin, Martha Sheehama, im Wohnzimmer seines Hauses in Windhoek Nord. Die Einrichtung operierte unter dem Namen *Institute of Higher Learning*, bis sie am 26. Oktober 2002 als Universität indossiert wurde. Heute ist Frau Virginia Namwandi, die die erste Angestellte und Registrarin des Instituts war, Rektorin (*Vice Chancellor*) der IUM.

Wie der Name schon sagt, bildet die Universität Führungs-, Fach- und Verwaltungskräfte im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Informatik, Personalführung des Tourismus und des HIV/ AIDS-Management aus. In den Fakultäten *Faculty of Strategic Management and Business Administration*, *Faculty of Information Technology and Systems Development*, *Faculty of Tourism, Travel, Hospitality and Events Management* und *Faculty of Humanities, HIV/ AIDS and Sustainable Development* können Studenten *Certificates*, *Higher Certificates*, *Higher Diplomas*, *Bachelor Honours Degrees* und *Masters Degrees* erwerben. Zwei Forschungsvorhaben von angehenden Doktoranden werden derzeit geprüft. Zudem bietet die IUM auch Computer- und Englischkurse an und bildet in sogenannten *Short Courses* Bürofachkräfte aus. Diese Qualifikationen können über ein Vollzeit-, Teilzeit- oder Fernstudium erworben werden. Ihren Hauptsitz hat die IUM auf dem neuen, sehr modernen Campus in der Herculesstraße in Dorado Park/ Windhoek. Es gibt weitere Campusse in der Bahnhofstraße in der Innenstadt Windhocks (der sogenannte *City Campus*, der erste Kampus der IUM), in Ongwediva, im *Haus Meeresruh* in Swakopmund und im *Social Security Building* in Walvis Bay. Das Fernstudium wird von Windhoek aus koordiniert.

Die IUM unterhält Partnerschaften mit der University of Namibia, der Cuttington University/ Liberia, der Murdoch University/ Dubai, der Hunan Normal University/ China, der Asia e University/ Malaysia, der University of Uyo/ Nigeria, der Shareworld

Open University of Malawi, dem Institute of Open Learning/ Namibia, der Open Window School of Visual Communication/ Südafrika und NMH International Education Consultants PTE Ltd/ Singapur und der University of the Western Cape/ Südafrika. Die Abschlüsse der IUM sind international anerkannt und von der *Namibian Qualifications Authority*, NQA, zertifiziert.

Die IUM ist eine noch junge, im schnellen Wachstum begriffene Universität. Das schlägt sich in stetig wachsenden Studentenzahlen nieder: 2012 waren um die 7000 Studenten eingeschrieben, in diesem Jahr sind es 7500 bis 8000 Studenten, hauptsächlich aus Namibia und einige aus den Nachbarländern, vor allem Angola. Das Personal ist zur Zeit 213 Personen stark, 120 sind in der Verwaltung tätig, 93 in der Lehre und Forschung. Allein in diesem Jahr gab es an der IUM zwanzig Neueinstellungen im akademischen Bereich, zu denen auch ich gehöre.

Was macht denn eine „Sprachlerin“, eine an einer namibischen Universität für Management? An der IUM sind in allen Studiengängen Kommunikations- und weiterführende Englischkurse Pflicht in den ersten zwei Studienjahren bzw. für *Certificate* und *Higher Certificate*. Außerdem müssen Studenten, die in ihrem Schulabschlusszeugnis die Note F oder schlechter erhalten haben und ausländische Studenten, die keine „English Proficiency“ vorweisen können, an den *English Short Courses* teilnehmen. Das Bestehen dieser Kurse ist Voraussetzung für die Zulassung in das zweite Studienjahr bzw. für die Zuerkennung eines *Certificate*. Acht KollegInnen, ich eingeschlossen, lehren auch in diesem Jahr diese Kurse an der IUM. Bis Ende 2012 „beschränkte“ sich die Abteilung, die unter die *Faculty of Strategic Management and Business Administration* fällt, auf studienbegleitende Sprach- und Kommunikationskurse in Englisch. Mit der Einführung von Anfängerkursen in Deutsch und Französisch als Pflichtfächer für alle Studenten der *Faculty of Tourism, Travel, Hospitality and Events Management*, hat die Abteilung ihr Fächerangebot 2013 um zwei Fremdsprachen vergrößert. Meine Aufgabe ist es, diesen Fremdsprachenbereich zu koordinieren und auszubauen.

In einer Pilotphase werden in diesem Jahr die neuen Sprachkurse „German One“ im ersten Semester 2013 und „German Two“ im zweiten Semester 2013 (GER 101 und GER 102) und „French One“ und „French Two“ (FREN 101 und FREN 102) für die rund 500 Studenten der *Faculty of Tourism, Travel, Hospitality and Events Management* zum ersten Mal unterrichtet. Es handelt sich dabei um Anfängerkurse, die auf die Bedürfnisse der Tourismusindustrie ausgerichtet sind, was nicht heißt, dass wir ohne Grammatikunterricht auskommen. In GER 101 werden kommunikative und grammatische Grundkenntnisse (Begrüßung, Buchstabieren, Wochentage, Monate, Zählen, das Erfragen und Angeben persönlicher Daten, Einkaufen, die Konjugation von „haben“ und „sein“, die Verbkonjugation im Präsens, Artikel im Nominativ, Singular und Plural Ja/Nein- und W-Fragen,) vermittelt und ein kleiner Grundwortschatz erworben. GER 102 vertieft und erweitert die Inhalte von GER 101 (Buchungen, Bestellungen und Einladungen tätigen und entgegennehmen, Informationen Aktivitäten und Angebote geben und erfragen, über die eigene Lebenswelt und Erlebtes erzählen, andere zu ihrer Lebenswelt und Erlebtem befragen, Perfekt und Präteritum, die Verneinung, Akkusativ, Nebensätze) . Ziel ist es, die Studenten am Ende des GER 102-

Kurses, nach sieben Monaten Unterricht, auf ein Niveau gebracht zu haben, dass ihnen eine mündliche und schriftliche Basiskommunikation mit deutschsprachigen Touristen, Geschäftspartnern und persönlichen Bekanntschaften ermöglicht. Auf Grund der um das Reisen, die Gastronomie und interkulturelle Beziehungen aufgebauten Lerninhalte, haben wir uns an der IUM für die Bände 1A und 1B des Tangram Lehrwerks des Hueber Verlags entschieden.

Im Vorfeld wurde ein Formular aufgestellt, in dem die Studenten ihre Sprachwahl (Deutsch oder Französisch) und ihre Muttersprache angeben mussten. Wir erhielten 481 (korrekt) ausgefüllte Anmeldeformulare zurück. 351 Studenten entschieden sich für Deutsch, davon 339 Vollzeitstudenten und 12 Teilzeitstudenten. Für Französisch entschieden sich lediglich 130 Studenten, davon 121 Vollzeitstudenten und 9 Teilzeitstudenten. Diese ungleiche Verteilung ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass Deutsch von den namibischen Studenten an der IUM als eine für den Tourismus wichtigere Sprache wahrgenommen wird als Französisch und dass es eine deutschsprachige Gemeinschaft in Namibia und somit einen Sprachkontakt im Alltag gibt und dass Deutsch dadurch als weniger exotische Sprache gilt, die leichter zu erlernen ist. Nicht zu unterschätzen ist sicher auch die Nähe zu Afrikaans, in dem viele der namibischen Studenten zumindest über Grundkenntnisse verfügen und das für manche Studenten sogar Erst- oder Zweitsprache ist, je nach regionaler Abstammung und/ oder ethnischer Zugehörigkeit. Es wäre ein interessantes Forschungsvorhaben, diese Ergebnisse und vermuteten Ursachen in einer sozio- und psycholinguistischen Studie mit weiteren Umfragen qualitativ und quantitativ auszuwerten.

Die Unterrichtspraxis hat bereits einige Erkenntnisse und Erfahrungswerte erbracht: Ich konnte von Februar bis April 2013 erster Hand die Erfahrung machen, wie Zeit, Raum und persönliche Motivation den Erfolg des deutschen Fremdsprachenunterrichts beeinflussen. Die obengenannten 339 Vollzeitstudenten mussten in drei Gruppen aufgeteilt werden. Eine Gruppe, die hauptsächlich aus Studenten besteht, die im dritten oder vierten Studienjahr sind, erhält ihren Unterricht auf dem neuen Campus in Dorado Park, wo alle Vorlesungsräume mindestens 150 Studenten fassen können. Diese Gruppe erhält, wie geplant, zweimal die Woche anderthalb Stunden Unterricht in einem Vorlesungsraum mit genügend Platz, Tischen und Stühlen. Die Studenten nehmen bis auf wenige Ausnahmen regelmäßig am Unterricht teil. Die zwei anderen Gruppen bestehen hauptsächlich aus Studenten im ersten oder zweiten Studienjahr oder solchen, die für einen einjährigen *Certificate*- oder *Higher-Certificate*-Studiengang eingeschrieben sind und werden auf dem *City Campus* unterrichtet, wo nur noch Räume zur Verfügung standen, in die maximal etwa 60 Studenten passen. Diese zwei Gruppen mussten daher nochmals geteilt werden, so dass vier Gruppen von 50 bis 60 Studenten pro Gruppe entstanden. Diese erhalten zwar auch zweimal die Woche in unterbestuhlten Räumen Unterricht, aus stundenplanerischen Gründen aber nur jeweils eine Stunde lang. Viele Studenten in diesen Gruppen nehmen zudem nur sehr unregelmäßig am Unterricht teil.

In den *City-Campus*-Gruppen hat sich in der Folge ein harter Kern herausgebildet, der regelmäßig teilnimmt und Fortschritte macht, die sich auch in durchschnittlichen bis guten Noten niederschlagen, während gut die Hälfte der Studenten Schwierigkeiten hat, dem Unterricht zu folgen und eher durchschnittliche bis schlechte oder sehr schlechte

Noten erhält. Die Teilnahme in der Dorado-Gruppe bleibt unterdessen konstant hoch und die Studenten machen, trotz der Gruppenstärke (etwa 90), gemeinsam Fortschritte und erzielen mehrheitlich durchschnittliche bis gute Noten. Die 12 Teilzeitstudenten erhalten in zwei Kleingruppen Unterricht, aus Zeitgründen allerdings nur einmal die Woche. Diese Studenten sind zwar überdurchschnittlich motiviert und kooperativ, machen aber trotzdem die geringsten Fortschritte, in der Tat so gering, dass noch keine Leistungskontrolle abgehalten werden konnte. Es stellt sich die Frage, ob das Konzept der Fremdsprache als Pflichtfach für alle Studenten der *Faculty of Tourism, Travel, Hospitality and Events Management* revidiert werden sollte.

Von der Logistik zur Linguistik: Die Studenten der IUM bringen tatsächlich, bis auf einige wenige Einzelfälle, die DaF als Schulfach hatten oder in Eigeninitiative einen Deutschkurs am Goethezentrum belegt haben oder Lebenspartner mit Deutschkenntnissen haben, keine oder nur sehr rudimentäre Vorkenntnisse in der deutschen Sprache mit. Falsche Anfänger gibt es an der IUM also nur sehr wenig. Zudem haben die meisten Studenten so gut wie keine Erfahrung im gesteuerten Erwerb von germanischen oder romanischen Fremdsprachen: Englisch und Afrikaans werden zwar teilweise im Schulunterricht gesteuert erworben, aber auch ungesteuert im Alltag und daher nicht als durch Unterricht erworbene Fremdsprachen empfunden. Für angolanische Studenten ist Portugiesisch in der Regel nicht eine erworbene Fremdsprache, sondern Erstsprache.

Dies ist der Unterrichtspraxis manchmal förderlich, manchmal hinderlich. Zum einen werden Aussprache und grammatische Strukturen wenig hinterfragt, weil sie als andersartig akzeptiert werden, was eine größere Bereitschaft, diese ohne inneren Widerstand zu erlernen, mit sich bringen kann. Genus, Konjugation, Deklination und unbekannte Laute werden zwar als Eigenartigkeit, aber als „deutsch“ eingestuft, ganz nach dem Motto „So ist das eben in Deutsch.“ Zum anderen scheint aber dieses Bewusstsein der Andersartigkeit einen Mechanismus in Kraft zu setzen, der die Fremdsprache und die dazugehörige Kultur von allen beim Lernenden vorhandenen sprachlichen und kulturellen Referenzrahmen abkoppelt, d.h. es findet keine Rückkoppelung zu anderen (sprachlichen) Lernprozessen und anderem (sprachlichen) Wissen statt, insofern der Lehrende nicht explizit darauf hinweist. Woran das liegt bzw. ob dies nur ein anfänglicher „Sprach- und Kulturschock“ ist, kann ich momentan weder beurteilen noch belegen, halte es aber für eine wissenschaftliche Untersuchung wert. Wir sind immerhin mittlerweile so weit, dass meine Bemerkung „This is just German, not outer space“, große Freude hervorruft und alle geschlossen „Ach so! Genau!“ rufen. Das zeigt, dass man mit Ritualen, Wiederholung und sogenanntem Chunk-Lernen (und Humor) manche Blockaden auflösen kann.

Sprachliche Interferenzen sind im multilingualen Kontext Namibias unumgänglich. Auch diese sind für den Fremdsprachenerwerb manchmal nützlich, manchmal hinderlich. Für das Vokabelverständnis sind Querverweise auf das Englische und Afrikaanse oft hilfreich und werden mit „Ach so! Genau!“ quittiert. Für das grammatische Verständnis ist das Bedürfnis der meisten Studenten, Wort für Wort ins Englische übersetzen zu wollen, keineswegs hilfreich. Der Verweis darauf, dass es in Oshivambo zwar kein „der“, „die“, „das“, dafür aber Substantivklassen gibt, hat bei vielen wiederum ein „Ach so!“-Erlebnis hervorgerufen. Die deutsche Rechtschreibung und Aussprache be-

reiten trotz regelmäßiger phonetischer Übungen, Funkalphabet, Gesang, Klatschen und sonstiger Erklärungen und Demonstrationen die größten Schwierigkeiten, aber meine Studenten haben mir versichert, dass sie es bis „überüberübermorgen“ lernen werden. „Auf Wiedersehen, Tschus. Bis montag nexte wotsche.“

Der Einfluss der Erst- und Zweitsprachen auf den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache und des auf der einen Seite multilingualen, aber auf der anderen Seite sprachlich oft begrenzten Umfeldes in Namibia sind hier interessante Forschungsmöglichkeiten, die u.U. neue Wege für den DaF Unterricht eröffnen könnten.

Vorerst ist es aber unser Anliegen, unseren Studenten solide Grundkenntnisse im Deutschen zu vermitteln, die ihnen in ihrem späteren Berufsleben nützlich sein können. Dies gilt auch für Französisch und die anderen Fremdsprachen wie Portugiesisch, Spanisch und Mandarin, die bald ins Programm aufgenommen werden sollen. Man darf gespannt sein, was die Abteilung Sprachen und Kommunikation der IUM in Windhoek in den nächsten Jahren bewegen und hervorbringen wird. Genau!

Literatur

ALKE, INA/ DALLAPIAZZA, ROSA-MARIA/ VON JAN, EDUARD/ MAENNER, DIETER. 2010. *Tangram 1A und 1B. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber: Ismaning.

IUM (Hg.) 2012. *Opening Doors to the Future. IUM's 10th Anniversary Publication*. The International University of Management: Windhoek.

IUM (Hg.) 2013. *Prospectus 2013. The International University of Management*. The International University of Management: Windhoek.

(Ost-)Afrikanische Germanistik

Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Kenia

JULIA AUGART

University of Namibia

MEJA J. IKOBWA

University of Nairobi

Einleitung

Bereits seit den 1980er Jahren entstand der Begriff „Afrikanische Germanistik (vgl. Wierlacher 2003:9f). Kritisiert wird jedoch zu Recht die damit einhergehende Verallgemeinerung der unterschiedlichen afrikanischen Länder, die die Komplexität des Kontinents ignoriert (vgl. Altmayer 2010:87). Obgleich Entstehung, Geschichte und Formate der Deutsch- und Germanistikprogramme oft sehr verschieden sind, so werden doch einige Probleme wie Mangel an (qualifiziertem) Nachwuchs, geringe Studierendenzahlen, die Legitimation des Faches, insbesondere aber die Berufsaussichten für Absolventen geteilt¹. Die frühe Auseinandersetzung bzw. versuchte Definition des Begriffs „Afrikanische Germanistik“ ab den 1980er Jahren hat ihre Provenienz in Westafrika, wie bereits Laurien 1992 feststellt (Laurien 1992:576) und beschreiben eine westafrikanische Germanistik (vgl. auch Augart 2012a:8). Ein Überblick über die Germanistik im südlichen Afrika bietet der Artikel „(Süd-) Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika“ (Augart 2012a). Der vorliegende Aufsatz ist ein Beitrag zur ostafrikanischen Germanistik. Denn zu Deutsch und Germanistik in Ostafrika – insbesondere Kenia und Uganda – sind wenige Forschungsarbeiten erschienen, obgleich Uganda bereits in den 1960er Jahren Deutsch an Schulen und an der Makerere University eingeführt. In Kenia folgte dies in den 1980er Jahren. In Tansania, dem ehemaligen Deutsch-Ostafrika, gibt es nur an der University of Zanzibar ein Sprachkursprogramm, Deutsch an Schulen wird erst seit 2009 im Rahmen der PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes aufgebaut².

Der folgende Beitrag wird sich mit Deutsch und „German Studies“ in Kenia beschäftigen, aber auch kurz die Situation in anderen ostafrikanischen Ländern skizzieren. Im Weiteren wird zunächst die Forschungslage skizziert, im Anschluss daran auf die Entstehung und Entwicklung von Deutsch in Ostafrika, insbesondere Kenia, und auf den Aufbau und die Inhalte der Deutschprogramme eingegangen. Abschließend folgt die Darstellung und Auswertung einer Befragung ehemaliger Deutschstudierender in Kenia (Abschlussjahrgänge 2004-2008). Die Untersuchung gibt Aufschluss über die Beweggründe, Deutsch zu studieren, über die berufliche Entwicklung der Absolventen und die etwaigen Relevanz von Deutsch im späteren Berufsleben. Ferner werden die

Master- und Promotionsarbeiten einen Einblick in die Forschungsinteressen und -gebiete kenianischer Germanisten geben³.

Forschungsüberblick

Zu Deutsch bzw. Germanistik/„German Studies“ in Kenia liegen drei kurze Darstellungen aus den späten 1980er bzw. frühen 1990er Jahren vor: Hans Schlemper, „Über drei Alternativen zur deutschen ‚Inlandsgermanistik‘ an ausländischen Hochschulen: Beispiel Kenia“ (1987), Ingrid Lauriens „German Studies in Kenya“ (1987), und Gabriele Althoffs „Thesen zum Deutschstudium an ostafrikanischen Universitäten“ (1992). Schlemper, erster DAAD-Lektor in Kenia, beschreibt die Entstehung des Programms 1981. Zunächst sollte nur ein Sprachprogramm für Postgraduierte aufgebaut werden, das aber aufgrund fehlenden Bedarfs nicht umgesetzt wurde. Ein vermehrtes Interesse der Studienanfänger an Deutsch führte dazu, dass im Jahr 1983 mit einem Bachelor-Studiengang (BA), in dem man im Nebenfach Deutsch studieren konnte, an der University of Nairobi begonnen wurde – in der Hoffnung, dass es nach der Einführung von Deutsch als Wahlpflichtfach, bald mehr Deutschschüler und damit auch mehr potenzielle Deutschstudenten mit Vorkenntnissen für ein „German Studies“-Programm geben würde.

Ingrid Laurien, die Schlemper 1986 als DAAD-Lektorin nachfolgt, beschreibt die Anfänge des „German Studies“-Programms in Kenia an der University of Nairobi, das mangels kenianischer Germanisten größtenteils von deutschen Germanisten (DAAD-Lektoren) aufgebaut wurde (Laurien 1987:88). Sie skizziert eine mögliche Zukunft, wobei sie ihre Bedenken gegenüber der Idee äußert, ein zweites Deutschprogramm an der Kenyatta University zur Ausbildung von Deutschlehrern einzuführen. Sie schlägt vor, Deutschlehrer in einem einjährigen Aufbaustudium nach dem BA auszubilden, um damit auch schneller auf eine möglicherweise sinkende Nachfrage von Deutschlehrern reagieren zu können. Ferner stellt Laurien auch die Frage nach dem Sinn und den Perspektiven von Deutsch in Kenia sowie den Berufsmöglichkeiten, da zum einen nicht kontinuierlich neue Deutschlehrer gebraucht würden, deutsche Firmen ihre eigenen Mitarbeiter aus Deutschland mitbrächten und für Stellen in der Tourismusindustrie kein Deutsch auf akademischem Niveau nötig sei (Laurien 1987:90).

Althoff hingegen, deren Beitrag die Zusammenfassung eines Treffens von Deutsch-/Germanistikdozenten aus Kenia und Uganda im Jahr 1991 ist, stellt sechs Jahre nach der eher pessimistischen Überlegung Lauriens fest, dass es in Kenia und Uganda „genügend Bedarf und Interesse an Deutsch“ (Althoff 1992:574) gibt, das Fach einen direkten sprachlichen und gesellschaftlichen Nutzen habe, insbesondere in der Übersetzungsarbeit (ebd.:574) sowie einer Relevanz hinsichtlich der Vermittlung von Weltkenntnis bzw. Kenntnis der Welt der Deutschen (ebd.:575).

Michael Anton Böhm's *Deutsch in Afrika* bietet einen kurzen Überblick zu Kenia allgemein, zur Bildungssituation und Sprachsituation, den Deutschzahlen an Schulen und Universitäten in Kenia von 1983-1999 sowie den verschiedenen tertiären Bildungseinrichtungen, an denen Deutsch angeboten wird (vgl. Böhm 2003:424-431). Lasme Bedis gleichnamige Arbeit *Deutsch in Afrika* von 2006 geht kurz auf Ostafrika und ins-

besondere Kenia ein (vgl. Bedi 2006:189ff.), seine Darstellungen sind jedoch ungenau. Laut Bedi hätten nur Uganda und Kenia ein Deutschangebot und nur Kenia habe den Mut gehabt, „Deutsch als Wahlpflichtfach an den Schulen einzuführen“ (ebd.:199), was eine Deutschlehrerausbildung erfordert. Dies, so Bedi, biete „auch eine wichtige Entfaltungsmöglichkeit“ (ebd.:199) und Kenia nehme damit in Ostafrika eine Führungsrolle ein (ebd.:200). Im Jahr 2000 habe, so Bedi, Kenia auf Platz eins der Deutschlerner in den englischsprachigen Ländern Afrikas gestanden und auch von Deutschland spezielle Förderung bezüglich Deutsch, so unter anderem ein Goethe-Institut, erhalten, eine Unterstützung, die aber auch vielen anderen Ländern Afrikas zukommt⁴.

Von Catherine Agoya-Wotsuna erschien 2012 *Die Sprachsituation Kenias als Voraussetzung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache*⁵, eine Untersuchung, die insbesondere auf phonologische Interferenzen beim Deutschlernen in Kenia eingeht und hierzu an verschiedenen kenianischen Schulen mit einem Deutsch- bzw. DaF-Programm Erhebungen durchführte. Sie legt aber auch die Verankerung von DaF im kenianischen Bildungswesen dar (Agoya-Wotsuna 2012:99), skizziert die Situation von Deutsch an Schulen und beschreibt Gründe und Motivation Deutsch zu lernen (ebd.:104). „Germanistik in Kenia. Interkulturelles Lesen und Verstehen durch Identifikationsmöglichkeiten“ (Augart 2012b) illustriert, wie deutsche Literatur im Germanistikstudium in Kenia gelesen und interpretiert werden kann.

Zu Uganda bietet auch Böhm einen Überblick zum Land und zur Bildungssituation sowie Deutsch an Schule und Hochschule (Böhm 2003:445-451) und Bedi erwähnt Uganda zusammen mit Kenia in seinem Ostafrika-Kapitel. Einen guten Überblick über die Entstehung von Deutsch in Uganda bietet Klaus Betz' Aufsatz von 1992; Ingrid Rissoms Beitrag „Prometheus in Kampala“ (1989) illustriert ihren Umgang und ihre Lehrerfahrungen mit deutscher Literatur in Uganda.

Tansania wird ebenfalls in Böhm's Untersuchung aufgeführt, zeigt jedoch, dass es keinen Deutschunterricht gibt und sich nach Schließung des Goethe-Instituts 1998 nur noch die „German-Tanzanian Society“ um die deutsche Sprache und Kultur bemühte (Böhm 2003:440-444). Janna Degeners Aufsatz „Nusi kaputi“ (2009) thematisiert neuere Entwicklungen in Tansania (Neueröffnung des Goethe-Instituts, PASCH-Initiative), die unveröffentlichten Magisterarbeit von Kathrina Kühnel „Deutsch in Tansania“, ebenfalls von 2009 stellt die Entwicklung von Deutsch in Tansania von der Kolonialzeit bis heute, ergänzt um einen umfassenden und kontrastiven Exkurs zu Kenia, dar.

Einige Beiträge beziehen sich auf Ostafrika allgemein, so Ingrid Lauriens 1992 veröffentlichter Artikel „Frankophonie – Anglophonie. Germanistik in Afrika“, der die Unterschiede und unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in den französisch- und englischsprachigen Ländern Afrikas illustriert. Weitere Arbeiten, fast ausschließlich aus den frühen 1990er Jahren, formulieren Thesen zu Deutsch in Ostafrika bzw. didaktische Anregungen oder auch Curriculavorschläge. Hierzu gehören Ingrid Lauriens „Geschichte als historische Landeskunde in Ostafrika“ (1990) und Rainer Epps „Literatur und Landeskunde im ostafrikanischen Kontext“ (1992), die sich mit der Landeskunde im ostafrikanischen Germanistikstudium auseinandersetzen, oder

auch Manuel Murangas „Übersetzen in der Lehr- und Forschertätigkeit eines afrikanischen Germanisten“ (1992), der den Nutzen der Translation und damit auch Betätigungsfelder für Germanisten aufzeigt. Einen allgemeinen neueren Überblick bietet die unveröffentlichte Magisterarbeit von Sigita Baica „Deutschunterricht in Ostafrika“ von 2010.

Deutsch in Ostafrika

Kurzer Überblick

In Ostafrika gibt es mehrere Institute bzw. Büros deutscher Kulturmittler. In Nairobi gibt es bereits seit 1963 ein Goethe-Institut, 1969 wurde die Deutsche Schule Nairobi (Michael Grzimek Schule) eröffnet und der DAAD unterhält seit 1973 ein Außenstellenbüro (vgl. Böhm 2003:429); seit 1976 gibt es ein Kulturabkommen zwischen Kenia und Deutschland (ebd.:428). Seit 1981 gibt es ein DAAD-Lektorat an der University of Nairobi und seit 1988 an der Kenyatta University. In Mombasa wird Deutsch in den „German Embassy Courses“ und dem „German Institut“ angeboten und von der deutschen Botschaft bzw. dem Goethe-Institut unterstützt.

In Uganda wurde die „Ugandan German Cultural Society“ im Jahre 1988 gegründet, und wurde damals vom Goethe-Institut in ihrer Arbeit unterstützt. Das „Goethe Zentrum Kampala“ (GZK) wurde 2008 gegründet. Bereits seit den 1960er Jahren wird Deutsch an den Schulen angeboten (Betz 1992:588), derzeit wird an neun Schulen (ca. 4000 Schüler) Deutsch unterrichtet. An der Makerere University wurde der Studiengang BA German 1967 begonnen (Witte 2002/2003:171) und zwar als erster Deutschstudiengang in Ostafrika (Betz 1992:589). Zeitgleich wurde vom DAAD ein Lektorat eingerichtet (vgl. Betz 1992:589). Laut Betz war bereits Anfang der 1990er Jahre die „Ugandisierung“ des Deutschprogramms abgeschlossen (ebd.:593). Im Jahr 2010 gab es 146 Deutschstudierende (Netzwerk Deutsch 2010:12).

In Tansania wurde 2009 das 1998 geschlossene Goethe-Institut in Dar es Salam wiedereröffnet, an der State University of Zanzibar gibt es seit 1996 einen Diploma-Studiengang, der „zum sogenannten ‚Diploma in Sprachen mit Ausbildung‘“ führt, was bedeutet, dass die Lehrtätigkeit ein wichtiges Thema darstellt“ (Kühnel 2009:41). Im restlichen Tansania, wie auch in Ruanda und Burundi, wird Deutsch an ausgewählten Schulen im Rahmen der PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes seit 2008 bzw. 2009 eingeführt (vgl. auch Baica 2010 sowie Degener 2009).

Fachberater wurden in den 1980er Jahren vom Bundesverwaltungsamt nach Kenia und Uganda entsandt und verschiedenen ugandischen und kenianischen Institutionen angegliedert oder auch in sie integriert, wie in Universität, in Ministerien und oder Bildungsinstituten wie das KIE (Kenya Institut of Education). Seit 2004 ist die Fachberatung in Ostafrika dem Goethe-Institut Nairobi unterstellt und auf eine Stelle reduziert worden. Heute ist der Experte für Unterricht (ExU) für ganz Ostafrika, nämlich Kenia, Uganda, Ruanda, Burundi und Tansania, zuständig.

Deutsch in Kenia

Bereits vor der Einführung von Deutsch an kenianischen Sekundarschulen und Universitäten in den 1980er Jahren bot die Hotelfachschule Utalii College ab ihrer Gründung 1975 Sprachkurse in Deutsch an. Als Unterrichtsfach an Sekundarschulen wurde Deutsch erst in den 1980er Jahren eingeführt, mit Ausnahme der Kenya High School in Nairobi, die bereits 1968 das Fach Deutsch in ihr Curriculum aufnahm und 1971 erstmals prüfte (Aogya-Wotsuna 2012:109)⁶. Die StADaF Nachfolgepublikation Netzwerk Deutsch gibt an, dass 2009/2010 landesweit an knapp 60 Schulen 3600 Schüler Deutsch lernen (Netzwerk Deutsch 2010:7); 2013 wird laut Goethe-Institut Nairobi an über 80 Schulen in Kenia Deutsch gelehrt und die Tendenz ist steigend. Trotz dieser positiven Zahlen entwickelte sich Deutsch nicht so schnell und stark wie Laurien 1987 voraussagte hatte (vgl. Laurien 1987:89).

An der University of Nairobi gibt es seit 1983 einen BA-Studiengang Deutsch⁷, ein MA-Studiengang Deutsch wurde 1993 eingeführt; an der Kenyatta University wird seit 1989 der Studiengang Bachelor of Education German (BEd German)⁸, seit 2002 ein Bachelor of Art German (BA German) und seit 2011 auch als Nebenfach angeboten⁹. Bereits seit 1992 gibt es eine Deutschlehrausbildung am Kagumo Teachers' College, seit 2002 einen Sprachkurs Deutsch als Wahlfach im BA Humanities an der privaten Strathmore University. Ferner wurde an der Moi University in Eldoret 2009 ein BA-Studiengang German eingeführt. Im Jahr 2005 gab es insgesamt 350 Deutschstudierende, wobei die Zahlen die Studierenden an den Colleges, also die Fremdsprachenstudenten, mit einschließen. Für 2010 liegen keine Angaben zu Lernerzahlen an tertiären Einrichtungen vor¹⁰. An den beiden Universitäten in Nairobi sind die Zahlen der Deutschstudierenden (früher ca. 25 Studierende pro Jahrgang, vgl. auch Laurien 1987:89) über die letzten Jahre zurückgegangen, haben sich aber zumindest an der Kenyatta University auf ca. 10 Studierende pro Jahrgang halten können 2012 konnten erstmals knapp 20 Erstsemester verzeichnet werden. Im BA-Programm an der University of Nairobi sind die Zahlen vergleichsweise geringer, das MA-Programm hatte in den letzten Jahren durchschnittlich ca. 4-5 Studierende.

Das Lehrpersonal an Universitäten in Kenia bestand für lange Jahre, bis auf wenige Ausnahmen, aus den jeweiligen promovierten DAAD-Lektoren und kenianischen Lehrkräften, die einen MA-Abschluss hatten. Häufig wurden von den Universitäten nur befristete Arbeitsverträge, oft auch nur auf Stundenbasis angeboten, weshalb die Fluktuation hoch war und das Lehrpersonal häufig wechselte. I.d.R. wurden die Deutschabteilungen, ohne dass es hier formale Regelungen gab, von den dortigen DAAD-Lektoren geleitet, die ebenfalls nach einigen Jahren wechseln, damit oft auch Zielsetzung und Akzentuierung des Programms. In den letzten Jahren haben jedoch einige kenianische Germanisten promoviert oder sind derzeit mit ihrer Promotion beschäftigt, so dass eine Stabilisierung und auch eine Positionierung der kenianischen Germanistik zu erwarten ist. Ferner fand im Mai 2013 erstmals eine Konferenz zur Ostafrikanischen Germanistik mit Germanisten aus der Großregion Ostafrika zur Frage der Germanistik in Ostafrika, ihrer Nachhaltigkeit und zukünftiger Konzepte in Nairobi statt.

Aufbau der Germanistikprogramme

Struktureller Studienaufbau

In Kenia und Uganda wird ein vierjähriger BA angeboten, an den man ein zweijähriges MA-Studium anschließen kann. Im BA-/BEd-Studiengang werden i.d.R. drei Fächer studiert und zwar für die Dauer von vier Jahren (nur im BA kann nach drei Jahren ein Nebenfach abgewählt werden). Um zum BA-/BEd-Programm an der Kenyatta University, der University of Nairobi und der Moi University zugelassen zu werden, müssen die Studierenden bereits Deutschkenntnisse vorweisen und in ihrem KCSE (Kenya Certificate of Secondary Education) eine bestimmte Note in Deutsch, abhängig vom jeweiligen Programm an der Universität, erreicht haben. Seit kurzer Zeit wird auch das Goethe-Zertifikat B1 akzeptiert. Für das Deutschstudium werden im Hauptfach 6-9 Wochenstunden, im Nebenfach 3-6 Wochenstunden Deutsch studiert. Im MA-Programm, einem zweijährigen kursbasierten Programm mit anschließendem „Master-project“, werden in Kenia 4 Module mit je 4 Wochenstunden pro Semester, also insgesamt 16 Wochenstunden veranschlagt.

Programme für Anfänger ohne Vorkenntnisse gibt es nicht an den Universitäten Kenyatta und Nairobi, aber in den Studiengängen Tourismus an der Moi University, an der Tourismus Hochschule Utalii College und der privaten Strathmore University. Im Studiengang „Home Science“ an der Kenyatta University wird ebenfalls ein Sprachkurs für Anfänger ohne Vorkenntnisse unterrichtet, aber nur als Wahlfach, das nicht von der Deutschabteilung unterrichtet wird. Der gleiche Fall ist an der University of Nairobi im BA-Programm Hotel- und Tourismus-Management zu beobachten.

Inhaltlicher Aufbau der germanistischen Programme

An der Makerere University wird Deutsch an der School of Languages angeboten und richtet sich an Studierende mit und ohne Deutschkenntnisse in den Studiengängen „BA German for Beginners“ und „BA German Advanced“¹¹. Im „BA German for Beginners“ werden neben Sprachkursen und Kursen zur Textanalyse Kurse zur Landeskunde angeboten: „Topics in German“, „German Political and Cultural History“, „Germany in World Affairs“, „German Cultural Institutions“, „German Mass Media“, „Cultures and Subcultures in Present Day Germany“, „Research Methods“, „Literary Texts and Literary History“, „German for Special Purposes I: Tourism“ und „German for Special Purposes II: Business“, „Intercultural Exchange and Co-operation“, „Creative Writing“ und „Multimedia German“¹².

Im Studiengang mit Vorkenntnissen Deutsch (BA German Advanced) werden neben fortgeschrittenen Sprachkursen Kurse zur Literatur, Linguistik, Landeskunde, Übersetzung und Film auch Uganda-spezifische bzw. Afrika-spezifische Themen, wie beispielsweise „Ugandan Issues in German“, „African Literature in German Translation“, „Africa in German Texts“, „Interpreting in German“ angeboten. Beide Studiengänge bieten Programme an, die zum einen durch spezifische Kurse wie „Business German“, „German for Tourism“, „Interpreting German“ marktgerecht ausbilden möchten, zum anderen im Germanistikstudium Bezüge zu Uganda herstellen und komparatistisch vorgehen.

Das Curriculum des kenianischen BA-/BEd- und auch MA-Programms an den Universitäten in Nairobi, der Kenyatta University und der University of Nairobi, orientiert sich hauptsächlich an der deutschen Inlandsgermanistik und wurde von deutschen Germanisten von einem deutschen Standpunkt aus entwickelt, wie bereits Laurien 1987 kritisierte (Laurien 1987:88). An der University of Nairobi wurde 1980 mit dem Programm „German Studies“ begonnen und die Vermittlung von Deutschkenntnissen sollte Deutschlernenden den Weg zur Kommunikation in einer wichtigen Fremdsprache eröffnen sowie wissenschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Abgesehen von intermittierenden Versuchen (u.a. 2001 und 2006) den Syllabus zu überarbeiten, blieb die ursprüngliche Fassung für den BA-Studiengang bis 2012 erhalten. Dieses Curriculum war anspruchsvoll und behandelte nach der Einleitung der Fassung von 2001 u.a. „deutschlandkundliche Fragestellungen der Vergangenheit und Gegenwart“ und „notwendiges Wissen über aktuelle sprach-, kommunikations- und literaturwissenschaftliche Fragestellungen“ (University of Nairobi 2001). Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch dieses Programm sollte zur „Vorbereitung auf Berufsfelder [...], in denen Deutsch selbst Berufsfeld ist, oder eine relevante Stützungsfunktion in Verbindung mit anderen Fächern hat“ (University of Nairobi 2001) dienen. Die Ausbildung sollte berufsorientiert sein und die Studierenden auf „Berufsfelder im öffentlichen Dienst, in der Übersetzung, der Kommunikation oder im Tourismus vorbereiten“ (University of Nairobi 2001). Das 2012 überarbeitete und umbenannte „Intercultural German Studies Programm“ hat ebenfalls eine Berufsorientierung zum Ziel. Diese versteht sich aber nicht als Ausbildung, in der Studierende Ausdrucksvermögen und spezifischen Wortschatz, der für den jeweiligen Berufe erforderlich ist, lernen. Stattdessen sollen interkulturelle Kompetenzen bzw. Fertigkeiten, die in künftigen Arbeitskontexten von Nutzen sein können, vermittelt werden. Die neue Ausrichtung des Programms entspricht einerseits dem Bedürfnis nach einer Orientierung auf aktuelle Tendenzen und Entwicklungen in den Sprach-, Kommunikations-, Kultur- und Literaturwissenschaften und Förderung von interdisziplinären Ansätzen. Andererseits dient es der Legitimierung des Fachs im Hinblick auf u.a. niedrige Zahlen der Deutschstudierenden. Weiterhin kann Deutsch erstmals als Hauptfach studiert werden. Anders als zuvor werden nicht mehr nur Studierende zugelassen, die Deutsch in der Sekundarschule belegten, sondern auch das Zertifikat B1 des Goethe-Instituts wird als Zulassungsvoraussetzung anerkannt. Der seit 1993 zweijährige MA-Studiengang Deutsch an der University of Nairobi setzt sich aus verschiedenen Modulen zur Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturgeschichte sowie Linguistik, Geschichte und einem MA-Projekt zusammen. Seit Jahren wird der Studiengang vom DAAD durch Stipendien sowie Forschungsaufenthalte in Deutschland unterstützt, und somit werden die Studierendenzahlen und letztendlich auch das Programm stabilisiert (Studierendenzahlen: 2004: 7; 2006: 5; 2008: 4; 2010: 3; 2012: 8). Seit 2002 wurden auch Studierende aus dem Sudan in das Programm aufgenommen, seit 2012 ebenfalls aus Kamerun, Simbabwe und Uganda, um das MA-Programm langfristig zu garantieren und auch für andere Länder, nicht nur ostafrikanische, ein weiterführendes Germanistikstudium in Afrika anbieten zu können.

An der Kenyatta University gibt es den einzigen BEd-Studiengang, der zukünftige Deutschlehrer für die Schulen mit Deutschprogramm ausbildet¹³. Im Jahr 2002 wurde

auch ein BA-Studiengang eingerichtet, der aber relativ wenig Studierende hat. In beiden Studiengängen, die bis auf wenige Ausnahmen zusammen unterrichtet werden, werden fortgeschrittene Sprachkurse in allen vier Jahrgangsstufen angeboten, das Sprachniveau der Studierenden variiert zwischen A2 und B2/C1. Die Sprachkurse bearbeiten verschiedene Grammatikthemen, es wird jedoch nicht mit einem Lehrwerk gearbeitet, das alle vier Fähigkeiten zusammen ausbildet und eine strukturierte Progression garantiert. Ferner werden Literaturgeschichte, Linguistik, Landeskunde, Übersetzung sowie einige wenige explizit kontrastive Kurse wie das Modul „Aspects of Intercultural Communication“, das seit kurzem zu den Pflichtmodulen zählt, sowie „Comparative Stylistics“ angeboten. „German Subject Methods“ und ein Schulpraktikum („Teaching Practice“) sind für die BEd-Studenten Pflichtmodul neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Modulen im Fachbereich Kommunikation. Für den BA-Studiengang gibt es verschiedene „Electives“ (Wahlpflichtfächer) zur deutschen Literatur, Linguistik oder auch Landeskunde. Die meisten Kursbeschreibungen sind relativ frei formuliert worden, so dass dem jeweiligen Dozenten ein Freiraum für eine eigene Auswahl und Zielsetzung bzw. Akzentuierung beispielsweise von kontrastiven Aspekten zur Verfügung steht. So wurden in den meisten Literaturseminaren immer auch Texte mit Afrikabezug oder mit Identifizierungsmöglichkeiten ausgewählt. Damit kann eine Mischung aus traditioneller Germanistik sowie einer afrikanischen Germanistik gelingen, jedoch hängt es vom jeweiligen Dozenten ab und sollte stärker in der Modulbeschreibung verankert werden. Allerdings ist ein Überhang an literaturwissenschaftlichen bzw. literaturgeschichtlichen Modulen zu verzeichnen, die in ihrer Spezifik gerade für den Lehrberuf nicht notwendigerweise relevant sind und zugunsten von anderen Modulen wie beispielsweise Landeskunde oder auch Didaktik sowie vertiefenden Sprachkursen sicherlich reduziert werden könnten.

An der Moi University, Chepkoilel Campus (ab März 2013, University of Eldoret) wurde 2005 auf Eigeninitiative einer Teilzeitdozentin Deutsch als Wahlkurs in der Abteilung „Hotel and Hospitality Management“ eingeführt. Als „Deutsch für den Beruf“ konzipiert erweitert der Sprachkurs neben der bereits angebotenen französischen Sprache die Möglichkeiten im Fach Tourismus und Hotelbetriebswirtschaft und soll die Berufschancen der Absolventen verbessern¹⁴. Organisiert in Stufen I bis IV, die den jeweiligen Jahrgängen entsprechen, beinhaltet der Kurs Grundlagen der deutschen Grammatik, Kommunikation im Alltag, Deutsch im Hotel, Deutsch bei offiziellen Angelegenheiten und in Situationen wie Einkaufen, Familienleben etc. Seit 2009 wurden an der Moi University ein BA-Programm Deutsch eingeführt und Dozenten fest angestellt. Meist wird Deutsch mit Medien, Kommunikationswissenschaften oder Linguistik kombiniert. Inhaltlich umfasst das Programm Kurse zur Literatur, Landeskunde, Grammatik und zum Sprachgebrauch, aber auch zu Übersetzung und Geschichte. Im ersten Studienjahr werden sechs Deutschkurse angeboten (drei pro Semester), im zweiten und dritten je acht Kurse und im vierten zehn. Nach dem dritten Studienjahr ist ein dreimonatiges Praktikum anvisiert und am Ende des vierten Jahres schreiben die Studierenden eine Projektarbeit. Ferner wird Deutsch als Sprachkurs ab Anfängerniveau in einem Wahlmodul für Interessierte innerhalb und außerhalb des BA-Programms von der Abteilung kostenlos angeboten. Das junge Programm läuft nicht ohne Herausforderungen, laut den Dozenten zählen hierzu u.a. ein Mangel an Lehr-

kräften (insbesondere an Vollzeitkräften), instabile Studentenzahlen (momentan durchschnittlich sieben pro Studienjahr, Tendenz steigend) und Koordination der unterschiedlichen Studienpläne. Trotzdem gibt es gute Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Programms, insbesondere durch bereits bestehende Kooperationsmöglichkeiten mit den Deutschabteilungen an der University of Nairobi und der Kenyatta University, mit dem Goethe-Institut und auch mit deutschen Universitäten.

Am Kagumo Teachers' Training College werden Studierende zu Deutschlehrern, i.d.R. mit Englisch als weiterem Fach, ausgebildet. Die Kurse am Kagumo Teachers' Training College beinhalten zum einen Sprachkurse zum anderen Kurse zur Methodik und Didaktik. Abgeschlossen wird das Studium mit einem einsemestrigen Schulpraktikum („Teaching Practice“) an einer Sekundarschule. Aufgrund der Fächerkombination mit Englisch erhalten die Absolventen meist eine Anstellung durch die TSC (Teachers' Service Commission) an einer staatlichen Sekundarschule. Bei vielen BEd-Studierenden an der Kenyatta University ist dies eher ein Problem, da Deutsch nur mit Schulnebenfächern wie Geschichte und Geographie kombiniert werden kann und das Fach „Secretarial Studies“, ein beliebtes Kombinationsfach, aus dem schulischen Fächerkanon herausgenommen wurde. Obwohl Absolventen des Kagumo Teacher's Training College durch die Kombination von Hauptfächern bessere Einstellungschancen haben, sind die Studierendenzahlen für Deutsch seit Jahren rückläufig.

Das Kenya Utalii College wurde 1975 mit dem Auftrag gegründet, Angestellte für die Hotel- und Tourismusindustrie auszubilden. Schon in den Gründungsjahren des Colleges wurden Deutsch und Französisch als Fremdsprachen als wesentlicher Bestandteil der angebotenen Kurse unterrichtet. Heute wird neben Deutsch und Französisch auch Italienisch und Japanisch unterrichtet. Die Deutschabteilung hat vier Dozenten, drei davon sind fest angestellt. Deutsch wird, wie die anderen Fremdsprachen, als Wahl- bzw. Nebenfach unterrichtet und jeder Studierende muss eine Fremdsprache belegen. Die inhaltliche Gestaltung der Deutschkurse richtet sich nach den Bedürfnissen der jeweiligen Hauptfächer¹⁵. Im Rahmen „Deutsch im Hotel“ werden Kommunikationssituationen wie der Empfang von Gästen, Bestellungen, Beschwerden usw. in den Mittelpunkt gestellt, in der Ausbildung zukünftiger Reiseleiter werden die deutschen Bezeichnungen von Tieren und Informationen zu den Tieren gelehrt. Durchschnittlich belegen ungefähr 100 Studenten Deutsch.

Seit dem Jahr 2002 wird an der privaten Strathmore University in Nairobi Deutsch (neben Französisch und Japanisch) als Wahlpflichtkurs für die Studiengänge Bachelor of Commerce (BCOM), Bachelor of Business Information Technology (BBIT) oder Bachelor of Hospitality and Tourism Management (BHM/BTM) angeboten. Deutsch wird hier drei Jahre lang studiert und hatte im Jahr 2011 insgesamt 83 eingeschriebene Studierende.

Beweggründe und Berufsaussichten für Deutsch

Datenerhebung

Laurien schreibt 1987, dass es keine Zukunft für zwei Deutschprogramme in Nairobi geben könne (Laurien 1987:90f), 2012 gibt es noch immer beide Programme sowie

einen weiteren BA-Studiengang an der Moi University. Auch als Wahlfach in der Tourismusausbildung wird Deutsch inzwischen an weiteren Hochschulen angeboten. Allerdings wurde jahrelang von Dozenten der Deutschabteilungen sowie von den Fachberatern beklagt, dass kaum Lehrer fest angestellt würden, dass der Lehrberuf aufgrund der geringen Bezahlung unattraktiv sei, und es stelle sich die Frage, in welchen Bereichen die Deutschstudierenden hauptsächlich unterkommen. Tatsächlich gingen die Zahlen der Deutschstudierenden seit dem Anfangsboom in den 1980er und 1990er Jahren zurück, so dass die Deutschabteilungen zusammen mit dem Goethe-Institut seit 2005 Werbe- und Informationsveranstaltungen an Sekundarschulen durchführen¹⁶. Es wurden allerdings nie Daten erhoben, welche Berufe ehemalige Deutschstudierende ausüben und inwiefern ihr Deutschstudium hilfreich für ihren späteren Beruf war bzw. ist.

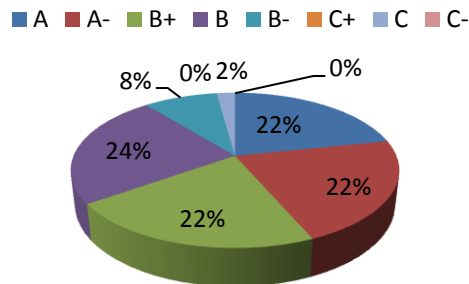
2012 führten die Verfasser dieses Beitrags deshalb eine Befragung bei Deutschstudierenden in Kenia durch, die in den Jahren 2004 bis 2008 ihr BEd- bzw. BA-Studium an der Kenyatta University beendet hatten sowie bei Studierenden, die in den Jahren 2002, 2004 und 2006 im MA-Studiengang an University of Nairobi eingeschrieben waren. (Bisweilen gibt es hier Überschneidungen.) Die Zahl der Studierenden aus diesen Jahren war insgesamt 65, davon waren 80% BEd-/BA-Studierende und 20% MA-Studierende. Von den angeschriebenen 65 ehemaligen Deutschstudierenden (3 davon aus dem Sudan) haben 76% (49) an der Befragung aktiv teilgenommen und den Fragebogen zurückgeschickt, 15% (10) haben entweder nicht auf Anfragen reagiert bzw. den Bogen nicht zurückgeschickt, von 9% (6) lagen keine gültigen Kontaktdaten vor und sie konnten nicht befragt werden¹⁷. Die Umfrage wurde im Dezember 2012 und Januar 2013 per E-Mail und auf Englisch durchgeführt.

Der Fragebogen (siehe Anhang) umfasst inklusive Kommentarteil 25 Fragen. Zunächst sollte erfasst werden, wo Deutsch gelernt bzw. studiert wurde und warum, ob und wie das Studium fortgesetzt wurde. Ferner ging es um die Erfassung des beruflichen Werdegangs: Welche Stelle wurde direkt nach Beendigung des Studiums angenommen? Welcher Beruf wird vier bzw. acht Jahre später ausgeübt? Zusätzlich wurde erfasst, ob die Absolventen für einen deutschen oder kenianischen Arbeitgeber arbeiten und inwieweit sie von ihrem Studium bzw. Deutschstudium in ihrem Beruf profitieren. Zusätzlich wurden Themen von Master- und Promotionsarbeiten im Fach Deutsch/Germanistik abgefragt.

Auswertung der Datenerhebung

Von den derzeit über 80 Schulen, die in Kenia Deutsch anbieten, wurden nur 19 von den befragten Absolventen angegeben. Von den Schulen Precious Blood Kilungu und The Kenya High School kamen die meisten Deutschstudenten, nämlich 14% bzw. 12%. Beide Schulen schneiden im nationalen Schulvergleich wie auch bei Deutschwettbewerben regelmäßig gut bis sehr gut ab. Die Noten der Schüler, die Deutsch an der Universität wählten, waren im Fach Deutsch im Abschlussexamen (Kenya Certificate in Secondary Education) in der Regel gut.

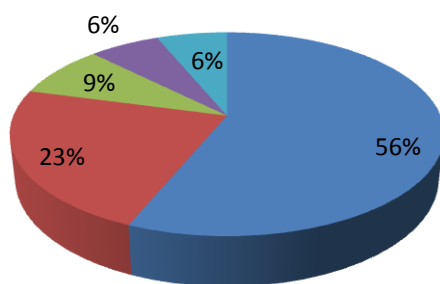
Sprachniveau KCSE



Studienplätze werden in Kenia über das „Joint Admission Board“ (JAB) vergeben, bei dem die Studienanwärter ihre Fächerwahl angeben müssen. Von den Befragten hatten 56% Deutsch als Erstwahl, 23% hatten Deutsch als Zweitwahl, 9% als Drittwahl angegeben und 6% wollten kein Deutsch studieren. Gründe für die Studienfachwahl waren neben der Selektion (JAB oder auch Eltern) bzw., dass man sich nicht für einen anderen Studiengang qualifiziert hatte (12%), Interesse und Begabung (41%), Berufsaussichten (31%) und Exotik bzw. „uniqueness“ der deutschen Sprache in Kenia (16%). Für einige waren es auch mehrere Gründe.

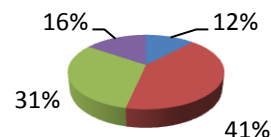
Studienfachwahl

1 2 3 no other



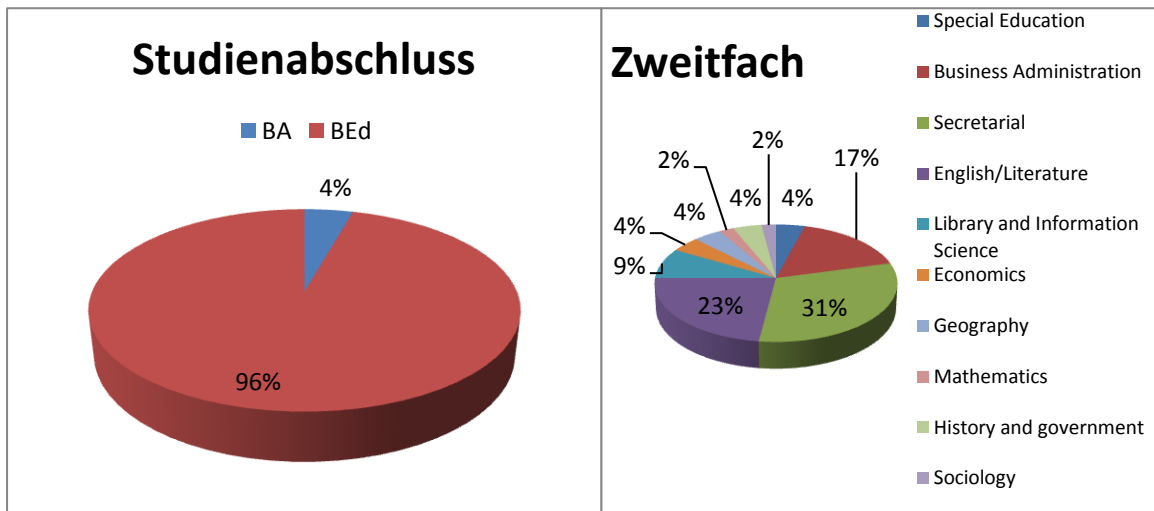
Gründe für Studienwahl

selected/did not qualify for other courses
interest and talent
career and advantage in job market
different, unique and less common

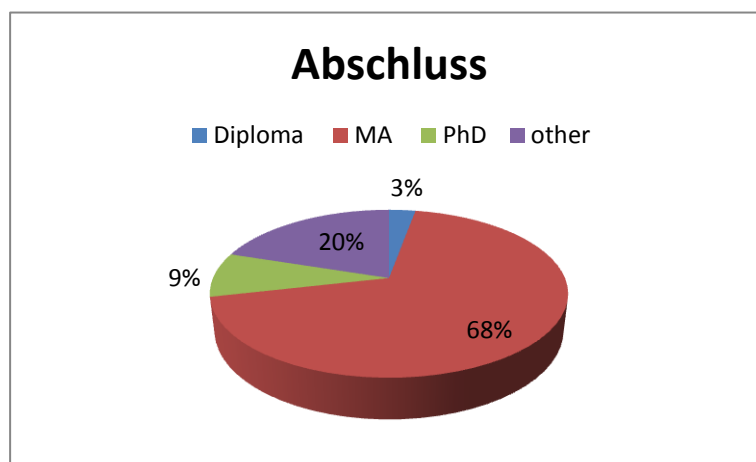


Da die Umfrage hauptsächlich mit ehemaligen Studierenden der Kenyatta University durchgeführt wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Absolventen an dieser Universität studierten. Generell, so auch die Auswertung, wird an der Kenyatta University der BEd-Studiengang studiert. Der BA-Studiengang wurde erst im Jahr 2002 eingeführt und verzeichnet entsprechend weniger Studierende. Die Fächerwahl im BEd-

Studiengang ist begrenzt auf Schulfächer und aufgrund von Kombinationsschwierigkeiten wurde die Auswahl der Fächer in den letzten Jahren immer mehr auf bestimmte Fächer innerhalb einer Fakultät beschränkt. Für Deutsch bedeutet dies eine Beschränkung auf Fächer der Geisteswissenschaftlichen Fakultät (School of Humanities and Social Sciences). Für viele Jahrgänge hieß es aber auch oft nur „Secretarial Studies“ (31%) oder „English/Literature“ (23%), wodurch sich die häufige Wahl dieser Zweitfächer erklären lässt.

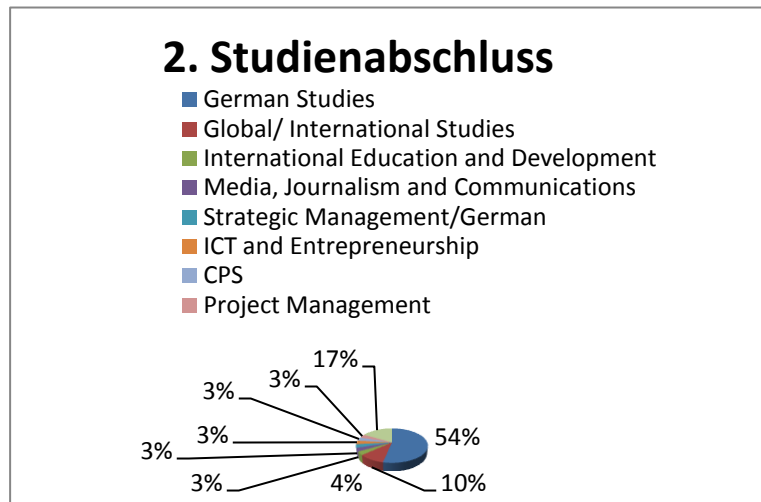


Auf die Frage zur weiterführenden Qualifizierung gaben 61% an, eine weitere Ausbildung gemacht zu haben, 31% keine und bei 9% (4 Fragebögen) wurden keine Angaben gemacht. Von den 61% studierte die Mehrheit an der University of Nairobi (62%), 16% belegten Sprachkurse am Goethe-Institut Nairobi; von den restlichen 22% studierten mehr als die Hälfte an Universitäten in Deutschland (ca. 12%). Die meisten Studienabschlüsse waren ein MA (68%), von denen 9% auch promovierten (PhD).

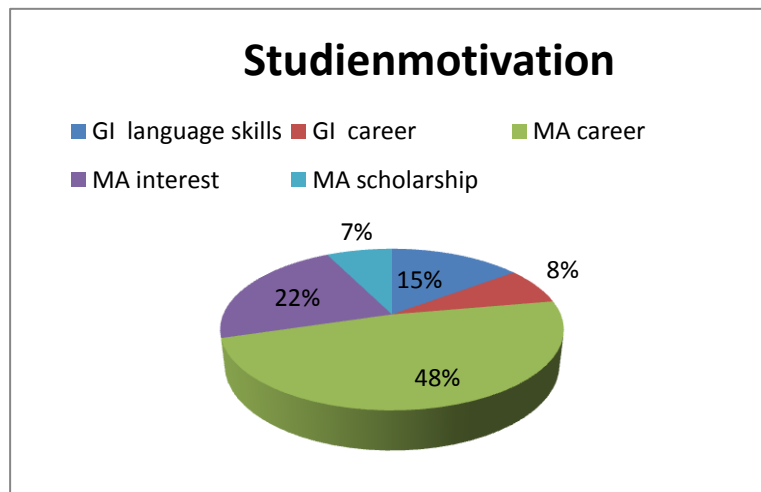


Der zweite Studienabschluss wurde überwiegend in „German Studies“ gemacht (54%), gefolgt von „International Education and Development“ (17%)

„Global/International Studies“ (4%). Weitere Disziplinen, die jedoch nur von Einzelnen studiert wurden, waren „Media, Journalism and Communication“, „Strategic Management/German“, „ICT and Entrepreneurship“. Die große Zahl der Masterabschlüsse in Germanistik lassen sich durch die bereits erwähnten Stipendien des DAAD für „German Studies“ an der University of Nairobi erklären.



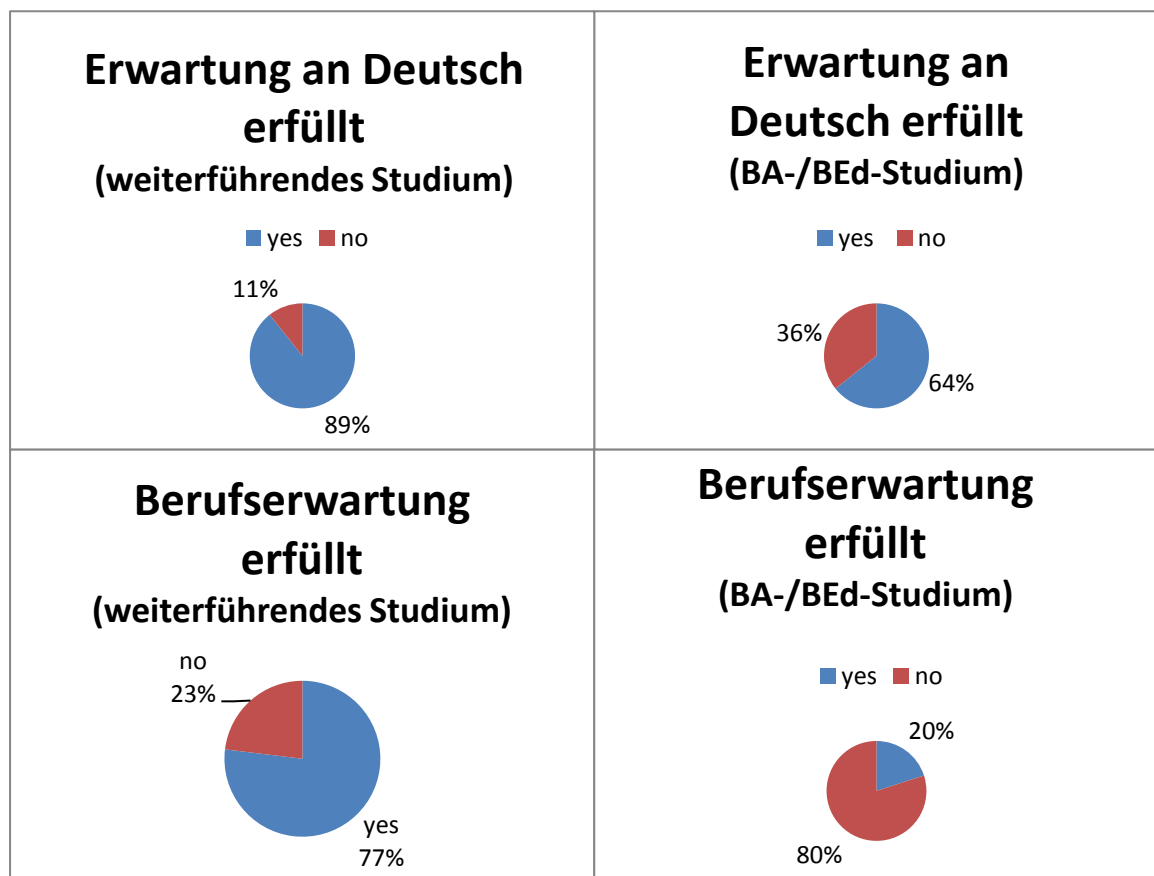
Die Studienmotivation ist jedoch laut Angabe der Befragten meistens von Berufsaussichten sowie Interesse bestimmt. Demzufolge spielen für das Zweit- oder Aufbaustudium im Vergleich zum BA-/BED-Studium die beruflichen Möglichkeiten eine wichtigere Rolle. Bei den Master und PhD Absolventen gaben 48% Karriere, 22% Interesse und 7% Stipendien als Motivation an, bei den Sprachlernern des Goethe-Instituts (GI) 15% Sprachkenntnisse und 8% Karriere.



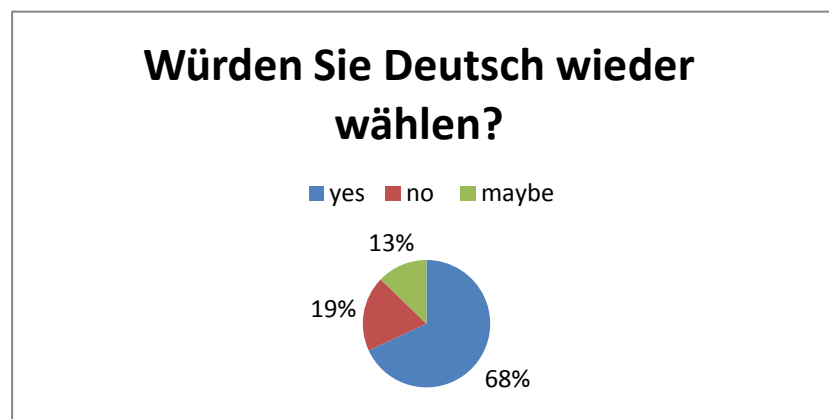
Im Zusammenhang mit der Frage nach der Zufriedenheit bzw. ob die Erwartungen bezüglich des Studienfaches Deutsch und des Berufes erfüllt wurden, ist ein Unterschied festzustellen, ob das Studium mit dem ersten Abschluss beendet oder ob weiter

studiert wurde. So wurden von den Absolventen mit einem weiteren Studienabschluss nach dem „undergraduate“ bei 89% die Erwartungen an Deutsch erfüllt; bei den Absolventen mit nur einem Abschluss liegen die Zahlen mit 64% signifikant darunter.

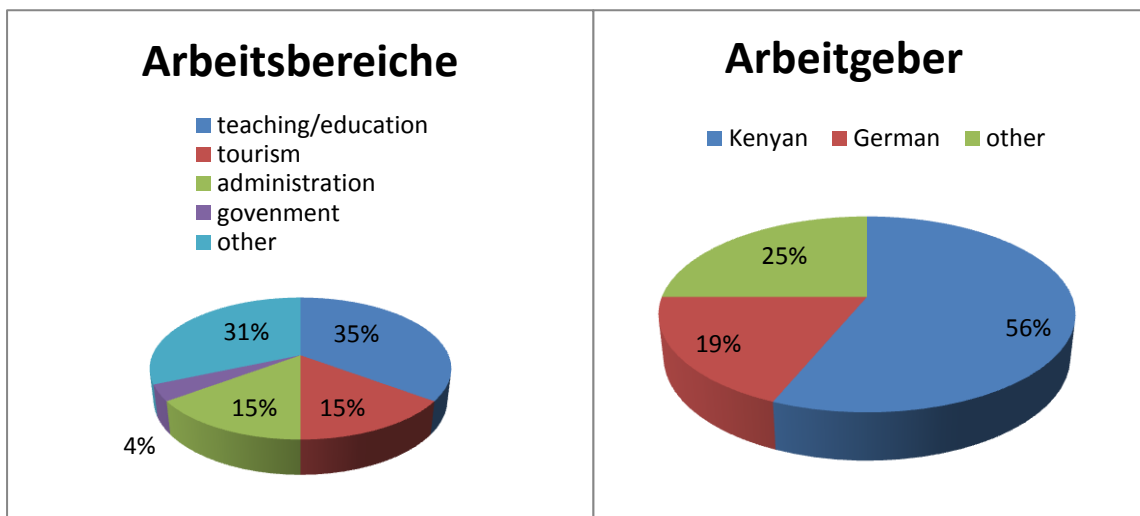
Bei den Erwartungen bezüglich der Berufsaussichten oder der angebotenen Stellen („job opportunities“) fällt der Unterschied noch drastischer aus. So geben 77% der Absolventen mit einem MA-Abschluss oder einem weiteren Abschluss an, dass ihre Erwartungen bezüglich der Berufsaussichten erfüllt wurden, bei den Absolventen mit einem BA-Abschluss sind es nur 20%.



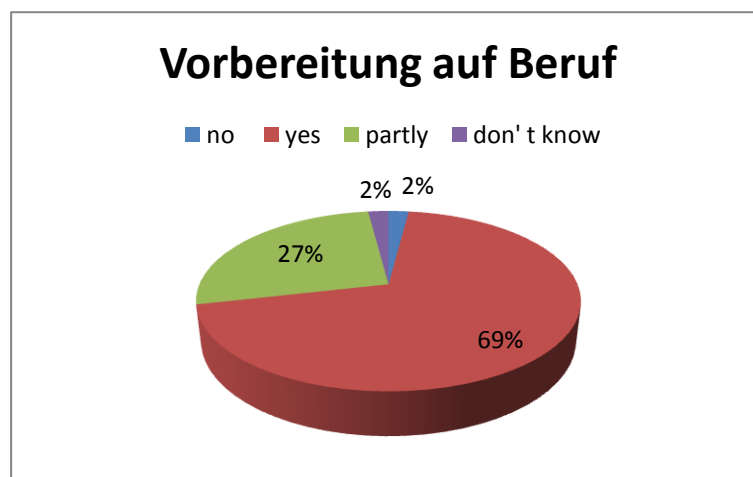
Auf die Frage, ob Deutsch nochmals gewählt würde, stimmten von allen Befragten 68% dafür, 19% würden das Fach nicht mehr wählen und 13% sind unentschieden.



Der zweite Teil der Befragung diente dazu, herauszufinden, in welchen Berufen bzw. Bereichen die ehemaligen Studierenden beschäftigt sind, deren Abschluss zwischen vier und acht Jahre zurückliegt. Für 55% der Absolventen war die erste Stelle im Lehrbereich: entweder unterrichteten sie Deutsch an einer Schule oder Sprachschule (53%) oder an einer Universität (2%)¹⁸. Heute sind nur noch 13% Lehrer, dafür geben aber 19% Universitätsdozent an. Viele sind auf Verwaltungsstellen, aber auch in Ministerien oder bei Fluggesellschaften tätig¹⁹. Ferner lässt sich feststellen, dass 19% einen deutschen Arbeitgeber haben und weitere 25% bei einem nicht kenianischen Arbeitgeber angestellt sind.



Viele ehemalige Deutschstudierende haben noch direkt mit Deutsch zu tun, beispielsweise als Lehrer oder Dozenten für Deutsch oder auch im Tourismus bzw. bei deutschen Arbeitgebern. Insgesamt geben 83% an, dass Deutsch für ihre derzeitige Stelle wichtig und oft Voraussetzung war, auch wenn es bei einigen im Beruf selbst keine Rolle mehr spielt. Manche geben jedoch auch an, dass es i.d.R. den eigenen Horizont oder Denken erweitert habe. So sind die meisten Absolventen auch zufrieden mit ihrer Ausbildung an der Universität und fühlen sich meist durch das Studium auf den Beruf vorbereitet.



Auf die Frage, was sie vorbereitet hat, sind die Antworten vielfältig. Einige beziehen sich nicht auf Deutsch, sondern auf das Zweitfach bzw. allgemeine Fächer; viele jedoch beziehen sich auf Fachdidaktik Deutsch, Landeskunde, Sprache und Grammatik sowie die Fähigkeit zu analysieren und kritisch zu denken. Wenige äußern sich positiv oder nachhaltig zur Literatur bzw. Literaturwissenschaft. Dies wird auch im Kommentarteil häufig thematisiert bzw. kritisiert. So wird nicht unbedingt das Interesse an der Literatur hinterfragt, sondern eher der Nutzen der Literatur. Viele Absolventen kritisieren bzw. weisen darauf hin, dass an der Universität zwar viel Wissen vermittelt wird, aber letztendlich die Sprache, die sie für den Beruf brauchten, am Goethe-Institut gelernt wurde bzw. werden musste.

Themen von Master- und Promotionsarbeiten

Bei den Themen der Master- und Promotionsarbeiten, die in den letzten Jahren geschrieben wurden – ob in der Literaturwissenschaft, Linguistik, Landeskunde oder Deutsch als Fremdsprache – fällt auf, dass sich die meisten Arbeiten mit Themen beschäftigen, die mit dem eigenen Land zu tun haben oder es werden Vergleiche zwischen Deutschland und Kenia bzw. dem Sudan gezogen. Im Anschluss sollen die Masterarbeiten genannt werden, die im Rahmen der Datenerhebung angegeben wurden.

Es gibt Master-Arbeiten, die sich mit den Medien beschäftigen wie beispielsweise „Das Keniabild in der deutschen Presse“ (2004), „Meinungsbildungsprozess in kenianischen und deutschen Medien: Vergleich der Schlagzeilen und Karikaturen im Wahlkampf (2004), „Code Switching und Mixing in der deutschen und kenianischen Anzeigenwerbung. Ein Vergleich“ (2010). Im Bereich von Deutsch als Fremdsprache sowie Deutschunterricht in Kenia wurden folgende Fragen behandelt: „Deutsch als Fremdsprache – Was ist relevant für die kenianische DaF-Lehrerausbildung? Eine kritische Analyse des Curriculums an der Pädagogischen Fachhochschule Kagumo“ (2005), „Die Rolle deutscher fiktionaler Texte im Deutschunterricht an kenianischen Sekundarschulen“ (2010), „Wie erfolgt die Deutschlehrerausbildung in Kenia und Uganda?“ (2012), „Ungesteuerter Deutscherwerb in Kenia und seine Auswirkungen auf einen gesteuerten Erwerb: Ein Beispiel anhand zwei Fertigkeiten Sprechen und Schreiben“ (2012). Im Bereich Literatur bzw. Interkulturalität: „Interkulturelle Begegnung in ‚Die weiße Massai‘ und ‚Die Farbe meines Gesichtes‘“ (2006); „Aspects of Orality in both Kenyan (English speaking) and German speaking novels. A study of 4 selected works“ (2008); „Interkulturelle Kommunikation: Deutsche Touristen in Kenia“ (2010). Ähnliches lässt sich für Studierende aus dem Sudan festmachen, die Arbeiten zu folgenden Deutschland-Sudan relevanten Themen einreichten: „Deutschunterricht für Nullanfänger im Sudan (Universität Khartoum): Analyse des Lehrwerks Stufen International, Band 1“ (2004), „Analyse der Berichterstattung über die Dafur-Krise in deutschen Printmedien“ (2008). Themen ohne direkten Vergleich zur eigenen Kultur sind „Frauen in Männerdomänen“ (2004) sowie „Naturbilder in Heinrich Heines Poesie“ (2008).

Promotionen setzen sich ebenfalls häufig mit dem Thema Deutsch als Fremdsprache in Kenia auseinander, wie die Arbeiten von Catherine Agoya-Wotsuna „Die Sprachsituation Kenias als Voraussetzung für die Vermittlung des Deutschen als Fremd-

sprache“ (Universität Hamburg 2001) sowie Alice Wachira „Übersetzungsprobleme und -strategien. Eine Untersuchung zum Einfluss von Mehrsprachigkeit im Übersetzungsprozess“ (Ludwigs-Maximilians-Universität München 2008) sowie die Themen noch nicht abgeschlossener Dissertationen zeigen. Auch in der Literaturwissenschaft wird häufig komparatistisch vorgegangen bzw. werden deutsche und kenianische/afrikanische Aspekte behandelt. Dies zeigt bereits Auma Obamas Dissertation von 1996 zu „Arbeitsauffassungen in Deutschland und ihre literarische Kritik in ausgewählten Texten der deutschen Gegenwartsliteratur zwischen 1953 und 1983: ein Beitrag zum Kulturvergleich Deutschland – Kenia“ (Universität Bayreuth). Die beiden 2012 fertiggestellten Dissertationen im Bereich Literatur beschäftigen sich mit „Gedächtnis und Genozid im zeitgenössischen Afrika-Roman“ (Universität Stellenbosch) von Meja Ikobwa oder auch „Migration und Identitätsspiele in der zeitgenössischen deutsch- und englischsprachigen Migrationsliteratur“ (Universität Münster) von James O Rao. Alle Dissertationen wurden jedoch – im Unterschied zu den Masterarbeiten – nicht an der Universität Nairobi eingereicht, sondern in Deutschland oder auch Südafrika.

Zusammenfassung und Empfehlung

Die Germanistik in Ostafrika bzw. Kenia ist zwar eine kleine und relativ junge Disziplin im Vergleich zu anderen afrikanischen Germanistikprogrammen (vgl. hierzu Augart 2012a:7), dennoch ist Deutsch, entgegen Lauriens Bedenken von 1987, nach nun fast 30 Jahren fest im kenianischen Bildungswesen verankert. In Kenia wird derzeit an ca. 80 Sekundarschulen im Land Deutsch als Wahlpflichtfach unterrichtet und die Tendenz ist steigend; drei Universitäten und ein Teachers' Training College bieten einen BA-/BED-Studiengang an, und bereits seit 1993 werden kontinuierlich MA-Studenten ausgebildet. Das Utalii College und die Strathmore University bieten bereits seit längerem Sprachkursprogramme an. Mit der zunehmenden Zahl an neugegründeten Universitäten in Kenia werden auch weitere Sprachkursprogramme für Deutsch eingeführt, beispielsweise an der Mount Kenya University. Damit bietet Kenia im tertiären Bildungsbereich ein umfassendes und breitgefächertes Angebot. In Uganda hingegen, dem ältesten Deutschprogramm in Ostafrika, beschränkt sich Deutsch auf wenige Schulen und ein einziges Studienangebot für Deutsch an der Makerere University. Es ist aber zu überlegen, ob nicht auch die staatlichen Universitäten, Kenyatta University und University of Nairobi, einen Studiengang etablieren sollten, in dem auch Studierende ohne Vorkenntnisse zugelassen werden. Denn im Vergleich zu anderen Deutschprogrammen in Afrika und am Beispiel vom Utalii College und der Strathmore University wird deutlich, dass gerade in den Studiengängen für Anfänger und nicht in den „German Studies“-Studiengängen die Studierendenzahlen steigen (vgl. Augart 2012a:17). Deutsch in anderen Studiengängen als Wahlpflichtfach anzubieten, wie beispielsweise im Tourismus, Media Studies oder International Studies, wird zu einer Professionalisierung, also einer berufsspezifischen Ausbildung mit Deutsch führen, steigert gleichzeitig Studierendenzahlen und den Status von Deutsch. Zwar ist dies in Ansätzen vorhanden, leider werden diese Kurse nicht von Dozenten der Deutschabteilungen unterrichtet, sondern von Dozenten der Fachabteilung bzw. von zusätzlich

eingestellten Teilzeitkräften und oft ohne große Außenwirkung. Ferner sind Kooperationsprojekte mit anderen Hochschulen oder auch gemeinsame Studiengänge sicherlich eine gute Möglichkeit, um Studiengänge attraktiver und zielorientierter/praktischer zu machen, wie Beispiele im südlichen Afrika zeigen (vgl. Maltzan 2009:211).

In Kenia wie auch in Uganda umfasst das „German Studies“-Programm verschiedene Kurse zur Literatur/Literaturgeschichte, Linguistik, Landeskunde/Geschichte, Übersetzung, Film, Interkulturellen Kommunikation. Allerdings ist kaum eine berufsorientierte Ausrichtung erkennbar, außer Pädagogik/Didaktik im BEd-Studiengang sowie im Tourismusstudiengang am Utalii College. Althoff formulierte bereits 1992, dass gerade im Bereich Übersetzung Bedarf besteht. Ein Modul in Übersetzung und Übersetzungstheorie ist jedoch nicht ausreichend für den Beruf des Übersetzers oder Dolmetschers. Gerade auch bezüglich des UN-Standorts Nairobi wäre ein Übersetzer-/Dolmetscherstudiengang sicherlich sinnvoll²⁰.

Immer wieder beklagt wird und wurde das niedrige Sprachniveau der Deutschstudierenden in Kenia und damit verbunden auch das vieler Deutschlehrer im Land (vgl. auch Baica 2010:41f.). Die Studierenden selbst, wie auch die Datenerhebung zeigte, kritisieren den niedrigen Sprachstand am Ende eines abgeschlossenen Studiums und einer insgesamt achtjährigen Sprachausbildung ab der Sekundarschule. Hier sollte in der Sprachausbildung vermehrt entgegengewirkt werden, auch um eine Fossilisierung zu verhindern. Hier ist unseres Erachtens Nachholbedarf und es sollte nicht sein, dass Studierende ans Goethe-Institut verwiesen werden, um die Sprachkenntnisse zu erwerben, die für ihr Studium erforderlich sind.

Die Jahre, in denen es keine promovierten Germanistikdozenten in Kenia gab, sind vorbei und die verschiedenen germanistischen Disziplinen werden abgedeckt (Literatur, Linguistik, DaF). In den nächsten Jahren liegt es nun an ihnen, die Germanistik in Kenia zu formen und von einer kenianischen Perspektive weiter zu entwickeln.

Anhang

Questionnaire: German Studies in Kenya

Filling the questionnaire will take about 10 minutes. All information will be treated confidentially.

German Studies was introduced in Kenya in the 1980s. We are currently working on a presentation on German Studies in Kenya, its history, development and challenges, but also to see how students may have profited from the subject in their subsequent careers. We are therefore requesting Alumni of Kenyan universities, who have received their BA/BEd (German) between 2004 and 2008 and/or MA/PhD in German between 2004-2012, to fill in this questionnaire. Feel free to comment and include any other important information we may have overlooked.

Vielen Dank!

Julia Augart (University of Namibia; jaugart@unam.na)

James Ikobwa (University of Nairobi; meja@uonbi.ac.ke)

A. Education/First Degree (and Second Degree)

1. Which secondary school did you go to? _____
2. Which year did you do KCSE and what mark in German? KCSE: _____ German: _____
3. At which University did you study? ☐ KU ☐ UoN ☐ Other: _____
4. Which degree did you study for? ☐ BA ☐ BEd
5. Which choice was German? ☐ 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ no
6. Why did you choose German? _____
7. Which was your second subject? _____
8. Which year did you start and finish? _____
9. Did you continue studying? ☐ no (continue with 14) ☐ yes (answer all questions)
10. Which University? ☐ KU ☐ UoN ☐ other: _____
11. Which subject/field? _____
12. Which degree did you study for? ☐ Diploma ☐ MA ☐ PhD
(you may tick more than one if applicable)
13. Which year did you start and finish? _____
14. If you continued with German, why did you take German? _____

15. Have your expectations regarding German and/or job opportunities been fulfilled?
☐ yes ☐ no ☐ yes ☐ no
16. Would you choose German again? Please give reasons why or why not.

B. Profession

17. Which field are you working in?

☐ teaching ☐ tourism ☐ administration ☐ other

18. Which employer are you working for?

☐ Kenyan ☐ German ☐ other (_____) please state

19. What was your first job after completing your studies? _____

20. What is your current profession/job? _____

21. Has German any impact on your current occupation? If yes, please state how and to what extent.

☐ no ☐ yes, _____

22. Did the university courses prepare you for your job?

23. With regard to your job, which was the most useful aspect of your university studies?

C. Comment

24. Please give any further comments on anything that you think could be important on studying German

D. German Studies MA /PhD thesis.

25. If you did your MA /PhD in German Studies, please name year of completion and title as well as university.

Anmerkungen

- ¹ So der allgemeine Konsens auf der gesamtafrikanischen Germanistiktagung des DAAD „Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext“, März 2012 in Stellenbosch, Südafrika.
- ² Unter Ostafrika subsumieren wir Tansania, Kenia, Uganda, Ruanda und Burundi.
- ³ Bedanken möchten wir uns bei verschiedenen Kollegen für ihre Unterstützung: Gabriele Althoff und Ingrid Laurien, die mit Informationen zu den Anfängen von Deutsch an der Kenyatta University und University of Nairobi halfen, William Wagaba (Makerere University), Patrick Mutie (Moi University), Berita Musau (Strathmore University), Kelvin Mutulis (Utalii College) und Johann Kosian (Kagumo Teachers' Training College) mit Informationen zu den jeweiligen Studiengängen und insbesondere Anne Njoki Hinga (Kenyatta University) für ihre Revision des Artikels. Außerdem allen ehemaligen Studierenden, die an der Befragung teilnahmen, den Fragebogen der Erhebung zurückschickten und durch kritische Kommentare weitere Impulse lieferten.
- ⁴ Bedis Untersuchung bietet einen Überblick über die Entstehung des Deutschstudiums, gibt jedoch falsche Gründungsdaten an (Bedi 2006:200), verwechselt Universitäten, schreibt, dass es an beiden Universitäten in Nairobi einen MA-Studiengang gibt. Inwieweit das BA-Studium an der University of Nairobi berufsorientiert ist, führt er leider nicht weiter aus (ebd.:201). Auch hebt er die enge Zusammenarbeit der Deutschprofessoren der Makerere University und der University of Nairobi hervor und beruft sich auf Quellen von 1992 (ebd.:201). In seiner Darstellung zu Problemen und Aussichten des Deutschunterrichts in Ostafrika, nennt er Quellen der 1980er und frühen 1990er Jahre, also aus der Zeit des Beginns des Deutsch- bzw. Germanistikstudiums, ohne dies genauer zu erläutern bzw. aktuellere Daten zu nennen. Die zukünftigen Berufsfelder sieht er in Tourismus, internationaler Kommunikation, Außenhandel, Journalismus, Diplomatie und Entwicklungszusammenarbeit (ebd.:202), was so nicht zutrifft. Auch seine Ausführungen zur Übersetzung Deutsch –Swahili, deren Relevanz und, dass die Interpretationsqualitäten hierfür nur im Rahmen eines Germanistikstudiums erlernt werden können, stimmen so nicht (ebd.:202). Wenn es um den Einsatz von Übersetzern geht, so handelt es sich in der Regel um die Sprachpaare Deutsch und Englisch, was auch in den Übersetzungskursen an den Universitäten vorwiegend angeboten wird.
- ⁵ Mit dieser Arbeit promovierte Agoya-Wotsuna 2001 an der Universität Hamburg: Die erste promovierte kenianische Germanistin ist Auma Obama, die mit ihrer Arbeit zu *Arbeitsauffassungen in Deutschland und ihre literarische Kritik in ausgewählten Texten der deutschen Gegenwartsliteratur zwischen 1953 und 1983: ein Beitrag zum Kulturvergleich Deutschland - Kenia* 1996 in Bayreuth bei Alois Wierlacher promovierte. Beide Arbeiten, wie auch weitere Masterarbeiten und Dissertationen kenianischer Germanisten haben einen komparatistischen Ansatz. Siehe hierzu auch Abschnitt zu Themen von Master- und Promotionsarbeiten kenianischer Germanistikstudierender und Germanisten.
- ⁶ Agoya-Wotsuna geht in ihrer Arbeit auf Deutsch an Sekundarschulen, das soziolinguistische Profil kenianischer Deutschlerner, die Lernmotivation und Sprachkenntnisse ein (Agoya-Wotsuna 2012:104ff, insbes. 115ff.).
- ⁷ Der Unterricht an der University of Nairobi wurde anfangs durch den DAAD-Lektor, einen ugandischen Germanisten und die kenianische Germanistin Auma Obama übernommen, die auf Wunsch des DAAD für ein Jahr – zwischen Magister und Promotion – aus Deutschland zurückgekehrt war, heute aber nicht mehr als Germanistin tätig ist (vgl. Obama 2012:182):
- ⁸ Im Studienjahr 1986/87 wurde auf Wunsch der deutschen Botschaft an der Kenyatta University ein Schnupperkurs Deutsch von der an der University of Nairobi tätigen DAAD-Lektorin und dem Goethe-Institut angeboten. Dieser wurde aufgrund der Überlastung eines „double intake“ 1987/88 ausgesetzt. Ab 1998/1999 wurde offiziell mit dem BED-Studiengang Deutsch begonnen.
- ⁹ Deutsch Nebenfach ist wie Deutsch Hauptfach für Studierende mit sprachlichen Vorkenntnissen, die aber andere Fachrichtungen an der Universität belegen. Seitdem eine Gebühr für jedes Modul erhoben wird, wird Deutsch kaum noch als Nebenfach studiert.
- ¹⁰ Die Gesamtstudierendenzahlen beruhen, da keine Datenerhebung in der StADaF bzw. Netzwerk Deutsch Publikation vorhanden sind, auf eigenen Schätzungen und betragen im Vergleich zur Datenerhebung von 2005, ca. 65 Studierende im Fach Germanistik und ca. 200 Fremdsprachenlerner.

- ¹¹ Vor einigen Jahren bot die Makerere University auch ein „BA Secretarial Studies Programme“ an, in dem Deutsch als Wahlpflichtfach zur Auswahl stand, sowie „German for Secretarial Duties“. In diesen Programmen war der Professionalisierungsgedanke sowie die marktgerechte Ausbildung der Studierenden zu Fremdsprachenkorrespondenten sichtbar. Dieser Studiengang wurde eingestellt.
- ¹² <http://arts.mak.ac.ug/lang.html> [22.11.2012]
- ¹³ Auch am Goethe-Institut wird seit Jahren eine Deutschlehrausbildung angeboten, die die Absolventen allerdings nicht für den Lehrdienst an staatlichen Schulen befähigt.
- ¹⁴ Berufsorientiertes Deutschlernen zeigt sich auch in unterschiedlichen Formen an anderen Institutionen, die kürzlich, wenn zunächst kurzfristig angelegt, auch Deutsch als Fremdsprache in ihre Lehrprogramme übernommen haben. Als Beispiele gelten die Mount Kenya University und die Egerton University, die Deutsch nicht als eigenständiges Fach, sondern als Wahlmodul anbieten.
- ¹⁵ Die Hauptfächer sind u.a. Hotelleitung, Restaurantbetrieb, Reise- und Tourismuswirtschaft und Hauswirtschaft auf Zertifikats- und Diplom-Niveau.
- ¹⁶ Seddiki reduzierte diese gemeinsame Werbemaßnahme der Universitäten und des Goethe-Instituts Nairobi irrtümlicherweise auf ein singuläres Unterfangen der Deutschabteilung an der University of Nairobi (Seddiki 2005:79).
- ¹⁷ Manche Fragen wurden nicht beantwortet, manchmal gab es Mehrfachantworten. Offene Fragen wurden von den Autoren in der Auswertung thematisch sortiert und zusammengefasst.
- ¹⁸ Weitere Berufe sind Translator, Librarian/Assistant Librarian; Journalism; Head of Media Department; Immigration Officer; job in a research organization; Research Officer Secretary in Hotel Industry; Personal Assistant; Administrative Assistant; Administration; Administration in German Tourism firm; Tour Leader; Event Manager in a Resort; Assistant travel consultant; youth projects; Customer Care; Call Centre; product executive.
- ¹⁹ Abgesehen vom Lehrberuf wurden folgende Berufe genannt: Translator; Librarian/Assistant Librarian; Journalism; Foreign Service Officer; Senior Immigration Officer; Administrative Assistant in Embassy situation in Germany; Administration; Administrator/Assistant Administrator; Assistant registrar; Area Records Manager; Monitoring and Evaluation Officer; Sales Manager in hotel industry; In-flight Attendant; Operate Tours and Travel Business; Tour Consultant; Educational Consultant; Operation Manager/Travel Adviser; Communication Consultant; Retention Analyst/Projects; Project Manager; Hub Planner; Finance; Executive Assistant; Call Centre Team leader; Customer Care; Social Scientist; School for German language, culture and translation; Student.
- ²⁰ 2010 schrieb die UN ein Angebot für ein Ausbildungsangebot für Übersetzer und Konferenzdolmetscher aus. Universitäten aus ganz Afrika bewarben sich darum. Letztendlich erhielt die University of Nairobi die Zusage. Auf Deutsch hat dies allerdings bis jetzt keine Auswirkungen.

Literatur

- AGOYA-WOTSUNA, CATHERINE 2012. *Die Sprachsituation Kenias als Voraussetzung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- ALTHOFF, GABRIELE 1992. „Thesen zum Deutschunterricht an ostafrikanischen Universitäten.“ *Info DaF* 19/5: 574-575.
- ALTMAYER, CLAUS 2010. „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika.“ *Acta Germanica* 38: 86-102.
- AUGART, JULIA 2012a. „(Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika.“ *eDUSA* 7/1: 7-22.
- AUGART, JULIA 2012b. „Germanistik in Kenia. Interkulturelles Lesen und Verstehen durch Identifikationsmöglichkeiten.“ In: Ernest Hess-Lüttich et al. (Hgg.): *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 177-192.
- BAICA, SIGITA 2010. *Deutschunterricht in Ostafrika*. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Universität Augsburg.

- BEDI, LASME ELVIS 2006. *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Hamburg: Dr. Kovač.
- BETZ, KLAUS 1992. „Deutsch als Fremdsprache in Uganda. Versuch einer historischen Dokumentation.“ *Info DaF* 19/5: 588-593.
- BÖHM, MICHAEL ANTON 2003. *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- DEGENER, JANNA 2009. „Nusi kaputi - die deutsche Sprache in Tansania.“ *Info DaF* 36/5: 429-434.
- EPP, RAINER 1992. „Überlegungen zu Literatur und Landeskunde im ostafrikanischen Kontext.“ *Info DaF* 19/5: 580-584.
- KÜHNEL, KATHRINA 2009. *Deutsch in Tansania*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit an der TU Berlin.)
- LAURIEN, INGRID 1987. „German Studies in Kenya.“ *Études Germano-Africaines* 5: 87-92.
- LAURIEN, INGRID 1990. „Geschichte als historische Landeskunde in Ostafrika.“ *Info DaF* 17/4: 412-419.
- LAURIEN, INGRID 1992. „Frankophonie – Anglophonie. Germanistik in Afrika.“ *Info DaF* 19/5: 576-579.
- 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.
- MALTZAN, CARLOTTA VON 2010. „Deutsch in Südafrika.“ In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York: de Gruyter: 1805-1808.
- MURANGA, MANUEL 1992. „Thesen zur Bedeutung des Übersetzens in der Lehr- und Forschertätigkeit eines afrikanischen Germanisten.“ *Info DaF* 19/5: 585-587.
- NETZWERK DEUTSCH 2010. *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebung 2010*. Berlin/Köln/Bonn/München.
- OBAMA, AUMA 2012. *Das Leben kommt immer dazwischen. Stationen einer Reise*. Köln: Bastei Lübbe.
- RISSOM, INGRID 1989. „Prometheus in Kampala – Außenansicht: Konkret.“ In: Peter Zimmermann (Hg.): *Interkulturelle Germanistik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 191-198.
- SCHLEMPER, HANS 1987. Über drei Alternativen zur deutschen ‚Inlandsgermanistik‘ an ausländischen Hochschulen: Beispiel Kenia.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13: 334-344.
- SEDDIKI, AOSSINE 2005. „Eine afrikanische Germanistikroute ohne regionale Grenzen? Warum nicht?“ *ODV-Zeitschrift* (Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands) 12: 76-88.
- 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.
- UNIVERSITY OF NAIROBI 2001. *Abteilung für Linguistik und Afrikanische Sprachen. Richtlinien und Curriculum für das B.A.-Programm im Fach ‚Deutsche Sprache und Literatur‘*. Entwurf, Stand 17.06.01.
- WIERLACHER, ALOIS/ANDREA BOGNER (Hgg.) 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- WITTE, ARND 2002/2003. „Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) – Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten.“ *Acta Germanica* 31/32: 169-179.

Reisen und Fremdsprachenlernen: Tandem

ANNE BAKER

University of Johannesburg

Eine Reise ins Zielsprachenland fördert den Fremdsprachenerwerb und übertrifft formelle Fremdsprachenkurse an Effektivität. Nach Kinginger (2008) war die *Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Commission* von dieser These so überzeugt, dass sie es sich 2005 zum Ziel machte, jährlich mindestens eine Million Studierende ins Ausland zu schicken, um andere Länder, Sprachen und Kulturen kennen und verstehen zu lernen. Nach Kinginger (2008) wurde das Jahr 2006 vom amerikanischen Senat zum “Year of Study Abroad” erklärt. Eine Universität in Amerika ersetzte sogar die Sprachprogramme durch Auslandsaufenthalte.

Sprachlehrer beurteilen generell einen Aufenthalt im Zielsprachenland als den Höhepunkt der eigenen Lernerfahrung und erwarten die gleiche Reaktion von ihren Studenten. Die Lernenden sind täglich der zu lernenden Sprache ausgesetzt, in alltäglichen und manchmal ungewöhnlichen Situationen. Sie befinden sich in einer authentischen Lernsituation statt der künstlichen Klassenzimmersituation und müssten also rasche Fortschritte in ihrem Sprachgebrauch machen. Ganz so einfach und selbstverständlich ist die Situation jedoch nicht. Ein komplexes Faktorengeflecht beeinflusst das Endresultat eines solchen Aufenthalts. Das sind u.a. die Art des Sprachprogramms, das Curriculum, die Dauer des Aufenthalts, der Ort, die Begegnungen, geplant und ungeplant, historische Gegebenheiten, Persönlichkeit und Ziele/Ideale der Teilnehmer, ihre Motiviertheit usw.

Es gibt mehrere Untersuchungen zu diesem Thema der Sprachreise, viele von amerikanischen Forschern, was im Hinblick auf die oben erwähnte Betonung des Auslandsaufenthalts für den Fremdsprachenerwerb nicht verwunderlich ist. Eine Untersuchung von Dickinson (2003) betont die Tatsache, dass rein touristische Ziele kaum sprachförderlich sind, während Kontaktreisen vorher nicht vorhandenes Sprachinteresse weckte oder bestehendes Sprachinteresse verstärkte. Diese These entspricht den Erwartungen, geht aber auf das Wie und Was nicht weiter ein.

Interessanter sind die Untersuchungen, die sprachliche und außersprachliche Faktoren berücksichtigen, wie die Untersuchungen von Kinginger, C. (2008) und Elliott, R. (1995), oder die auf bestimmte Teilgebiete fokussieren, wie z.B. die Untersuchungen von Schauer, G. (2007), und Barron, A. (2007) die das Gebiet der Pragmatik ins Auge fassen, oder Thomas, A. (2004), der sich auf bestimmte phonetische Merkmale konzentriert.

Es ist zunächst überraschend, dass das Herkunftsland der Lernenden eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenerwerb im Zielsprachenland spielen kann. In der Untersuchung von Kinginger kommt das aber ganz deutlich zum Ausdruck. Unterschiede zwischen nordamerikanischen und europäischen Studierenden machen sich bemerkbar. Studierende aus Nordamerika haben beschränkte Zweitsprachenkenntnisse und -kompetenz, während Studierende aus Europa von Haus aus mehrsprachig sind und viel mehr Erfahrung von Fremdkulturen haben. Durch das Erasmusprogramm der EU und die größere Beweglichkeit der europäischen Studierenden, die als Erwachsene wahrgenommen werden und relativ lange Perioden im Ausland verbringen, sind die Voraussetzungen für europäische Studierende ganz anders als die von Studierenden aus Nordamerika, für die die Periode des Universitätsstudiums eine Art Übergangszeit zum Erwachsenwerden ist. Sie haben sehr beschränkte oder keine Auslandserfahrung und sind weniger geneigt, sich in die Kultur des Gastlandes zu integrieren als Europäer es sind. Die Position Nordamerikas als das mächtigste Land der Welt, und des Englischen als Weltsprache tragen dazu bei. Auch in Frankreich wurden die amerikanischen Besucher oft wegen ihrer Englischkenntnisse geschätzt, so dass sie nicht so viele Gelegenheiten hatten, Französisch sprechen zu müssen. Dieser Faktor könnte fast genauso auf südafrikanische Studierende englischer Muttersprache zutreffen. Auch südafrikanische Studierende bringen kaum Auslandserfahrungen mit sich und wachsen generell weniger unabhängig auf als europäische Jugendliche. In ihrer größeren Offenheit gegenüber Fremdsprachen gleichen sie jedoch eher ihren europäischen Altersgenossen als den Amerikanern. Diese Tatsache weckt die Erwartung, dass südafrikanische Fremdsprachenlernende von einem Auslandsaufenthalt profitieren müssten.

Genauso wichtig für das Resultat der Auslandserfahrung ist das Zielland. Für Kingingers Untersuchung war es ausschlaggebend, dass der Besuch 2003 stattfand, und dass das Zielland Frankreich war. Frankreichs Reaktion auf Amerikas Krieg mit dem Irak hatte in einigen Fällen gravierende Folgen für die TeilnehmerInnen der Studie. In allen Städten, in denen die Studierenden untergebracht waren, gab es anti-amerikanische Demonstrationen. Ihnen wurde geraten, sich in Gruppen aufzuhalten. Weiße Südafrikaner waren während der Apartheid in einer ähnlichen Lage. Sich in der Fremdsprache politisch verteidigen zu müssen, gehörte mit dazu.

Amerikanische TeilnehmerInnen, die sich vorher kaum oder gar keine Gedanken über ihr Herkunftsland, ihre Identität und ihre politische Einstellung gemacht hatten, waren 2003 plötzlich dauernd damit konfrontiert und sahen sich gezwungen, sich in einer fremden Sprache gegenüber ihren Gastgebern zu verteidigen. In einem Fall war diese Erfahrung so traumatisch, dass die Teilnehmerin nach diesem Aufenthalt das Französischstudium ganz aufgegeben hat (Kinginger 2008).

Das Geschlecht der TeilnehmerInnen hat sich ebenfalls als wichtiger Faktor herausgestellt. Studienaufenthalte im Ausland mit dem Ziel des Fremdsprachenerwerbs werden nach Kinginger hauptsächlich von Frauen unternommen. Untersuchungen, die Geschlechterunterschiede in Bezug gesetzt haben zum Sprachlernerfolg, z.B. die von Oxford (1993), die festgestellt hat, dass Frauen eher geneigt sind, metakognitive Lernstrategien anzuwenden, oder die Untersuchung von Larsen-Freeman und Long (1991) nach Hörverstehen, scheinen anzudeuten, dass Frauen besseres Erstsprachvermögen als

Männer haben. Da Erstsprachvermögen verschiedentlich als gute Voraussetzung für erfolgreichen Fremdspracherwerb festgestellt worden ist, z.B. von Gardner et al (1997), Sparks und Ganschow (1991) und Sparks, Ganschow und Patton (1995), ist es nicht ganz unberechtigt zu erwarten, dass Frauen auch im Kontext des Fremdspracherwerbs im Zielsprachenland erfolgreich sein würden. Kinginger zitiert eine Untersuchung von Brecht, Davidson und Ginsburg (1995) mit dem Titel *Language Learning in Study Abroad: The Case of Russian*, in der Geschlecht als einer der Hauptfaktoren im Lernerfolg gekennzeichnet wurde. In diesem Fall erreichten aber Männer ein höheres Niveau als Frauen. Die Forscher kamen zu dem Schluss, dass amerikanische Frauen in Russland anders behandelt wurden als ihre männlichen Kommilitonen. Frauen wurden angemacht, sexuell belästigt und generell mit weniger Respekt behandelt. Während die Männer oft in ihren Versuchen, die Fremdsprache zu benutzen, unterstützt wurden und viele Gelegenheiten bekamen, durch sinnvollen Umgang mit Einheimischen ihre Kenntnisse zu verbessern, wurden die Frauen nicht Ernst genommen und oft von der Gesellschaft ausgeschlossen. Eine Fallstudie von Isabelli-Garcia (2006) berichtet von einer Studentin in Argentinien, die als motivierte Spanischlernerin nach Argentinien kam, aber durch 'a gendered experience' am Ende fast ganz isoliert war und das Programm enttäuscht verließ. Es gibt ähnliche Berichte über Erfahrungen von Frauen im Iran, in Spanien und in Costa Rica. Man mag nun einwenden, dass das alles Länder sind, wo Frauen eine untergeordnete Rolle in der Gesellschaft haben. Sogar in Deutschland kann man aber als Frau die Erfahrung machen, anders als männliche Kommilitonen behandelt zu werden. Allerdings nicht im gleichen Ausmaß und nicht so, dass man gleich alle deutschen Männer für frauenfeindlich halten würde, aber doch so, dass man es merkt. Eine ehemalige Studentin von mir, die im Januar 2013 einen Wintersprachkurs in Freiburg machte, berichtete wie sie im Gespräch mit einem Dozenten von einem Kommilitonen unterbrochen wurde. Daraufhin ließ der Dozent sie stehen und ging auf die Frage des männlichen Studenten ein. Ihr wurde auf diese Weise eine Lerngelegenheit genommen, die der Kommilitone auf ihre Kosten für sich beanspruchte und darin auch noch von dem Dozenten unterstützt wurde.

Dass die Einstellung und Motiviertheit des/der einzelnen Lernenden für den Lernerfolg ausschlaggebend ist, ist von verschiedenen Forschern nachgewiesen worden. So z.B. Gardner et al (1997) und Clément (1980). Clément sieht eine positive, emotionale Einstellung gegenüber der zielsprachigen Gemeinschaft als ganz besonders motivierend an. Ein Auslandsaufenthalt kann erheblich dazu beitragen, oder die Sprachlerner ganz abschrecken. Dabei spielt die Persönlichkeit der Lernenden eine sehr große Rolle. Wer sich leicht einschüchtern lässt, wird eine Erfahrung wie die der amerikanischen Studierenden von 2003 in Frankreich nicht verkraften können. Wer sich aber durchsetzen kann und sich selbst Kontaktgelegenheiten mit Einheimischen schafft, wird am meisten von der Auslandserfahrung profitieren.

Die Unterbringung der Teilnehmer ist auch ganz wichtig. Wer das Glück hat, in einer Familie untergebracht zu werden, die das Lernprogramm aktiv unterstützt, sich für die Kultur des Gastes interessiert und sprachliche Hilfe leistet wo nötig, hat die Beste aller Möglichkeiten. Auch schwächer Motivierte oder schüchterne Teilnehmer können Erfolg haben. Die Wahl der Gastfamilie ist also eine der wichtigsten Aufgaben der

Organisatoren. Damit soll nicht gesagt sein, dass nur die Unterbringung in Gastfamilien für Lernerfolg im Zielfremdsprachenland förderlich ist. Einige Gastfamilien in Kingingers Untersuchung waren für Lernerfolg ausgesprochen ungeeignet und trugen zu der Isolierung der TeilnehmerInnen bei. Manche Leute wohnen lieber für sich allein und schaffen sich die Kontakte selbst. Eine andere Möglichkeit ist ein Wohnheim, wo die Teilnehmer zusammen untergebracht sind. Das kann aber dazu führen, dass die Teilnehmer unter sich bleiben und sich hauptsächlich in der Muttersprache unterhalten, was natürlich kontraproduktiv ist. Nur Lernende mit einer sehr starken integrativen Motivierung würden mit anderen Teilnehmern die Zielsprache sprechen und außerhalb der Gruppe Kontakte mit Einheimischen pflegen.

Elektronische Medien sind für volle Immersion in die Fremdkultur nicht förderlich, wenn die Lernenden mithilfe dieser dauernd mit der Familie zu Hause im Kontakt stehen. Einige TeilnehmerInnen in der Untersuchung von Kinginger bekamen auch mehrmals Besuch von Verwandten oder Freunden, was dazu führte, dass sie Teile des Kurses verpassten und sich nie wirklich in die Fremdkultur hineinfanden.

Wenn nun eindeutig feststeht, dass ein Auslandsaufenthalt in den meisten Fällen sprachfördernd ist, bleibt noch zu untersuchen, genau welche Aspekte des Spracherwerbs vom Aufenthalt im Zielsprachenland gefördert werden. Rein intuitiv würde man meinen, dass es der mündliche Sprachgebrauch und das Hörverstehen sind. Da ich immer nur ganz kleine Gruppen hatte und von diesen Studierenden nur einzelne je die Gelegenheit hatten, nach Deutschland zu kommen, verlasse ich mich auf die Untersuchungen von Kinginger (2008), Thomas (2004), Barron (2007) und Schauer (2007) um einen Eindruck davon zu bekommen, was sich während dieser Aufenthalte im Sprachgebrauch der Lernenden verbessert, und was nicht.

Thomas (2004) untersuchte phonetische Formen, nämlich ‚liason‘, Schwa (das unbetonte e, das manchmal weggelassen, manchmal mit schwacher Betonung ausgesprochen wird, etwa *changement*) und das Negativpartikel ‚ne‘ im Französischen. Er stellte fest, dass die Gruppe, die einige Zeit in Frankreich verbrachte, einen deutlichen Vorteil gegenüber den anderen Lernenden hatte.

Barron (2007) und Schauer (2007) untersuchten die Pragmatik und stellten auch fest, dass ein Auslandsaufenthalt auf diesen Aspekt des Fremdspracherwerbs ebenfalls einen bedeutenden Einfluss hatte. Fortschritte im Gebrauch der Abtönungspartikel wurden während des Aufenthalts und auch im Posttest wahrgenommen.

Die Untersuchung von Kinginger (2008) ist am weitesten gefächert und steht deshalb hier im Mittelpunkt. 23 TeilnehmerInnen - 18 Frauen und fünf Männer - wurden vor, während und nach dem Aufenthalt getestet und interviewt. Es wurde zwischen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency nach Cummins) unterschieden. Verwendet wurde der standardisierte *Test de Français International/TFI*. Im Interview wurde das Bewusstsein soziolinguistischer Variationen des Französischen untersucht.

Das Resultat im gesprochenen Teil des *TFI* war, wie erwartet, im Posttest viel besser als im Pretest. Nur eine Teilnehmerin zeigte eine Regression im Hörverstehen.

Überraschenderweise erhielten die meisten am Ende des Aufenthalts eine niedrigere Note im Leseverstehen, obwohl alle auch formelle Kurse besuchten und angaben, Zeitungen und dergleichen gelesen zu haben.

Der Gebrauch der formellen und informellen Anrede wurde auch getestet. Die soziolinguistische und grammatische Kompetenz der Lernenden nahm zunächst etwas ab, was mit einer Bewusstwerdung der Komplexität dieses Systems zusammenhängt, zeigte dann jedoch eine Verbesserung im Posttest. Das gilt auch für umgangssprachliche Wendungen, die das Französische besonders kennzeichnet und andeutet, dass die positive Wirkung dieses Aufenthalts sich besonders in der gesprochenen Sprache, also BICS Kompetenz, bemerkbar machte. Von den 23 TeilnehmerInnen wiesen sieben eine überdurchschnittliche Verbesserung der Kenntnisse des Umgangsfranzösisch auf, im konnotativen sowie im denotativen Sinn.

Pragmatische Kompetenz wurde in dieser Untersuchung ebenfalls getestet. Dramatische Verbesserungen wurden in einigen Fällen wahrgenommen, in anderen Fällen aber nur geringe. Berechtigterweise wird die Komplexität der Situation in dieser Untersuchung besonders hervorgehoben.

Was in dieser und in anderen Untersuchungen fehlt, ist der Faktor der Fremdsprachenkurse, an denen alle Versuchspersonen teilgenommen haben. Die Art, Frequenz und das Niveau der Unterrichtsstunden wurden in keiner Untersuchung berücksichtigt, obwohl diese Faktoren gravierende Folgen für das Resultat der Aufenthalte haben müssen.

Auf die Frage, ob sich ein Auslandsaufenthalt für den Fremdspracherwerb lohnt, gibt es keine einfache Antwort. Nicht alle Lernenden würden von einem Auslandsaufenthalt profitieren. Wenn das Ziel eher akademisch ist und korrekter Sprachgebrauch im Vordergrund steht, kann es sein, dass ein formfokussierter Unterricht im Heimatland besser ist. Wenn es aber um soziolinguistische Kompetenz und affektive Aspekte des Fremdspracherwerbs geht, um zwischenmenschliche und interkulturelle Verhältnisse, ist eine positive Auslandserfahrung nicht zu überbieten. Als Alternative schlägt Schmidt (2008) Podcasting vor. Auf diese Weise kann sich der/die Lernende von Muttersprachlern gesprochene, aktuelle Texte einfach per Mausklick beschaffen.

Für Lernende aus dem südlichen Afrika ist ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land oft nicht erschwinglich. Der DAAD tut zwar viel, aber die Kosten sind zu hoch, als dass viele davon profitieren könnten. In dieser Hinsicht wäre ein Aufenthalt in Namibia sicher eher zu realisieren. Die Währung ist gleich, was es Südafrikanern erleichtern würde, für den täglichen Unterhalt selbst aufzukommen. Mit guter Kooperation zwischen der University of Namibia und südafrikanischen Universitäten und Schulen könnten geeignete Gastfamilien, Sprachkurse und Sprachkontakte vermittelt werden. Somit wäre der direkte menschliche Kontakt gesichert, was trotz aller Vorteile der Technik dem Podcasting fehlt. Das von den meisten Südafrikanern romantisierte Europa ist es zwar nicht, aber immerhin eine bereichernde Erfahrung.

Literatur

- BARRON, A. 2007. "Ah no honestly we're okay." Learning to upgrade in a study abroad context. In *Intercultural Pragmatics* 4-2: 129-166.
- BRECHT, R., DAVIDSON, D. AND GINSBURG, R. 1995. Predictors of foreign language gain during study abroad. In Freed, B. (Ed.) *Second language acquisition in a study abroad context*. Philadelphia: Benjamins: 37-66.
- CLÉMENT, R. 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second-language. In Giles, H., Robinson, W.P. and Smith, P.M. (Eds.) *Language: Social psychological perspectives*. Oxford, England: Pergamon: 147-154.
- DICKINSON, J.F. 2003. Tourist Travel Versus Contact Travel. Colgate University.
- ELLIOTT, A.R. 1995. Field Independence/Dependence, Hemispheric Specialization, and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. In *The Modern Language Journal* 79/ iii: 356-371.
- GARDNER, R.C., TREMBLAY, P.F. AND MASGORET, A.M. 1997. Towards a full model of second-language learning: An empirical investigation. In *Modern Language Journal*, 81: 344-362.
- ISABELLI-GARCIA, C.L. 2006. Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for SLA. In DuFon, M. and Churchill, E. (Eds.) *language learners in study abroad contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters: 231-258.
- LARSEN-FREEMAN, D AND LONG, M. 1991. *An introduction to second-language acquisition research*. Oxford: Oxford University Press.
- ONWUEGBUZIE, A.J., BAILEY, P. AND DALEY, C.E. 2001. Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. In *The Journal of Educational Research* 94/1: 3-15.
- OXFORD, R.L. 1993. Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies. *Applied Language Learning*, 4: 65-94.
- SCHAUER, G.A. 2007. Finding the right words in the study abroad context: The development of German learners' use of external modifiers in English. In *Intercultural Pragmatics* 4-2: 193-220.
- SCHMIDT, J. 2008. Podcasting as a Learning Tool: German Language and Culture Every Day. In *Unterrichtspraxis* 41/2: 186-194.
- SPARKS, R.L., GANSCHOW, L. AND PATTON, J. 1995. Prediction of performance in first-year foreign-language courses: Connections between native and foreign-language learning. *Journal of Educational Psychology*, 87: 638-655.
- THOMAS, A. 2004. Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. In *IRAL* : 365-382.

Ein interkultureller Lernversuch

Mein Jahr als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia: Ein Erfahrungsbericht

JOHANNA LAMBERTZ
University of Namibia

Rückblick

Zum letzten Weihnachtsfest bekam ich Besuch aus Namibia. Nachdem ich ein Jahr an der University of Namibia Deutsch als Fremdsprache unterrichtet hatte, freute ich mich, zwei meiner Studierenden, die für einen Sprachkurs nach Deutschland gekommen waren, zum gemeinsamen Weihnachtsfest mit meiner Familie einladen zu können. Zusammen unternahmen wir Ausflüge in die Umgebung, schmückten den Weihnachtsbaum, sangen Weihnachtslieder und genossen verschiedene Festessen. Abends saßen wir lange zusammen und sprachen über erste Eindrücke in dem für sie noch fremden Land, Gemeinsamkeiten und Unterschiede und lachten über unsere Erfahrungen, die wir im jeweils anderen Land gemacht hatten. Durch diese Gespräche wurden meine Erinnerungen an die Fragen, Vorfreuden aber auch Sorgen wieder lebendig, die mir kurz vor meiner Ankunft in Namibia durch den Kopf gegangen waren. Ich fühlte mich in die ersten Monate meines Namibia-Aufenthalts zurückversetzt, in denen mein ansozialisiertes Rezeptwissen in manchen sozialen Alltagssituationen nicht funktioniert hatte und ich auch mit meinem medial vermittelten eurozentrisch geprägten Afrikabild häufiger an Deutungsgrenzen gestoßen war.¹ Ich erinnerte mich, dass es mir aus diesen Gründen zunächst nicht immer leicht gefallen war, mich aus meinen gewohnten Deutungsmustern zu lösen und mich darauf einzulassen, mein Denken zu verändern oder auch mein Handeln anzupassen. Aber auch wenn ich heute noch das eine oder andere Erlebnis nicht vollständig deuten und einordnen kann, stelle ich fest, dass mich meine Zeit in Namibia persönlich sowie fachlich sehr bereichert und mein Deutungshorizont an Vielfalt hinzugewonnen hat.

Erste Eindrücke

Von Deutschland aus flog ich nach Windhoek und es erstaunte mich, dass im Flugzeug fast ausschließlich deutsche Touristen saßen. Als ich nach knapp elf Stunden in Windhoek landete, freute ich mich sehr, dass mich die Institutsleiterin der Deutschabteilung an der UNAM und die DAAD-Lektorin abholten. Die Fahrt ging durch die Savannenlandschaft rund um die Stadt. Ich sah rote flache Erde, auf der unregelmäßig verteilte Berge lagen. Von oben hatte sie wie grün gefleckter roter Streuselkuchen ausgesehen, denn überall wuchsen kleine grüne Büsche und Bäume und sehr viel grüngelbes Gras. Tiere waren nicht zu sehen. Doch mein damaliges Afrikabild verlangte

nach dem Anblick von Giraffen und Elefanten und ich fragte mich zu jenem Zeitpunkt, wann ich sie wohl zum ersten Mal erblicken würde. Nach ca. 45 Minuten Fahrt erreichten wir die Stadt. Namibia kam mir auf den aller ersten Blick vor, wie ein ‚Patchworkland‘, in dem erst mal nichts so recht zusammen passen wollte: Asphalt in hügeliger Savanne; deutsche kaiserliche Kolonialzeitbauten zwischen modernen Gebäuden; Straßennamen und andere Bezeichnungen auf Englisch, Afrikaans, Deutsch und verschiedenen weiteren namibischen Sprachen; Menschen mit unterschiedlichen namibischen, deutschen, afrikanischen oder anderen Wurzeln; Menschen in Wellblechsiedlungen und Menschen in Villen mit hohen Mauern und Elektrozäunen; südafrikanische Pflanzen und solche, die aus anderen Kontinenten importiert wurden. Und irgendwie wollte auch ich dort nicht so richtig hineinpassen. Ich fühlte mich lediglich als eine fremde Beobachterin – allerdings als eine sehr wissbegierige – und machte mich auf die Suche nach neuen Erkenntnissen...

Akademischer Einstieg: Die University of Namibia und ihre Studierenden

Zum ersten Mal in meinem Leben durfte ich einen ‚gown‘ tragen, einen Umhang, der je nach Farbe und Modell den zuletzt erworbenen akademischen Grad anzeigt. Aufgrund meines ersten erworbenen akademischen Grades bekam ich einen schwarzen Umhang mit schwarzem Pinselhütchen. Der Anlass war die offizielle Eröffnungsveranstaltung zum Start des akademischen Jahres, auf der die neuen Studierenden mit offiziellen Reden, Liedern und der namibischen Nationalhymne begrüßt wurden.

Zwei Wochen Unterricht waren zu diesem Zeitpunkt bereits vergangen. Dennoch wirkte auf mich alles noch sehr chaotisch, da sich noch nicht endgültig herausgestellt hatte, wie viele Studierende meine Kurse besuchen würden. Immerhin hatte sich bereits so etwas wie ein harter Teilnehmerkern herauskristallisiert. An ‚Text Analysis, Directed Writing and Presentation‘ nahmen drei Studentinnen und ein Student teil, die schon ziemlich gut Deutsch sprachen, weil sie es teilweise bereits im Kindergarten gelernt hatten. Eine der Studentinnen hatte 15 Geschwister, während eine andere nur einen Bruder hatte. Der Student stammte aus Okahandja, einer Stadt weiter nördlich in Namibia, und er wohnte deshalb in einem Wohnzimmer auf dem Campus. Damit hatte er ziemliches Glück, da es in Windhoek einen großen Wohnraummangel gab. Es schien auch nicht ungewöhnlich zu sein, dass viele Studierende nur noch einen Elternteil hatten oder getrennt von dem anderen aufgewachsen waren. In dem ebenfalls von mir unterrichteten Seminar ‚Listening and Speaking Skills in German‘, in dem wir mit dem Lehrwerk ‚Studio d A1‘ ab Kapitel sechs arbeiteten, gab es ca. 25 Teilnehmende. Bis auf eine Studentin aus Sambia waren alle gebürtige Namibier und Namibierinnen. Besonders spannend fand ich an meinen Studierenden, dass niemand weniger als vier Sprachen sprach, manche sogar weitaus mehr. Zunächst einmal hatten sie meist eine Muttersprache, worunter am häufigsten die Sprachen Oshivambo oder Otjiherero vertreten waren. Viele sprachen aber auch Nama/Damara, eine Klicklautsprache, die sich für mein Ohr sehr fein und melodisch anhörte. Außerdem sprach fast jeder Afrikaans und alle Englisch. Schließlich beherrschten die meisten je nach Herkunftsregion auch noch eine weitere namibische Sprache.

Eine besondere Herausforderung war, dass zu der größeren Gruppe auch eine blinde Studentin gehörte, die aus sehr armen Verhältnissen kam. Aufgrund ihrer Behinderung übernahm der Staat jedoch ihre Studiengebühren und ein Wohnheimzimmer auf dem Campus. Ich hatte mir Möglichkeiten überlegt, wie ich den Unterricht so gestalten konnte, dass auch sie gut lernen konnte. Schließlich fragte ich sie nach ein paar Unterrichtseinheiten, ob meine Methoden für sie hilfreich seien. Ihre Antwort war vernichtend: „No m'am, you are too fast for me and I do not understand what you show to the others!“ Ok, da musste ich wohl noch mal ran. Für dieses direkte Feedback war ich ihr jedoch dankbar, da es mir ermöglichte, mein Vorgehen zu überdenken und besser auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Wir verabredeten uns schließlich dazu, uns zweimal in der Woche zum Einzelunterricht zu treffen, so dass sie die wichtigsten Vokabeln und Redewendungen mit ihrer Braille-Maschine mitschreiben konnte. Im gemeinsamen Unterricht in der großen Gruppe ließ ich die Studierenden außerdem häufiger in Kleingruppen arbeiten, damit auch sie mit ihrer Banknachbarin die Aufgaben individueller lösen konnte.

Aber nicht nur die Arbeit mit ihr blieb herausfordernd, denn ich bemerkte zunehmend, dass ich einige Studierende methodisch noch besser erreichen musste. Dies äußerte sich im Unterricht einerseits durch das Verhalten mancher Studierender, das ich als respektlos und laut empfand. Andererseits wurde mir bewusst, dass ich mit sehr deutschen Erwartungen begonnen hatte, zum Beispiel im Hinblick auf meine Vorstellung eines pünktlichen Unterrichtsbeginns. Nach einiger Zeit fand ich demnach mein ansozialisiertes Rezeptwissen mit einer abweichenden sozialen Realität konfrontiert und begann zu überlegen, was ich ändern konnte, damit die Studierenden erfolgreicher lernen konnten. Bald wurde mir bewusst, dass dies ein längerer Prozess sein würde und ich war froh, dass ich auf die Erfahrungen von meinen Kolleginnen aus der Deutschabteilung zurückgreifen konnte.

Podcasts, Schiller Club und erste Erkenntnisse

Nach drei Monaten endete das erste Semester an der University of Namibia und die 25-köpfige Gruppe aus meinem Kurs ‚Listening and Speaking Skills in German‘ hatte es geschafft: Elf Podcasts zu selbst gewählten Themen rund um das Unileben, die Bedeutung des Regens, die Schönheit Namibias oder auch die Kriminalität in Windhoek waren fertig gestellt!² Die Projektarbeit mit den Podcasts hatte sich als großer Erfolg heraus gestellt: Den Studierenden hatte die kreative Spracharbeit mit Aufnahmegerät und Schnittprogramm offensichtlich gut gefallen, denn sie hatten sich sehr ins Zeug gelegt und fleißig im Unterricht und sogar in ihrer Freizeit deutsche Aussprache und Grammatik geübt. In einzelnen Gesprächen wurde mir verdeutlicht, dass es ihrem Deutschlernprozess sehr viel gebracht hatte. Als ich beispielsweise in der Anwesenheit von drei Studierenden in ihren fertigen Podcast hineinhörte, begannen sie auf einmal, auswendig mitzusprechen. Eines Nachmittags kam eine weitere Studentin in mein Büro, die Probleme mit dem Schnittprogramm hatte. Besonders schön fand ich, dass sie mit ihren zwei jüngeren Geschwistern kam, da auch diese unbedingt lernen wollten, mit dem Programm umzugehen. Im Unterricht arbeiteten wir mit den fertigen Podcasts anhand von Hörverstehensaufgaben. Es war faszinierend zu sehen, wie konzentriert die

Studierenden die Aufgaben lösten, sich gegenseitig für ihre Podcasts applaudierten oder auch über sich selber lachen konnten. Die meisten hatten sich zuvor noch nie selbst auf Deutsch sprechen gehört!

Seit Anfang des Semesters betreute ich außerdem den Schiller Club, den studentischen Club für deutsche Sprache und Kultur an der UNAM. Neben Filmabenden, unternahmen wir auch Exkursionen, z. B. zum deutschen Hörfunk der NBC (Namibian Broadcasting Corporation) in Windhoek, wo wir eine Führung durch die Studios bekamen. Auch der komplette „Podcast-Kurs“ war dabei, um erleben zu können, wie die Profis arbeiten. Noch etwas Trauriges und gleichzeitig Schönes ereignete sich zum Semesterende: Eine Studentin erzählte mir, dass sie leider nicht mehr am Kurs teilnehmen könne, da ihr Vater arbeitslos geworden sei und sie nun in Vollzeit arbeiten müsse, um die Familie mit zu ernähren. Es war auch fraglich, ob sie im folgenden Semester überhaupt weiter studieren könnte. Glücklicherweise gab es an der Deutschabteilung die Möglichkeit, diese Studentin mit einem Stipendium zu unterstützen, so dass sie sich im folgenden Semester weiter auf ihr Studium konzentrieren konnte.

Am Ende des ersten Semesters hatte ich das Gefühl, den Lebenswelten meiner Studierenden etwas näher gekommen zu sein. Vor allem über die Arbeit an den Podcasts und die informelleren Veranstaltungen des Schiller Clubs hatten wir die Chance bekommen, uns besser kennen zu lernen und einen Einblick in die jeweiligen Kulturen und verschiedenen Deutungsmuster zu erhalten. Dennoch bemerkte ich auch zu diesem Zeitpunkt noch, dass mein soziales Rezeptwissen und das der Studierenden im Unterricht noch nicht vollständig übereinstimmten. Ich nahm mir daher vor, meine Strategien weiterhin zu überdenken und einen besseren Ansatz in der Kommunikation mit den Studierenden zu finden. Meine Teilnahme am Seminar ‚German African Perspectives‘ bei der Institutsleiterin der Deutschabteilung, das die politischen Einflüsse der deutschen Kolonialzeit bis in das heutige Namibia behandelte, hatte mir außerdem geholfen, die historischen Hintergründe meines in Deutschland erworbenen Afrikabildes besser zu erkennen und mich inhaltlich damit auseinanderzusetzen.

Weite Aussichten: Namibia erkunden

Bevor das zweite Semester begann, hatte ich auf einer Autorundreise mit Freunden die Gelegenheit, das Land und die Natur Namibias besser kennen zu lernen und meinen Deutungshorizont entsprechend zu erweitern. Fast drei Mal so groß wie Deutschland war Namibia mit knapp zwei Millionen Einwohnern so dünn besiedelt, dass wir uns schnell in einer ewigen Weite wiederfanden, als wir Windhoek hinter uns gelassen hatten. Auch wenn die größten Orte durch Teerstraßen miteinander verbunden waren, führten uns unsere Ziele meist über so genannte Schotterstraßen. Bevor wir unsere jeweiligen Zwischenstopps erreicht hatten, sahen wir kaum einen anderen Menschen, statt dessen Wüste, Berge, Schluchten, Felsen und Gräsermeere in allen erdenklichen braun-, grün-, rot-, gelb- und ocker-Tönen, hier und da ein paar Paviane und unzählige Springböcke. Wir merkten schnell, dass auf Reisen in Namibia vor allen Dingen der Weg das Ziel war und bewunderten die Weite und Schönheit der Landschaft. Aufgrund

der großen Entfernungen wurde mir außerdem zum ersten Mal das namibische Verständnis von Zeit bewusst und ich begann, es zu genießen.

Unser erstes Ziel führte uns in südwestlicher Richtung nach Sesriem in der Namib-Wüste, wo wir einen drei Millionen Jahre alten Canyon durchwanderten und auf die teilweise versteinerten roten Sanddünen des Sossusvlei stiegen. Durch die Naukluftberge, eine hügelige und zerklüftete schwarz-braune Steinwüstenlandschaft, fuhren wir nach Swakopmund. Besonders faszinierte mich, dass diese Stadt zwar von Wüste umgeben aber gleichzeitig am Atlantik lag. Allerdings irritierte sie mich auch, dass sie als ehemalige deutsche Kolonialstadt immer noch sehr viele deutsche Einflüsse aufwies, die ich aufgrund meines damaligen Afrikabildes nicht erwartet hatte. In einem Hotel mit Fachwerkkoptik servierte man uns beispielsweise eines der besten Wiener Schnitzel mit Sauerkraut und Knödeln, das ich bis dahin gegessen hatte. Weiter nördlich erkundeten wir ein paar Tage später den Brandberg, wo wir uns 3- bis 5000 Jahre alte Felszeichnungen der ersten in Namibia siedelnden Buschmänner ansahen, die auf den Felsen noch immer deutlich zu erkennen waren. Besonders beeindruckend war auch unser Aufenthalt in Etosha, dem größten Nationalpark im Norden des Landes, wo wir an verschiedenen Wasserlöchern Elefantenherden, Oryxe, Springböcke, Schakale, Impalas, Zebras, Perlhühner, Warzenschweine, Gnus, Löwen und andere Tiere aus der Nähe beobachten konnten. Nachhaltigen Eindruck hinterließ auf mich außerdem unser Besuch am Waterberg, der Plateauberg, der als Schauplatz der blutigen Niederschlagung des Herero-Aufstandes durch die deutsche Schutztruppe 1904 traurige Bekanntheit erlangt hatte. Wir besuchten den alten Friedhof der damals gefallenen Schutztruppensoldaten und es war ein bedrückendes Gefühl, dort zu stehen und zu wissen, was in der Vergangenheit am gleichen Ort geschehen war. Immerhin entdeckte ich während meines Rundganges auch eine in neuerer Zeit angebrachte Gedenktafel an die getöteten Herero.

Nach mehreren Tagen und vielen Kilometern kehrten wir voller neuer Eindrücke nach Windhoek zurück. Ich hatte die Gelegenheit bekommen, einige Orte und Menschen Namibias kennen zu lernen, von denen mir meine Studierenden zuvor erzählt hatten und so einen besseren Blick für die kulturelle Vielfalt des Landes zu erhalten. Es war auch besonders interessant gewesen, mich selbst vor dem Hintergrund der kolonialen Vergangenheit an den entsprechenden Schauplätzen in Namibia wiederzufinden und mich mit meiner deutschen Identität auseinander setzen zu müssen. Vor allem aber war ich auf dieser Reise dem Lebensgefühl der Namibier in ihrem großen, weiten, trockenen und sonnigen Land ein Stück näher gekommen, das mir genau zu beschreiben aber auch heute noch schwer fällt.

Neustart

Während des zweiten Semesters an der University of Namibia unterrichtete ich den Kurs ‚Basic Communication and Interaction in German‘ für dieselbe 25-köpfige Studiengruppens aus dem ersten Semester. Wir begannen mit dem Lehrwerk ‚Studio d A 2‘ und die Anforderungen waren im Vergleich zum vorherigen Semester, in dem der Fokus auf Hörverstehen und Sprechen gelegen hatte, viel höher: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen sowie Grammatik mussten geübt und abgeprüft werden.

Um eine bessere Kommunikation mit den Studierenden sowie eine bessere Lernatmosphäre im Unterricht erreichen zu können, suchte ich vor dem Vorlesungsbeginn den Austausch mit der Institutsleiterin der Deutschabteilung. Ich schilderte ihr meine Eindrücke und Interpretationen verschiedener Situationen aus dem vergangenen Semester und sie unterstützte mich, diese im namibischen Kontext einzuordnen. Während des Gesprächs erfuhr ich, dass die Studierenden während ihrer Schulzeit in der Regel durch sehr autoritär geprägte Lehrstile sozialisiert waren und es daher nicht gewohnt waren, weniger strikte Anweisungen und Vorgaben zu erhalten. Nun erschien es mir schwierig, selbst einen rein autoritären Lehrstil anzuwenden, da ich auf meinem gesamten Bildungsweg durch Lernerorientierte und kommunikative Methoden sozialisiert worden war und einen autoritären Stil vor meinen persönlichen Überzeugungen nicht hätte rechtfertigen können. Dennoch erkannte ich, dass ich einen Mittelweg finden musste. Da ich die Lerntradition der Studierenden nun besser verstanden hatte, erschien es mir wichtig, ihnen meine Erwartungen an unseren Unterricht deutlicher zu kommunizieren, indem ich Zielvorgaben, Unterrichtsregeln und Aufgabenstellungen sehr viel konkreter und deutlicher formulierte, um sie ihnen als roten Faden an die Hand zu geben. Gleichzeitig wollte ich jedoch auch sicherstellen, dass sie weiterhin ihre individuellen Meinungen äußern und ihre eigenen kreativen Ideen in den Unterricht einbringen konnten. Um diese Ziele zu erreichen, entschied ich mich für drei verschiedene Vorgehensweisen: Da die Studierenden meine Unterrichtsmethoden im ersten Semester etwas anders kennen gelernt hatten, hielt ich unsere gegenseitigen Erwartungen und gemeinsamen Ziele erstens in einem Kooperationsvertrag schriftlich fest. Dieser diente dazu, meine Erwartungen an die Studierenden z. B. in Bezug auf das regelmäßige Erledigen von Hausaufgaben, das pünktliche Erscheinen zum Unterrichtsbeginn oder auch das rechtzeitige Besorgen des Lehrwerks klar zu formulieren. Auf der anderen Seite sicherte ich den Studierenden als Lehrende darin zu, ihren Wünschen bezüglich transparenter Benotung, genügenden Übungseinheiten z. B. zu Grammatik und Prüfungsformen oder auch individueller Beratung und Hilfestellung gezielter nachzukommen. Zweitens hatte ich bereits im ersten Semester festgestellt, dass die Studierenden die Benotung ihrer Leistungen als motivierend empfanden, weshalb ich mich entschied, ein konsequenteres Bewertungssystem mit Verbesserungsanreizen einzuführen. Demnach erhielten die Studierenden beispielsweise die Chance, ihre Aufsätze so oft selbst zu korrigieren, dass jeweils nur die beste Textversion gewertet wurde. Zudem konnten sie Zusatzpunkte für erledigte Hausaufgaben sammeln. Als drittes führte ich eine Projektreihe ein, in der wir in einer von vier Unterrichtseinheiten pro Woche Deutschland bzw. auf die deutsche Sprache bezogene Themen behandelten, die von den Studierenden gewünscht wurden, wie z. B. deutsche Essgewohnheiten oder Lieder.

Auch wenn sich die Studierenden an diese angepassten Vorgehensweisen zunächst gewöhnen mussten, wurde ihr Feedback zunehmend positiv. Bevor es sich jedoch in diese Richtung zu entwickeln begann, merkte ich, dass es mir tatsächlich nicht immer leicht fiel, die neu aufgestellten Regeln und Ziele selbst in jeder Stunde konsequent im Blick zu behalten. In Bezug auf das regelmäßige Erledigen von Hausaufgaben bedeutete dies beispielsweise einen hohen organisatorischen Aufwand, da ich dies in jeder Stunde erfassen musste. Während ich mich also in der konsequenten Umsetzung der neuen

Regeln zu üben begann, sahen die Studierenden zunehmend die Vorteile, die ihnen das neue Vorgehen bot.

Zusätzlich leitete ich im zweiten Semester einen Berufsorientierungskurs, da ich in Gesprächen mit den Studierenden zuvor erfahren hatte, dass die meisten noch nie einen Lebenslauf oder ein Motivationsschreiben geschrieben hatten. Mir erschien dieses Angebot sehr sinnvoll, da die Studierenden so die Gelegenheit bekamen, diese Textsorten zu üben und sich auf ihren Berufseinstieg nach der Universität vorzubereiten. Um Bewerbungsgespräche in einem realen Umfeld üben zu können und einen ersten Einblick in ein mögliches Berufsfeld zu erhalten, nahm ich Kontakt zu der Leiterin der Personalabteilung eines großen privaten Tourismusunternehmens in Windhoek auf, die sich bereit erklärte, mit den Studierenden Bewerbungsgespräche zu üben. Die Studierenden waren deswegen sehr aufgeregt, jedoch freuten wir uns auch auf die gemeinsame Arbeit in diesem Kurs.

Cultural Festival

Ich hatte das Glück, dass mein Aufenthalt an der University of Namibia in das Jahr ihres 20. Geburtstages fiel, der im Rahmen des jährlichen ‚Cultural Festivals‘ gefeiert wurde. Dabei handelte es sich um ein dreitägiges Event, dass sich den verschiedenen kulturellen Einflüssen Namibias widmete und von den Studierenden gestaltet wurde. Auch drei meiner Studierenden waren aktiv an den Planungen beteiligt, weshalb ich mich noch mehr darauf freute.

Bei der Eröffnungsveranstaltung im Campusstadion der UNAM waren der Gründungspräsident Namibias, Sam Nujoma, und der amtierende Präsident Hifikepunje Pohamba anwesend, welcher zeitgleich der Universitätspräsident war. Bei ihrem Eintreffen sprangen die Anwesenden von den Tribünen auf, reckten die Arme in die Höhe und jubelten wie bei einer Popband. Ein für mich eher ungewohntes Bild.

Während des vierstündigen Festaktes wurden die einzelnen Reden durch Tanzvorführungen der verschiedenen Ethnien aufgelockert. Unter anderem exerzierten die Hereromänner in Uniformen vor dem Präsidenten militaristische Schrittfolgen, während ihre Frauen in den traditionell bunten, viktorianisch geprägten Trachten, einen Kreis um sie bildeten und sie anfeuerten. Die Ovambos traten in pink-schwarz gestreiften Kleidern und Hemden auf. Zu einem Trommelrhythmus tanzten die Frauen einen dynamisch ausgelassenen Stampftanz. Ergänzt wurde die Veranstaltung durch eine Tanzvorführung der südkoreanischen Studierenden, die in rosafarbenen und blauen T-Shirts zu einem K-Pop Song tanzten. Die Namafrauen trugen hingegen Kleider mit Kopftüchern, die mich an Sommermode aus den 50er Jahren Deutschlands erinnerten und ihre Männer trugen Blaumänner, die sie liebevoll mit bunten Flickern verziert hatten. Die Nama tanzten den traditionellen Nama-Stap, einen Tanz, bei dem der Mann die Frau in einem zackigen Schritt umtanzt, bei dem er immer wieder ein Bein wie ein Steptänzer an das andere schlägt, während er leicht vornübergebeugt bleibt. Als Abschluss folgte ein traditioneller Nama-Walzer, der einzige Paartanz an diesem Tag.

Nach der offiziellen Eröffnungsveranstaltung kostete ich an den verschiedenen Ständen unterschiedliche Gerichte des südlichen Afrikas. Ich probierte den namibischen

Fatcake, eine frittierte Teigkugel, die geschmacklich an den deutschen Krapfen erinnerte, sehr lecker! Außerdem aß ich Boerewoers, eine Bratwurst, die als Spezialität der Afrikaner galt, geröstetes Brot der Rehoboth Baster, kleine süße knusprige Keksstückchen von den Nigerianern, süße Rosinenteigtaschen aus Sambia und schließlich trank ich Ingwerbier. Nur an namibisches Kapana traute ich mich zu diesem Zeitpunkt noch nicht heran, da es mir optisch nicht sehr ansprechend erschien: Dies waren Fleischstreifen, die auf dem Grillfeuer gegart und in einen Soßentopf getunkt wurden. Als ich es bei einer späteren Gelegenheit probierte, stellte es sich jedoch als sehr zartes und leckeres Fleisch heraus.

Dieser Tag war wahnsinnig spannend und aufregend, da er mir die Chance geboten hatte, mit den Studierenden über ihre Traditionen und Wertvorstellungen ins Gespräch zu kommen. Vor allem aber fühlte ich mich dadurch wieder in meine Anfangszeit hineinversetzt, da mir klar wurde, dass Namibia aufgrund seiner verschiedenen Sprachen, Ethnien und Traditionen kulturell so vielfältig war, dass es wahrscheinlich noch lange dauern würde, bis ich die verschiedenen Deutungsmuster und Rezepte für soziale Handlungssituationen vollständig würde durchschauen können.

Deutschfest, Urkunden und Stipendien

In dem Kurs zum Thema ‚Basic Interaction and Communication in German‘ hatten die neuen Vorgehensweisen in der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und mir gefruchtet: Es fiel am Semesterende niemand trotz sehr hoher inhaltlicher Anforderungen in allen Fertigkeitsbereichen durch die abschließenden Examen. Nicht nur die Noten der meisten Studierenden sondern auch die Kommunikation zwischen uns sowie die Lernatmosphäre hatten sich deutlich verbessert. Diese war insgesamt ruhiger und konzentrierter und gerade während der Projektstunden besonders heiter geworden. Selbst meine doch sehr deutsche Erwartung eines pünktlichen Erscheinens zum Unterrichtsbeginn, an der ich aufgrund der relativ kurzen Unterrichtseinheiten von 55 Minuten festgehalten hatte, wurde von den Studierenden besser umgesetzt. Wenn sie nicht erscheinen konnten, bekam ich vermehrt SMS mit Inhalten wie „Sorry m'am, my car broke down and I cannot come to class today. But I will definitely ask the others about our homework!“ Als die Studierenden außerdem erkannt hatten, dass sie durch ihre eigene Leistungssteigerung dazu beitragen konnten, ihre Noten zu verbessern, hatte die Anzahl der Textversionen, die sie korrigiert mehrere Male abgeben konnten, wöchentlich zugenommen. Während sie zu Beginn oft nur Stichworte formuliert hatten, erreichten ihre Texte zunehmend die Länge einer DIN-A-4 Seite und wurden inhaltlich kreativer.

Ich hatte gelernt, dass es wichtig war, mich auf jede Lerngruppe neu einzulassen und zunächst zu analysieren, von wo ich sie methodisch aufgrund ihrer Lerntradition, wie auch von ihren kulturellen Vorstellungen her, abholen musste. In diesem Fall war mir anfänglich auch meine eigene ansozialisierte Lerntradition in die Quere gekommen, die ich unbewusst als selbstverständlich vorausgesetzt hatte. Die neuen Zielvorgaben und Regeln sowie viele Gesprächssituationen im Unterricht hatten schließlich dazu beigetragen, den Studierenden eine bessere Orientierung zu geben und mich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Deutsche mit meinen ansozialisierten Deutungsmustern

besser verstehen zu können. Vor allem aber hatte ich es geschafft, meinen individuellen Blickwinkel zu verändern und so das temperamentvolle, emotionale und sehr begeisterungsfähige Verhalten der Studierenden anders einzuordnen, es schätzen zu lernen und darauf im Unterricht positiv eingehen zu können.

Der Berufsorientierungskurs hatte ebenfalls sehr viel Spaß gemacht. Sehr begeistert berichteten mir die Studierenden von den individuellen Feedbacks ihrer Vorstellungsgespräche mit der Personalleiterin des Tourismusunternehmens und ich freute mich, dass sie einen ersten Schritt auf dem Weg hin zu einer Arbeitsstelle geschafft hatten.

Am letzten Vorlesungstag feierte die Deutschabteilung mit allen Studierenden und den Mitgliedern des Schiller Clubs das Ende des akademischen Jahres. Bei unserem ‚Deutschfest‘ gab es von den Studierenden selbst gebackene Waffeln, ein Theaterstück, ein Lied und ein Gedicht. Außerdem ehrten wir je Kurs eine Person mit einer Urkunde und einem Buchgeschenk für besonders hervorragende Leistungen, hinsichtlich Noten, aber auch anderer Aspekte wie sozialer Kompetenzen. Besonders schön war auch, dass in jenem Jahr vier Studierende der Deutschabteilung während ihrer anschließenden Semesterferien einige Wochen in Deutschland verbringen würden, da sie sich DAAD-Stipendien für Deutschkurse hart erarbeitet hatten. Ich freute mich darüber sehr, da ich bereits zu diesem Zeitpunkt wusste, dass ich zwei von ihnen zu Weihnachten wiedersehen würde. In den anschließenden zwei Wochen folgten die mündlichen, die Hörverstehens- sowie die schriftlichen Abschlussexamen. Und dann war sie auch schon vorbei, meine Zeit als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der University of Namibia.

Erkenntnisse

Schließlich war es so weit: Ich würde nach Deutschland zurückfliegen und zehn Monate Namibia lägen dann hinter mir. Ich sah meiner Rückkehr zu jenem Zeitpunkt mit gemischten Gefühlen entgegen, denn einerseits freute ich mich auf winterliche Weihnachtsstimmung mit Weihnachtsmarkt und Schnee sowie auf Knoblauchwurst mit Kartoffelpüree und Sauerkraut im Kreis meiner Familie. Gleichzeitig wusste ich aber, dass ich einiges zurücklassen würde: chronisch blauen Himmel und Sonnenschein; den Duft des ersten Regens auf trockener Erde; würzige Gamsbock- und Kudufilets; unendliche menschenleere Savannenweite; lustige Klippschliefer, Mausvögel und Zebra-mangusten als Nachbarn; vor allem aber einige sehr liebgewonnene Menschen und eine spannende Aufgabe an der University of Namibia mit ihren Lehrenden und Studierenden.

Die Aussicht auf einen Aufenthalt in Namibia und die damit verbundenen Sorgen und Erwartungen angesichts der Fremde haben sich in meiner Erinnerung mittlerweile zu einem bunten und vielfältigen Bild manifestiert. Auch wenn ich vielleicht immer noch nicht jedes Erlebnis außerhalb meiner ansozialisierten Deutungsmuster und sozialen Rezepte einordnen kann, bin ich mir ihrer im Laufe der Zeit bewusst geworden und habe neue hinzugelernt, die mir auch in Zukunft erlauben werden, interkulturelle Hürden zu meistern. Die erlebten Eindrücke und gewonnenen Erkenntnisse haben sich so eindrücklich in meiner Erinnerung manifestiert, dass sie für immer ein wertvoller Teil meines weiteren Lebens bleiben werden.

Anmerkungen

- 1 Die in diesem Text geschilderten Erfahrungen werden auf der Basis der Theorie des Fremdverstehens sowie der Theorie der Krise des Neuankömmlings von Alfred Schütz interpretiert. Darin geht er davon aus, dass jedes Individuum während seiner Sozialisation bestimmte Typisierungen, spezifisches Rezeptwissen und Kulturmuster (d. h. Deutungsmuster) erwirbt, die ihm eine erfolgreiche soziale Interaktion in der eigenen Gesellschaft ermöglichen. Sobald das Individuum in eine andere Gruppe mit ihm fremden Kulturmustern, etc. gelange, erfahre es zunächst eine Krise, da seine ansozialisierten Rezepte in der sozialen Interaktion mit dieser Gruppe nicht funktionierten. Das Individuum müsse sich nun in einem längeren Lernprozess das neue Rezeptwissen, etc. aneignen, um auch in der neuen Gruppe erfolgreich sozial interagieren zu können (vgl. Schütz 2002; Schütz 2004).
- 2 Die Podcasts können angehört werden unter: www.radiodaf.podspot.de

Literatur:

- SCHÜTZ, ALFRED (2002): „Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch.“ In: Merz- Benz, Peter- Ulrich; Wagner, Gerhard (Hrsg.): *Der Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen*. UVK, Konstanz: S. 73-92.
- SCHÜTZ, ALFRED (2004): „Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns.“ In: Schnettler, Bernt; Strübing, Jörg (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. UVK, Konstanz: S. 155-197.

Handreichung wissenschaftlichen Arbeitens

UWE BIRKEL

Université d'Antananarivo

Nach wie vor gibt es keinen einheitlichen, interdisziplinären und internationalen Standard für Bachelor- Master, Doktor- und sonstige wissenschaftliche Arbeiten. Die hier vorliegenden Richtlinien können deshalb lediglich als Orientierung dienen, um das Verfassen und Bewerten wissenschaftlicher Arbeiten zu erleichtern.

Studierende und Dozenten erhalten hier Informationen zum Aufbau des Textes, den formalen Elementen einer wissenschaftlichen Arbeit, der Formatierung einer solchen und zum Umgang mit Quellen. Weiter werden exemplarische Kriterien zur Beurteilung und mögliche Korrekturzeichen vorgestellt. Zur Verständniserleichterung finden sich im letzten Kapitel Musterbeispiele. Die Studierenden sollen durch das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit lernen, eine Fragestellung in angemessener Zeit eigenständig und sachlich korrekt zu bearbeiten und sich kritisch mit einem Thema auseinander zu setzen. Eine Frage kann durch Verwendung einer entsprechenden Methode der Datenerhebung beantwortet oder unter Einbeziehung der relevanten Literatur, gegebenenfalls durch den Vergleich unterschiedlicher Positionen, beleuchtet und beurteilt werden. Dabei muss eine klare Unterscheidung übernommener Ideen und Ergebnisse und eigener Erkenntnisse und Meinungen vorgenommen werden. Die formale und sprachliche Gestaltung fließt in die Bewertung der Arbeit ebenso mit ein, wie der Inhalt der Arbeit.

Aufgrund des Gesamtumfangs wissenschaftlicher Aufgaben und der Komplexität des Themas werden diese Richtlinien dem Anspruch auf Vollständigkeit nur bedingt gerecht. Bei Rückfragen und Verbesserungsvorschlägen kontaktieren Sie gern Uwe Birkel, DAAD-Lektor in Madagaskar, uwebirkel@gmx.de oder daad.madagaskar@gmx.de.



Département d'Etudes Germaniques
Université d'Antananarivo

Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens

(Stand 7.3.2013)

In Zusammenarbeit mit:
Universität Bielefeld
DAAD Lektorat Madagaskar

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Aufbau des Textes.....	2
2.1 Einleitung.....	2
2.2 Hauptteil.....	2
2.3 Schluss.....	3
2.4 Gliederung.....	3
3 Formale Elemente einer wissenschaftlichen Arbeit.....	4
3.1 Deckblatt.....	4
3.2 Inhaltsverzeichnis.....	4
3.3 Abbildungsverzeichnis.....	5
3.4 Tabellenverzeichnis.....	5
3.5 Abkürzungsverzeichnis.....	5
3.6 Symbolverzeichnis.....	6
3.7 Literaturverzeichnis.....	6
3.8 Anhang.....	6
3.9 Eigenständigkeitserklärung.....	6
4 Formatierung.....	8
4.1 Spracheinstellungen.....	8
4.2 Seitengestaltung.....	8
4.3 Seitenzahlen.....	8
4.4 Schriftart, Schriftgröße und Zeilenabstand.....	8
4.5 Fußnoten.....	9
4.6 Inhaltsverzeichnis.....	9
4.7 Abbildungen und Abbildungsverzeichnis.....	9
4.8 Tabellen und Tabellenverzeichnis.....	10
4.9 Abkürzungsverzeichnis.....	10
4.10 Symbolverzeichnis.....	10
4.11 Anhang.....	11
4.12 Literaturverzeichnis.....	11
5 Zitierregeln.....	12
5.1 Wörtliche Zitate.....	12
5.2 Sinngemäße Zitate.....	12
5.3 Lange Zitate.....	12
5.4 Zitate im Satz.....	13
5.5 Eigene Anmerkungen.....	13

5.6 Quellenwiederholung	13
5.7 Zitate aus Online-Quellen.....	14
6 Literaturverzeichnis	15
6.1 Monographien.....	15
6.2 Sammelbände.....	15
6.3 Zeitschriftenaufsätze	16
6.4 Hochschulschriften	16
6.5 Online-Quellen.....	16
6.6 Audiovisuelle Medien	17
6.7 Neuauflagen des Originals	17
6.8 Übersetzungen.....	18
7 Korrektur wissenschaftlicher Arbeiten.....	19
7.1 Beurteilungskriterien	19
7.2 Erwartungshorizont.....	20
7.3 Korrekturzeichen	21
8 Anlagen	22
8.1 Muster Deckblatt	22
8.2 Muster Inhaltsverzeichnis	23
8.3 Muster Abbildungsverzeichnis	23
8.4 Muster Tabellenverzeichnis.....	23
8.5 Muster Abkürzungsverzeichnis.....	24
8.6 Muster Literaturverzeichnis	24
8.7 Muster Fußnote.....	24

1 Einleitung

Die vorliegenden Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens wurden vom Kollegium der Deutschabteilung der Universität Antananarivo in Kooperation mit der Universität Bielefeld und dem Lektorat des Deutschen Akademischen Austauschdienstes Madagaskar soweit als möglich gemäß internationalen Standards angefertigt.

Sie gelten für das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten, z. B. Haus-, Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten, aber auch für Dissertationen. Die Studierenden sollen durch das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit lernen, eine Fragestellung in angemessener Zeit eigenständig und sachlich korrekt zu bearbeiten und sich kritisch mit einem Thema auseinander zu setzen. Unter Einbeziehung der relevanten Literatur oder angemessener Methoden der Datenerhebung werden in einer wissenschaftlichen Arbeit unterschiedliche Positionen zu einem Thema beleuchtet und beurteilt. Dabei muss eine klare Differenzierung übernommener Ideen und der Darstellung der eigenen Meinung erkennbar werden. Die formale und sprachliche Gestaltung fließt in die Bewertung der Arbeit ebenso mit ein, wie der Inhalt der Arbeit.

Mit Hilfe dieser Richtlinien sind die Studierenden in der Lage einen Text zu verfassen, der den inhaltlichen und formalen Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit genügt. Sie erhalten Informationen zum Aufbau des Textes, den formalen Elementen einer wissenschaftlichen Arbeit, der Formatierung einer solchen und zum Umgang mit Quellen. Weiter werden exemplarische Kriterien zur Beurteilung und mögliche Korrekturzeichen vorgestellt. Zur Verständniserleichterung werden am Ende Musterbeispiele präsentiert.

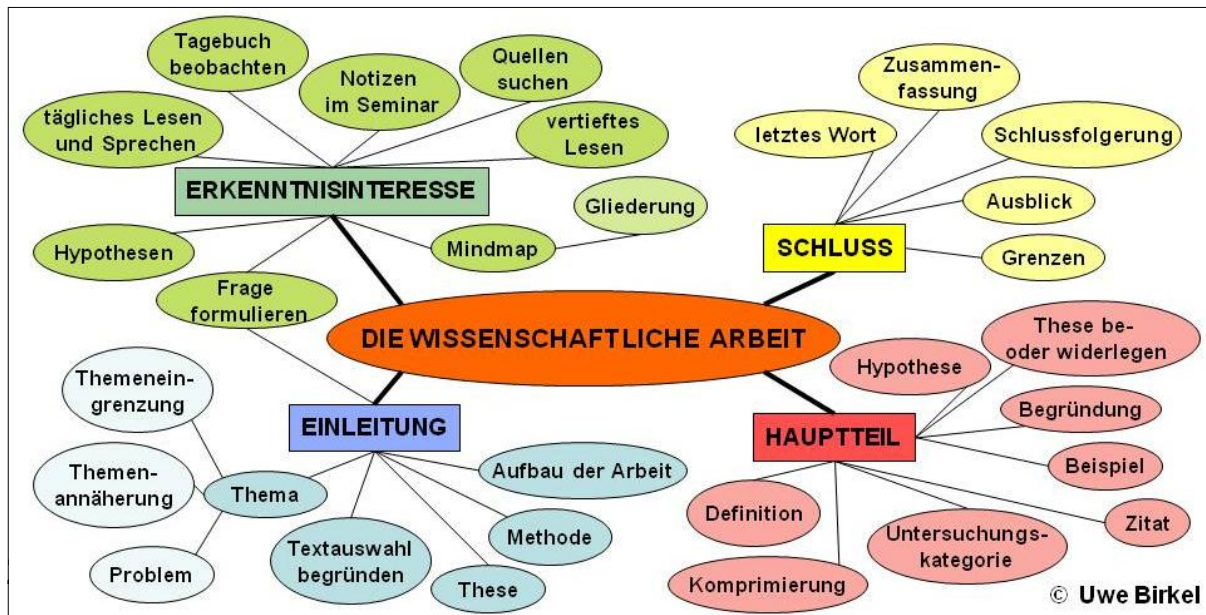
Aus Gründen der Lesbarkeit wurde auf die Verwendung der weiblichen Wendungen verzichtet. Die Verwendung männlicher Formen und Endungen (z. B. Autoren) schließt in jedem Fall das weibliche Geschlecht mit ein!

Nach wie vor gibt es keinen einheitlichen, interdisziplinären und internationalen Standard für wissenschaftliche Arbeiten, deshalb können die hier aufgeführten Angaben nur als Orientierung dienen. Auch aufgrund des Gesamtumfangs wissenschaftlicher Aufgaben und der Komplexität des Themas werden diese Richtlinien dem Anspruch auf Vollständigkeit nur bedingt gerecht. Bei Rückfragen und Verbesserungsvorschlägen kontaktieren sie gern Uwe Birkel, DAAD-Lektor in Madagaskar, uwebirkel@gmx.de oder daad.madagaskar@gmx.de.

Die vorliegenden Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens sind ein Paradebeispiel akademischer Zusammenarbeit und deshalb gilt es an dieser Stelle, zahlreichen Menschen für ihre Ratschläge und Korrekturen zu danken: Dem Kollegium der Deutschabteilung der Universität Antananarivo in Madagaskar, Ricardo Garcia Marquez und Nils Tiemann, ehemals Tutoren im Rahmen der germanistischen Institutspartnerschaft mit der Universität Bielefeld und im Besonderen Juliane Reis, Studentin der Soziologie an der Technischen Universität Chemnitz und Anne Stegemann, DAAD-Lektorin in Vaasa, Finnland.

2 Aufbau des Textes

Eine wissenschaftliche Arbeit ist grundsätzlich in drei Kapitel gegliedert: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Je nach Arbeit und thematischem Schwerpunkt variieren die Abschnitte in Länge und inhaltlicher Ausrichtung. Das folgende Mindmap bietet einen exemplarischen Überblick über die Herangehensweise an eine wissenschaftliche Arbeit und ihren strukturellen Aufbau.



2.1 Einleitung

Die Funktion der Einleitung besteht in erster Linie darin, den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen. Die Themenannäherung erfolgt beispielsweise in Form einer konkreten Fragestellung. In der Einleitung wird die Zielsetzung der Arbeit erläutert und begründet sowie die theoretischen Grundlagen und das methodische Vorgehen beschrieben. Der Kern der Einleitung besteht häufig in der Formulierung einer These, die im Verlauf der Arbeit verifiziert, falsifiziert oder insgesamt hinterfragt wird. Zusätzlich kann die persönliche Relevanz des Themas für den Autor dargestellt werden. Die Einleitung gibt außerdem einen Überblick über die Gliederung der Arbeit und die Inhalte der einzelnen Kapitel.

2.2 Hauptteil

Folgende Elemente können als konstituierend für den Hauptteil angesehen werden: Zunächst müssen die für die Fragestellung wichtigsten Begriffe und Definitionen geklärt werden. Der Überblick über Literatur und theoretische Zugänge gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder, auf den die Untersuchung und die Argumentation folgt. Letztere sind Kern der wis-

senschaftlichen Arbeit. Die Ergebnisse und ihre Bewertung schließen den Hauptteil der Arbeit ab. Wissenschaftliches Arbeiten besteht in erster Linie darin, Thesen aufzustellen und sie zu be- oder widerlegen. Zur Untersuchung von Thesen werden Zitate, Daten, unterschiedlichste Quellen und Begründungen mit Beispielen herangezogen.

2.3 Schluss

Im Schlussteil werden die im Hauptteil bereits ausführlich erläuterten Ergebnisse zusammengefasst. Innerhalb des Fazits werden die Ergebnisse eingeordnet und bewertet sowie die Grenzen der eigenen Interpretation beschrieben. Auch die Praxisrelevanz der Ergebnisse sowie die Methodenwahl werden abschließend werden. Ergänzend kann ein Ausblick auf weitere Forschungsoptionen und theoretisch weiterführende Fragen erfolgen. Häufig findet sich im Schlussteil auch eine Handlungsempfehlung im Hinblick auf ein untersuchtes Problem.

2.4 Gliederung

Durch die Gliederung wird die Logik des gesamten Gedankengangs einer Arbeit, anders ausgedrückt der rote Faden, deutlich. Die Kapitel sollten Überschriften haben, die schon im Inhaltsverzeichnis Aufschluss über Aufbau und Inhalt der Arbeit geben. Die Kapitel können durch Zwischenüberschriften und Absätze weiter untergliedert werden, um das Lesen zu erleichtern. Absätze beinhalten mehrere Sätze mit einem thematischen Zusammenhang. Ein Kapitel fasst mehrere gedanklich zusammenhängende Unterkapitel und Absätze zusammen.

3 Formale Elemente einer wissenschaftlichen Arbeit

Unabhängig von Thema und Titel der Arbeit gehören bestimmte formale Elemente zum obligatorischen Inventar einer wissenschaftlichen Arbeit: Das Deckblatt, das Inhaltsverzeichnis, die Einleitung, der Hauptteil, bestehend aus verschiedenen themenspezifischen Kapiteln, der Schluss, eventuell mit Fazit, das Literaturverzeichnis und die Eigenständigkeitserklärung. Gegebenenfalls sollten außerdem noch das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis und der Anhang hinzugefügt werden. Auch auf korrekte Grammatik und Orthografie muss geachtet werden. Ganze Zahlen bis einschließlich „zwölf“ werden in der Regel ausgeschrieben. Höhere Zahlen werden in Ziffern wiedergegeben. Von dieser Regel kann abgewichen werden, wenn es der Kontext erfordert. Unabhängig davon sollten Seitenzahlen, Bandangaben, Nummerierungen von Abbildungen und Tabellen, Fußnotenzählungen, Paragraphen von Gesetzen und Ähnliches grundsätzlich mittels Ziffern angegeben werden. Nach Satzzeichen (Semikolon, Doppelpunkten und Kommata) ist vor dem Beginn eines neuen Wortes jeweils ein Leerzeichen zu setzen. Zwischen Klammern und dem eingeschlossenen Text befinden sich keine Leerzeichen. Generell sollte in der kompletten wissenschaftlichen Arbeit auf Schriftwechsel, farbige Hervorhebungen und Dekorationen jeder Art verzichtet werden.

3.1 Deckblatt

Auf dem Deckblatt wird der Titel der Arbeit hervorgehoben. Außerdem müssen die Institution, der Fachbereich, die Veranstaltung, das Semester und der Name des Dozenten vermerkt sein. Die Angaben des Autors (Name, Adresse, Telefonnummer und E-Mailadresse) und das Abgabedatum stehen im unteren Teil des Deckblattes.

3.2 Inhaltsverzeichnis

Aus dem Inhaltsverzeichnis geht die Gliederung der Arbeit mit den genauen Seitenzahlen hervor. Um eine Selbstreferenz zu vermeiden, wird der Gliederungspunkt „Inhaltsverzeichnis“ im Inhaltsverzeichnis nicht wiedergegeben. Die Arbeit wird mit arabischen Zahlen gegliedert und sollte mit Dezimalklassifikation in der folgenden Form vorgenommen werden:

1 Ebene 1	1
1.1 Ebene 2	2
1.1.1 Ebene 3	3

Jede Gliederungsebene, die mit Unterpunkten versehen wird, muss mindestens zwei Unterpunkte haben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sollten jedoch zu viele Unterpunkte vermieden werden. Die Anzahl und der Umfang einzelner Gliederungspunkte sollten angemessen sein.

Die Kapitelüberschriften aus dem Inhaltsverzeichnis müssen im laufenden Text wortgetreu wiederholt werden. Die Seiten vor der Einleitung, gegebenenfalls Widmung, Vorwort, aber auch Inhaltsverzeichnisse werden, wenn überhaupt, römisch nummeriert.

3.3 Abbildungsverzeichnis

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit empfiehlt es sich, in einigen Fällen bildhafte Darstellungen und Grafiken zu verwenden. Durch die Verwendung derartiger Abbildungen gelingt es oft, schwierige Sachverhalte anschaulicher darzustellen. Ein Abbildungsverzeichnis wird insbesondere für umfangreiche wissenschaftliche Arbeiten angelegt. Es hilft dabei, die Arbeit zusätzlich zu strukturieren. Das Abbildungsverzeichnis dient dem Zweck, dem Leser ein schnelles und unkompliziertes Zugreifen auf die Abbildungen zu ermöglichen.

3.4 Tabellenverzeichnis

Für Tabellen wird ein separates Verzeichnis erstellt. Dabei sind die gleichen Regeln zu beachten wie bei der Erstellung eines Abbildungsverzeichnisses. Ein Abbildungs- oder Tabellenverzeichnis sollte lediglich dann verwendet werden, wenn genügend Abbildungen und Tabellen in der wissenschaftlichen Arbeit vorhanden sind. Sollte dies nicht der Fall sein, ist es sinnvoller, alle Abbildungen und Tabellen zusammen in einem Darstellungsverzeichnis aufzuführen. Entsprechend wird auch die jeweilige Tabelle oder Abbildung als Darstellung bezeichnet (z. B. Dar. 1). Unabhängig davon, ob es sich um eine Abbildung oder eine Tabelle handelt, werden die Darstellungen nach der Reihenfolge ihres Auftretens durchnummeriert.

3.5 Abkürzungsverzeichnis

In einer wissenschaftlichen Arbeit sollten häufig wiederholte Begriffe abgekürzt werden. Neben den im Duden aufgeführten Abkürzungen dürfen auch Abkürzungen spezieller Fachtermini verwendet werden. Es sollte jedoch bedacht werden, dass zu viele Abkürzungen den Lesefluss der Arbeit stören können, da die Erklärung der Abkürzungen in einem separat angelegten Abkürzungsverzeichnis erfolgt. Mit Ausnahme der im Duden aufgeführten werden alle im Text verwendeten Abkürzungen in das Abkürzungsverzeichnis aufgenommen. Dies gilt beispielsweise für Bezeichnungen von Gesetzen (BGB, GG), Institutionen (EU, GIZ) oder Fachbegriffen. Abkürzungen, die in einer Abbildung oder Tabelle vorkommen, werden dort durch eine Legende erläutert und folglich nicht im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt. Standardabkürzungen wie „etc.“, „usw.“, „S.“ werden im Abkürzungsverzeichnis nicht berücksichtigt.

3.6 Symbolverzeichnis

Symbole sind besondere Formen von Abkürzungen, z. B. „t“ für Zeit. Das Symbolverzeichnis gibt einen Überblick über die verwendeten Symbole in einer wissenschaftlichen Arbeit. Es sollte nur dann erstellt werden, wenn in der Arbeit mindestens sechs Symbole verwendet wurden. Andernfalls genügt eine kurze Erklärung des Symbols im Fließtext. Symbole, die nicht mehr als allgemein verständlich angesehen werden können, werden in einem Symbolverzeichnis erklärt. Allgemein verständliche Symbole, wie „m²“ oder „kg“ müssen dagegen nicht im Symbolverzeichnis berücksichtigt werden. Wichtig ist, dass die Symbole nicht nur im Symbolverzeichnis erläutert, sondern auch bei ihrem ersten Erscheinen im Text genau bezeichnet werden. Ebenso wie bei den Abkürzungen sollte ein Symbol nicht für mehrere Bezeichnungen oder mehrere Symbole für eine Bezeichnung verwendet werden.

3.7 Literaturverzeichnis

Im Literaturverzeichnis werden alle in einer wissenschaftlichen Arbeit genutzten Quellen, wie etwa erwähnte Publikationen, unveröffentlichte Arbeiten, Zeitungsartikel, Internetlinks alphabetisch nach den Nachnamen der Autoren geordnet aufgelistet. Das Literaturverzeichnis folgt auf den Fließtext der Arbeit. Das Literaturverzeichnis muss vollständig und einheitlich sein. Alle direkt oder indirekt zitierten Quellen müssen hier erscheinen, um die Prüfbarkeit zu gewährleisten.

3.8 Anhang

Der Anhang kann Abbildungen, Bilder, Fotos, Tabellen, Übersichten, Transkripte, Auszüge aus Gesetzestexten, Gesprächsprotokolle, Unterrichtsprotokolle, Stimulusmaterial, eigene Aussagen oder dergleichen enthalten. Haben diese Objekte nur ergänzenden Charakter, so werden sie im Anhang aufgeführt. Sind die Objekte für das Verständnis der Arbeit aber unentbehrlich, so sind sie in den laufenden Text einzufügen. Der Anhang bildet, ebenso wie das Literaturverzeichnis, ein eigenes Kapitel, das gegebenenfalls im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen und zwischen Fließtext und Literaturverzeichnis eingefügt wird.

3.9 Eigenständigkeitserklärung

Auf der letzten Seite findet sich die Versicherung des Verfassers über die selbstständige Bearbeitung seines Themas. Die Eigenständigkeitserklärung wird mit dem Datum, dem vollen Namen und der Unterschrift versehen. Mit der Eigenständigkeitserklärung bürgt der Verfasser dafür, sich an die vorgegebenen Zitierregeln gehalten und alle Ideen, Gedanken oder Informationen, die von anderen stammen, entsprechend gekennzeichnet zu haben. Der Text für die Eigenständigkeitserklärung lautet:

Die/Der Unterzeichnende versichert, dass sie/er die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von ihr/ihm angegebenen Hilfsmittel benutzt hat. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Tabellen, Skizzen und dergleichen. Der/dem Unterzeichnenden ist bewusst, dass jedes Zuwiderhandeln, d.h. das Einreichen einer wissenschaftlichen Arbeit, die wörtlich oder nahezu wörtlich, ganz oder zu Teilen aus einer Arbeit oder mehreren Arbeiten (publiziert im Internet, in Zeitschriften, Monographien etc.) anderer übernommen ist, als Täuschungsversucht gilt, der die Bewertung der jeweiligen Arbeit mit „nicht bestanden“ zur Folge hat.

Datum

Vorname, Name des Studenten

Unterschrift des Studenten

4 Formatierung

Die Vorstellungen darüber, wie eine wissenschaftliche Arbeit formal gestaltet werden sollte, variieren. Die vorliegenden Richtlinien sollten in der hiesigen Deutschabteilung jedoch konsequent eingehalten werden. Falls sich hier keine Informationen zu einem speziellen Problem wissenschaftlichen Arbeitens finden sollten, so liegt es im Ermessen der jeweils zuständigen Lehrkraft dieses Regelwerk zu ergänzen und wenn nötig modifizieren zu lassen.

4.1 Spracheinstellungen

Der Text ist in deutscher Sprache unter Einhaltung der Neuen Deutschen Rechtschreibung einzureichen. Abweichend von dieser Regelung sind in Zitaten der originale Wortlaut und die originale Rechtschreibung zu verwenden. In der gesamten Arbeit ist zudem auf eine grammatisch korrekte Formulierung zu achten.

Sprache:	Deutsch; automatische Rechtschreib- und Grammatikprüfung, dennoch auf eigene Prüfung mit Hilfe des (online)-Dudens achten
Silbentrennung:	Automatische Silbentrennung, Trennzone 0,25 cm, unbegrenzte Trennstriche

4.2 Seitengestaltung

Papierformat:	DIN A4 Hochformat (21 cm Breite x 29,7 cm Höhe)
Seitenränder:	2,5 cm oben; 2 cm unten; 2,5 cm links; 3,0 cm rechts

4.3 Seitenzahlen

Position:	Fußzeile; rechts
Textseiten:	Arabisch, beginnend mit „1“ auf der ersten Textseite

4.4 Schriftart, Schriftgröße und Zeilenabstand

Fließtext:	Times New Roman, Arial oder Helvetica in der gesamten Arbeit einheitlich zu verwenden, Standardschriftgröße 12 pt, Zeilenabstand 1,15, Blocksatz
------------	--

- Kapitelüberschrift 1. Ebene: 16 pt, fett, Zeilenabstand 1,15, linksbündig
Abstand vor der Überschrift drei Freizeilen in 12 pt,
nach der Überschrift eine Freizeile in 12 pt
- Kapitelüberschrift 2. Ebene: 14 pt, fett, Zeilenabstand 1,15, linksbündig
Abstand vor der Überschrift zwei Freizeilen in 12 pt,
nach der Überschrift eine Freizeile in 12 pt
- Kapitelüberschrift 3. Ebene: 12 pt, fett, Zeilenabstand 1,15, linksbündig
Abstand vor und nach der Überschrift je eine Freizeile in 12 pt

Die Formatierung für Kapitelüberschriften der 1. Ebene unterscheidet sich für Arbeiten ab einem Umfang von 30 Seiten von jener für kürzere Arbeiten. Bei längeren Arbeiten beginnt jedes Kapitel der 1. Ebene auf einer neuen Seite.

4.5 Fußnoten

In Fußnoten werden Anmerkungen gemacht und bestimmte Argumente und Informationen unterstrichen. Fußnoten werden nicht mehr, wie früher üblich, zum Zitieren genutzt, dies geschieht nun innerhalb des Fließtextes nach der Harvard-Zitierweise (siehe Punkt 5.1). Allgemein erscheinen Fußnoten für den Leser leicht zugänglich am Ende der Seite im Fußbereich.

Position:	Seitenende
Nummerierung:	Fortlaufend, mit arabischen Ziffern
Fußnotenschrift:	10 pt, Zeilenabstand 1,0, Blocksatz, Einzug hängend 0,75 cm
Fußnotenzeichen:	10 pt, hochgestellt um 2 pt

4.6 Inhaltsverzeichnis

Position :	Nach Deckblatt
Gliederungsschema :	Numerisches System
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz

4.7 Abbildungen und Abbildungsverzeichnis

Position:	Im Text; Abstand zum Text oben und unten: 0,5 cm
Layout:	Abbildungen mit schwarzem Rahmen versehen
Bezeichnung:	Abbildungen erhalten eine Abbildungsunterschrift und werden fortlaufend nummeriert (beginnend mit „Abb. 1“)
Abbildungsbeschriftung:	11pt, Zeilenabstand 1,15, Blocksatz Abstand nach oben 6 pt und nach unten eine Leerzeile in 12 pt

Im Abbildungsverzeichnis werden die Abbildungsnummern, die zeichengetreue Unterschrift der Abbildung sowie die Seitenzahl, auf der sich die Abbildung in der Arbeit befindet, angegeben.

Position:	Direkt nach dem Inhaltsverzeichnis
Gliederungsschema:	Numerisches System
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz

4.8 Tabellen und Tabellenverzeichnis

Position:	Im Text; Abstand zum Text oben und unten 0,5 cm
Layout:	Tabellen mit schwarzem Rahmen versehen
Bezeichnung:	Tabellen erhalten eine Tabellenunterschrift und werden fortlaufend nummeriert (beginnend mit „Tab. 1“)
Tabellenbeschriftung:	11 pt, Zeilenabstand 1,15, Blocksatz Abstand nach oben 6 pt und nach unten eine Leerzeile in 12 pt

Im Tabellenverzeichnis werden die Tabellenziffern, die zeichengetreue Beschriftung der Tabelle sowie die Seitenzahl, auf der sich die Tabelle in der Arbeit befindet, angegeben.

Position:	Direkt nach dem Abbildungsverzeichnis
Gliederungsschema:	Numerisches System
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz

4.9 Abkürzungsverzeichnis

Das Abkürzungsverzeichnis ist dem Inhalts-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis nachgestellt. Das Verzeichnis sollte zwei Spalten beinhalten. Links die Abkürzung und rechts die dazugehörige Erläuterung. Wird eine Abkürzung mit einem Kleinbuchstaben beendet, folgt ein Punkt. Sollte die Abkürzung mit einem Großbuchstaben enden, wird kein Punkt angefügt.

Position:	Direkt nach Tabellenverzeichnis
Gliederungsschema:	Alphabetische Reihenfolge
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz

4.10 Symbolverzeichnis

Das Symbolverzeichnis wird in einem 2-Spalten-Format dem Abkürzungsverzeichnis direkt nachgestellt. In der linken Spalte ist das Symbol, in der rechten Spalte die Bedeutung des Symbols aufzuführen.

Position:	Direkt nach dem Abkürzungsverzeichnis
Gliederungsschema:	Alphabetische Reihenfolge
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz

4.11 Anhang

Position:	Direkt nach dem laufenden Text
Gliederungsschema:	Thematische Reihenfolge
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,15, Blocksatz
Seitenzahlnummerierung:	Arabisch fortlaufend (1, 2, 3, 4, ...)

4.12 Literaturverzeichnis

Position:	Direkt nach dem laufendem Text (falls Anhang vorhanden, nach dem Anhang)
Gliederungsschema:	Alphabetische Reihenfolge nach Nachnamen der Autoren
Schriftgröße:	12 pt, Zeilenabstand 1,15 , Blocksatz, Einzug hängend 1,25 cm
Nummerierung:	Arabisch fortlaufend (1, 2, 3, 4, ...)

5 Zitierregeln

Jegliche Ideen, Gedanken oder Informationen anderer sind nach wissenschaftlichen Regeln als solche zu kennzeichnen. Dies ist der Kerngedanke wissenschaftlicher Redlichkeit. Das Fehlen dieser Kennzeichnung kann gegebenenfalls strafrechtlich verfolgt werden oder hat das Nichtbestehen einer Prüfung zur Folge. Auch kleinere Plagiate oder unausgewiesene, sehr enge Paraphrasen können als Betrugsversuch interpretiert werden und gegebenenfalls zu prüfungsrechtlichen Konsequenzen, eventuell zur Aberkennung von Examina führen. Deswegen ist es wichtig, dass die Zitierregeln genau beachtet werden, denn mit der Erklärung zur Eigenständigkeit versichert der Autor, sich beim Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit an diese Regeln gehalten zu haben. Allgemein hat der Quellenbeleg im Text nach der so genannten Harvard-Zitierweise zu erfolgen, d. h. der Quellenbeleg verweist auf die Textstelle einer im Literaturverzeichnis aufgelisteten Publikation und erfolgt nicht mehr, wie früher üblich, als Fußnote. Der Kurzbeleg besteht aus Autorennachname, Erscheinungsjahr und Seitenangabe. Diese Angaben werden in runde Klammern gesetzt.

5.1 Wörtliche Zitate

Wörtliche Zitate sind grundsätzlich durch doppelte Anführungszeichen zu kennzeichnen. Beim Zitieren vollständiger Sätze im Fließtext wird das Satzzeichen innerhalb der Anführungszeichen gesetzt, der Verweis folgt in Klammern dahinter. Nach dem Kurzbeleg steht kein weiteres Satzzeichen.

Beispiel:

„Präzises Zitieren ist eine Grundvoraussetzung für die Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Argumentationen.“ (Meyer 1999: 99)

5.2 Sinngemäße Zitate

Im Falle des sinngemäßen Zitats ist darauf zu achten, dass der Kurzbeleg vor dem Satzschlusszeichen steht und die Quelle mit „vgl.“ (vergleiche) versehen wird.

Beispiel:

Damit ein wissenschaftlicher Text für den Leser nachvollziehbar wird, muss unbedingt exakt zitiert werden (vgl. Meyer 1999: 99).

5.3 Lange Zitate

Ab drei Zeilen Länge werden wörtliche Zitate als Block einen Zentimeter beidseitig eingerückt. Die Anführungszeichen entfallen dann. Außerdem wird die Schrift auf 10 pt verkleinert und der Zeilenabstand auf einfach umgestellt.

Beispiel:

Dabei lässt sich die Problemlage wie folgt skizzieren: Präzises Zitieren ist eine Grundvoraussetzung für die Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Argumentation. Diese Aussage ist unter Schreibdidaktikern völlig unstrittig. Nichtsdestotrotz bereitet die Umsetzung in die Praxis den Studierenden gemeinhin einige Probleme. Abhilfe können hier genaue Formatvorlagen schaffen. (Meyer 1999: 99)

5.4 Zitate im Satz

Wird das Zitat in einen selbst formulierten Satz eingebaut, steht das den Satz beendende Satzzeichen hinter den schließenden Anführungszeichen des Zitats. Der Text sollte an die Satzstruktur des Zitats angepasst werden. Ist dies nicht möglich, müssen unter Umständen Änderungen, etwa des Kasus oder der Satzstruktur, im Zitat vorgenommen werden. Dies ist durch eckige Klammern zu kennzeichnen. Zitate müssen auch im neuen Kontext ihren ursprünglichen Sinn behalten. Auslassungen werden durch drei Punkte in eckigen Klammern [...] gekennzeichnet, wenn sie mindestens ein Wort umfassen. Einzelne veränderte Buchstaben, z. B. von Endungen werden ebenfalls in eckige Klammern gesetzt. Die Auslassungen dürfen den Sinn des Zitats nicht verändern.

Beispiel:

So gesehen ist „[p]räzises Zitieren [...] eine Grundvoraussetzung für die Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Argumentation“. (Meyer 1999: 99)

5.5 Eigene Anmerkungen

Eigene Anmerkungen, Änderungen etc. im Zitat werden grundsätzlich in eckigen Klammern vorgenommen. Runde Klammern werden innerhalb eines Zitats nur verwendet, wenn sie im Original vorkommen.

Beispiel:

„Abhilfe [gegen unpräzises Zitieren] können hier genaue Formatvorlagen schaffen.“ (Meyer 1999: 99)

5.6 Quellenwiederholung

Bezieht sich ein Beleg auf denselben Text wie der zuletzt und auf derselben Seite aufgeführte Beleg, so ist ein Verweis darauf mit ebd. (= ebenda) und Angabe der Seitenzahl ausreichend.

Beispiel:

Diese Formatvorlagen müssen dann von den Studierenden allerdings auch genau gelesen, verstanden und angewandt werden (ebd. 100-101).

5.7 Zitate aus Online-Quellen

Die Harvard-Zitierweise gilt auch für Internetquellen. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass nicht der gesamte URL-Link im Text in der Quellenangabe eingefügt wird, da dieser im Literaturverzeichnis erscheint. Im Text wird, wenn möglich, der Herausgeber oder Autor genannt. Falls keine Angaben zu einem Autor verfügbar sind, können der Name einer Institution oder Organisation, auf deren Internetseite sich die Quelle befindet, angegeben werden. Sind keinerlei Angaben zur genauen Quelle vorhanden, kann die Abkürzung o. V. (ohne Verfasser) verwendet werden. In einem solchen Fall sollte die Quelle jedoch genau überprüft werden, da das Fehlen eines Verfassers für eine wissenschaftliche Arbeit problematisch ist. Texte ohne Angabe des Autors, einer Institution, einer Organisation, o. Ä. sollten nur mit Vorsicht in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet werden. Die Angabe der Seitenzahlen muss meist aus technischen Gründen entfallen, mit Ausnahme von Quellen im pdf-Format. Die Angabe des Zeitpunktes des letzten Zugriffs ist von Bedeutung, da das Internet ein sehr dynamisches Medium ist. Die Online-Quellen können sich inhaltlich, aber auch adreßtechnisch ändern. Wenn kein Veröffentlichungs- oder Upload-Datum vorhanden ist, sollte stattdessen das Abrufdatum innerhalb des Kurzzitats verwendet werden.

Beispiel für eine Internetquelle mit Autorennamen:

„Afrika bietet einige Beispiele, in denen das Urteil über Staatszerfall leichter zu fällen ist. Das trefflichste unter ihnen ist sicherlich Somalia, das 1991 aufgehört hat, als Staat zu existieren.“ (Mair 2009: 8)

Die Angabe der Quelle im Literaturverzeichnis wäre entsprechend:

Mair, Stefan: *Staatsversagen und Staatszerfall*. In: Informationen zur Politischen Bildung (2009), Nr. 303, S. 8-10. <http://www.bpb.de/files/ES3BIB.pdf> (Zugriff am 31.01.2013).

Beispiel für eine Internetquelle einer NGO:

„Mit einem eindringlichen Appell an die USA und Japan, die Todesstrafe abzuschaffen, endete im Juni ein vom Europarat organisierter Weltkongress gegen die Todesstrafe.“ (Amnesty International 2001)

Die Angabe der Quelle im Literaturverzeichnis wäre entsprechend:

Amnesty International: *Europarat - Konferenz gegen Todesstrafe*. In: AI Journal (Ausgabe 07/ 2001) <http://www.amnesty.de/umleitung/2001/deu05/012> (Zugriff am 31.01.2013).

6 Literaturverzeichnis

Im Literaturverzeichnis werden alle verwendeten Publikationen und unveröffentlichten Arbeiten aufgeführt. Die Auflistung folgt den alphabetisch angeordneten Nachnamen der Autoren, ohne deren akademische oder sonstige Titel. Mehrere Autorennamen werden mit Semikolon getrennt. Mehrere Arbeiten desselben Autors werden aufsteigend nach Erscheinungsjahr geordnet. Bei mehreren Werken aus demselben Jahr werden diese durch den Zusatz eines Kleinbuchstabens (2000a, 2000b etc.) gekennzeichnet. Hinter dem Autor, den Autoren oder den Herausgebern und dem Erscheinungsjahr in Klammern steht ein Doppelpunkt. Die Titel der Arbeiten werden *kursiv* gedruckt. Direkt hinter dem Titel folgt ein Punkt. Der Erscheinungsort steht am Ende der Literaturangabe. Mehrere Erscheinungsorte werden mit Komma abgetrennt. Eine Kombination populärer Verlagsorte ist z. B. Frankfurt a. M., New York. Gegebenenfalls wird der Verlag angegeben, dies ist individuell zu klären. Eine Verlagsangabe folgt auf den Erscheinungsort und schließt die Literaturangabe ab. Zwischen Erscheinungsort und Verlag steht dann ein Punkt. Die einzelnen Absätze erhalten einen hängenden Einzug von 1,25 cm.

Nach wie vor gibt es keinen einheitlichen, interdisziplinären und internationalen Standard für Literaturverzeichnisse, deshalb gilt hier im Besonderen, dass sämtliche der hier aufgeführten Angaben nur als Orientierung dienen können.

6.1 Monographien

Monographien sind Abhandlungen über einen einzelnen Gegenstand von einem bestimmten Autor. Monographien werden wie oben erwähnt mit Name, Vorname, Erscheinungsjahr, Titel, Erscheinungsort und gegebenenfalls Verlag aufgeführt.

Beispiel:

Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag

6.2 Sammelbände

Sammelbände umfassen mehrere Beiträge unterschiedlicher Autoren. Publikationen in Sammelbänden werden wie Monographien behandelt. Im Folgenden werden allerdings die Herausgeber des Sammelbands, der Titel desselben und die Seitenangaben hinter einem Komma genannt.

Beispiel:

Schmidt, Reiner (1994): *Lehrwerkanalyse*. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Baltmannsweiler. Schneider Verlag, 397–418

Glück, Helmut (1989): *Meins und Deins = Unsers? Über „Deutsch als Fremdsprache“ und „Interkulturelle Germanistik“*. Wiederabgedruckt in: Henrici, Gert; Koreik, Uwe

(Hrsg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag

6.3 Zeitschriftenaufsätze

Zeitschriftenaufsätze finden sich in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und werden mit Name, Vorname, Erscheinungsjahr in Klammern, Titel des Aufsatzes und Untertitel kursiv, Zeitschriftentitel, Jahrgang und Seitenangaben aufgeführt.

Beispiel:

Koreik, Uwe (1993): *Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 219-226

6.4 Hochschulschriften

Dissertationen und Habilitationen werden als Hochschulschriften bezeichnet. Sie werden folgendermaßen im Literaturverzeichnis aufgenommen: Name, Vorname, Erscheinungsjahr in Klammern, Titel der Arbeit, Art der Hochschulschrift, Hochschule, Hochschulort.

Beispiel:

Lübeck, Dietrun (2009): *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Freie Universität Berlin. Berlin

6.5 Online-Quellen

Allgemein sind nur Internetquellen mit einem seriösen Autorennamen und in Form und Gehalt dem wissenschaftlichen Anspruch genügend als Verweise zulässig. Das sind in der Regel Texte, die im Internet z. B. als Download verfügbar sind. Andere Internetquellen können als Hintergrundinformationen verwendet werden, sind aber mit großer Zurückhaltung und Vorsicht zu verwenden. Dies gilt besonders für Wikipedia. In diesem Fall sind vor allem die weiterführenden Links und Literaturhinweise zu nutzen. Internetseiten werden wie die oben angeführten Quellen behandelt, d. h. die Verweise müssen eine eindeutige und vollständige Identifizierung ermöglichen. Webseiten erhalten einen eigenen Abschnitt in der Literaturliste, getrennt nach wissenschaftlichen und sonstigen Internetquellen. Angaben zur Seite werden analog zu den sonstigen Literaturangaben aufgeführt, d. h. alphabetisch nach Autor und/oder Institution der Seite. Außerdem sind das Datum des Abrufs (ggf. auch der Erstellung oder des letzten Updates), der Titel der Seite, evtl. Titel/ Überschrift der Unterseite und die vollständige URL anzugeben. Bei downloadbaren pdf-Dokumenten können Sie die Quelle im Prinzip wie Aufsätze behandeln und müssen die Seitenzahlen mit angeben. Wenn kein Veröffentlichungsdatum angegeben ist, nennen Sie das Datum, an dem Sie die Quelle zuletzt aufgerufen haben. Ähnlich wie im Falle von Monographien werden Name, Vorname (ggf. Veröffentli-

chungsdatum), Titel des Dokuments, Untertitel, URL und Abrufdatum in Klammern aufgeführt.

Beispiel für eine pdf-Quelle:

Riemer, Claudia (2003): „*Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans.*“ *Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung.* In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag.* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3), 72-96. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.pdf> (Zugriff am 06.06.2003)

Textor, Martin R.: *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch.* <http://www.kindergarten-paedagogik.de> (Zugriff am 14.06.2003)

Beispiel für eine Internetquelle eines Unternehmens:

BMX-AG: *Firmenportal, Leitsätze der Firmenkultur, Unternehmensethik.* www.bmx.de/Firmenkultur/Ethik.html (Zugriff am 30.01.2008)

Beispiel für eine Internetquelle einer Organisation:

Amnesty International: *Europarat - Konferenz gegen Todesstrafe.* In: AI Journal (Ausgabe 07/ 2001) <http://www.amnesty.de/umleitung/2001/deu05/012?> (Zugriff am 31.01.2013)

6.6 Audiovisuelle Medien

Audiovisuelle Medien erscheinen folgendermaßen im Literaturverzeichnis: Name und Vorname des Produzenten, Erscheinungsjahr in Klammern, Titel des Mediums, Art der Quelle, Verlag bzw. Produktionsfirma, Erscheinungsort. Alle Angaben nach dem Doppelpunkt hinter dem Erscheinungsjahr werden mit Punkten voneinander getrennt.

Beispiel:

Sappin, Olivier (2001): *Style to die process chain with CATIA V5.* Presentation, Automotive Competency Center, Dassault Systèmes. Paris

6.7 Neuauflagen des Originals

Bei Neuauflagen muss die Auflage des zitierten Bandes genannt werden sowie Angaben darüber, in welcher Form das Werk neu aufgelegt wurde (unverändert, überarbeitet, durchgesehen etc.). Diese Angaben finden sich in der Titelei am Anfang einer Monographie.

Beispiel:

Edmondson, Willis; House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 2., überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel

6.8 Übersetzungen

Handelt es sich um eine Übersetzung aus dem Original, werden Titel und Erscheinungsjahr der Originalausgabe in Klammern dahinter angegeben.

Beispiel:

Katz, Jerrold Jacob (1969): *Die Philosophie der Sprache*. Frankfurt/M. Suhrkamp Verlag
(Übersetzung des englischsprachigen Originals *The Philosophy of Language* von 1966)

7 Korrektur wissenschaftlicher Arbeiten

Zur Orientierung beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und zwecks transparenter und erleichterter Korrektur und Bewertung werden in den folgenden Kapiteln Beispiel für Beurteilungskriterien, ein Erwartungshorizont und einige mögliche, sehr einfache Korrekturzeichen aufgeführt. Die Beispiele können jedoch lediglich zur Orientierung dienen, da Korrektur und Bewertung diversen Faktoren unterliegen.

7.1 Beurteilungskriterien

Die hier aufgeführten Beurteilungskriterien finden sich in Doris Bergers *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften - Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*.

Bereich	Kriterien
Inhalt	- Wurden die Themenbereiche tiefgehend behandelt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind? - Wurden wichtige Themenbereiche ausgelassen oder nicht ausreichend thematisiert? - Wurde die gewählte Zielsetzung erreicht? - Wurden die Forschungsfragen ausreichend beantwortet? - Ist der rote Faden der Arbeit nachvollziehbar und widerspruchsfrei? - Ist die Arbeit klar und verständlich strukturiert und gegliedert? - Sind die Ergebnisse deutlich dargestellt und widerspruchsfrei? - Sind die Ergebnisse von praktischer Relevanz und harmonisieren mit der zentralen Fragestellung?
Form	- Weist die Arbeit durchgängig sprachliche und orthografische Richtigkeit auf? - Ist die wissenschaftliche Ausdrucksweise pragmatisch und syntaktisch richtig? - Wurde der vorgegebene Seitenumfang eingehalten? - Wurde die Arbeit gemäß Vorgaben richtig formatiert, d.h., wurden die Richtlinien eingehalten? - Sind die Abbildungen und Grafiken ansprechend gestaltet? - Sind alle nötigen Verzeichnisse vorhanden? - Wurden bei den verwendeten Quellen die vorgegebenen Zitierregeln eingehalten? - Wurde die Arbeit eigenständig verfasst oder war ein hohes Maß an Hilfestellungen erforderlich? - Wurden alle zeitlichen Vorgaben eingehalten?

Literatur-aufbereitung	- Wurde themenspezifische wissenschaftliche Literatur in entsprechendem Umfang gesichtet und passend eingearbeitet und somit der aktuelle Stand der Forschung wiedergegeben, kritisch reflektiert und darauf aufgebaut? - Welche Qualität weist die eingearbeitete Literatur auf? Wurden hochwertige, nationale und internationale wissenschaftliche Zeitschriften zur Literaturaufbereitung verwendet? - Wurde die Literatur kritisch hinterfragt und bewertet und nicht nur in Form einer „Literaturcollage“ eingearbeitet?
Methodische Vorgehensweise	- Wurden für die Beantwortung der Forschungsfrage adäquate wissenschaftliche Methoden angewendet? - Weisen etwaige Modelle und Hypothesen eine ausreichende theoretische Fundierung auf und sind sie in sich schlüssig und nachvollziehbar? - Wurden Analysen sorgfältig, umfangreich und korrekt durchgeführt? - Wurden Daten richtig und passend erhoben und ausgewertet? - Welche statistischen Verfahren wurden verwendet und in welchem Umfang? - Wurden die Ergebnisse korrekt interpretiert und aufbereitet? - Sind alle Lösungswege nachvollziehbar dargelegt?

7.2 Erwartungshorizont

Der folgende Erwartungshorizont wird von Prof. Dr. Iris Fischer, Technische Universität Chemnitz, Institut für Germanistik und Kommunikation, Professur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendet und findet sich im internen Onlinebereich der hiesigen Universität.

Bewertungsbereiche und Kriterien		
Inhalt	Kommentar	Punktzahl
Themenbegründung / Fragestellung		
Relevanz der Inhalte und Reduktion auf das Wesentliche		
Verbindung von Theorie, Methode und Beispielen		
Verwendete Fachterminologie		
Analyse, Vergleich, Reflexion und Beurteilung verschiedener Positionen		
Schlüssigkeit der eigenen Position, Folgerungen und Perspektiven		
Form		... /60
Aufbau / Umfang / Gliederung / Inhaltsverzeichnis		
Stil / Rechtschreibung / Leserführung		
Referenzen / Quellenangaben / Literaturverzeichnis		
Layout		
Gesamtpunktzahl		... /40
Note		... /100

7.3 Korrekturzeichen

Die hier aufgeführten Korrekturzeichen sind sehr einfach gehalten und werden so in der Deutschabteilung der Universität Antananarivo verwendet.

Inhaltliche Korrektur

Ar = Argumentation
E = Einleitung
F = Fragestellung
Fa = Falsch
G = Gliederung
Sc = Schlussfolgerung, Fazit
T = Thema
V = Verknüpfung

Sprachliche Korrektur

A = Ausdruck
R = Rechtschreibung
S = Satzbau
W = Wortwahl
Z = Zeichensetzung

Wissenschaftliche Korrektur

B = Beleg
L = Literaturverzeichnis
Zi = Zitation

8 Anlagen

Im Folgenden finden sich Muster zu den formalen Elementen einer wissenschaftlichen Arbeit, so wie sie zuvor beschrieben worden sind. Sie dienen einer leichteren Orientierung und besseren Verständlichkeit. Die Beispiele beziehen sich auf Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Abbildungsverzeichnis, Tabellenverzeichnis, Abkürzungsverzeichnis, Literaturverzeichnis und Fußnoten.

8.1 Muster Deckblatt

Université d'Antananarivo
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Département d'Etudes Germaniques

<Thema der Arbeit>
<ggf. Untertitel>

(bei Seminar- und Übungsarbeit)
Wissenschaftliche Hausarbeit zum Seminar/zur Übung:
<Titel der Veranstaltung>
<Semester>
<Leitung>

(bei Bachelor-/ Master-/ Doktorarbeiten)
Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des Grades xxx
Betreuer/in: ...
Zweitgutachter: ...

Verfasser/in:
<Name, Vorname>
<Studiengang, Fachsemester>
<Kontaktdaten>
<Ort und Datum der Abgabe>

8.2 Muster Inhaltsverzeichnis

Mit allen erwähnten Verzeichnissen ergibt sich folgender möglicher Aufbau des Inhaltsverzeichnisses:

Abbildungsverzeichnis.....	
Tabellenverzeichnis.....	
Abkürzungsverzeichnis.....	
Symbolverzeichnis.....	
1 [Text].....	[arabisch]
1.1 [Text].....	[arabisch]
...	
Anhang.....	[arabisch]
Literaturverzeichnis.....	[arabisch]

8.3 Muster Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel 1 für eine Abbildung.....	4
Abbildung 2: Beispiel 2 für eine Abbildung.....	8
Abbildung 3: Beispiel 3 für eine Abbildung.....	12
Abbildung 4: Beispiel 4 für eine Abbildung.....	16
Abbildung 5: Beispiel 5 für eine Abbildung.....	22
Abbildung 6: Beispiel 6 für eine Abbildung.....	27
Abbildung 7: Beispiel 7 für eine Abbildung.....	32
Abbildung 8: Beispiel 8 für eine Abbildung.....	37
Abbildung 9: Beispiel 9 für eine Abbildung.....	42

8.4 Muster Tabellenverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Tabellenbeispiel 1	3
Tabelle 2: Tabellenbeispiel 2	8
Tabelle 3: Tabellenbeispiel 3	10
Tabelle 4: Tabellenbeispiel 4	14
Tabelle 5: Tabellenbeispiel 5	20
Tabelle 6: Tabellenbeispiel 6	25
Tabelle 7: Tabellenbeispiel 7	37
Tabelle 8: Tabellenbeispiel 8	41
Tabelle 9: Tabellenbeispiel 9	52

8.5 Muster Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGH	Bundesgerichtshof
CGM	Cercle Germano-Malgache
EU	Europäische Union
gem.	gemäß
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH
i.d.R.	in der Regel
i.S.v.	im Sinne von
i.V.m.	in Verbindung mit
KZfSS	Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

8.6 Muster Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Antweiler, Christoph (2005): *Ethnologie. Ein Führer zu populären Medien*. Berlin. Dietrich Reimer Verlag

Beer, Bettina (2003): *Einleitung: Feldforschungsmethoden*. In: Beer, Bettina (Hrsg.): *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin. Dietrich Reimer Verlag, 9-31

Fauser, Markus (2004): *Kulturwissenschaft*. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft

8.7 Muster Fußnote

Mit Beispiel zwei und einer Fußnote zum Dienstleistungssektor¹ sollten selbige, aufbauend auf der obigen Beschreibung, hinreichend erklärt und veranschaulicht sein.²

¹ Der tertiäre Sektor wird im Folgenden mit dem Dienstleistungssektor gleichgesetzt, da beide Begriffe in der Volkswirtschaftslehre mittlerweile synonym verwendet werden.

² Ob das Ende der Richtlinien wissenschaftlichen Arbeitens in einer Fußnote erwähnt werden muss, darüber lässt sich sicherlich streiten.

Windhoeker Schulen im Castingfieber

Elli Erl bringt in drei Tagen 900 Schüler auf die Bühne

ELISABETH KOWALSKI, MARGAUX ISABEL METZE
Universität Duisburg-Essen

Das Osterwochenende stand in diesem Jahr unter einem musikalischen Stern. Vom 3. bis 5. April war die ehemalige Kandidatin der deutschen Castingshow ‚Deutschland sucht den Superstar‘ und Gewinnerin der Staffel 2004, Elli Erl, zu Gast in Windhoek. Die Musikerin, Autorin und Lehrerin leitete Workshops mit Schülern und Schülerinnen, die an verschiedenen Schulen in Windhoek Deutsch als Fremdsprache lernen.

Zum Auftakt ihres Besuchs präsentierte die 33-Jährige zunächst ein paar Songs in der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS). Im Anschluss begannen die Workshops, in denen das Lied ‚The Runaway‘ einstudiert wurde. Ziel war es, eine Verbindung zwischen Sprache und Musik herzustellen und den Schülern und Schülerinnen einen Zugang zur Fremdsprache abseits der üblichen Lehrbücher zu ermöglichen.

Die Künstlerin, die schon in Deutschland mit Schülern an Musikstücken gearbeitet und Lesungen gegeben hat, war begeistert von dem Engagement der Windhoeker Schüler: „Sie waren außerordentlich dynamisch. Ich habe sehr gerne mit ihnen gearbeitet.“

Zudem las Elli Erl aus ihrem 2011 erschienen Debütroman ‚Gecastet‘ und erklärte in einem Lehrerworkshop den namibischen Kollegen, wie das Buch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. In ihrem Roman beschreibt sie die Höhen und Tiefen vor, während sowie nach der Castingshow und gewährt einen Einblick hinter die Kulissen der Musikbranche. Ihre Geschichte zeigt, dass es wichtiger ist, kontinuierlich seine persönlichen Ziele zu verfolgen, als sich um des Rampenlichts willen dem Mainstream anzupassen. Heute unterrichtet Elli Erl Sport, Musik und Englisch an einer Düsseldorfer Realschule und macht weiterhin leidenschaftlich Rockmusik.

Eigentlich nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipiert, eignet sich ‚Gecastet‘ überraschend gut für Deutschlerner, da es in einfacher Sprache und kurzen Sätzen geschrieben ist. Die K.L.A.R. reality-Reihe vom Verlag an der Ruhe bietet Lektüre für den Deutschunterricht von der achten bis zur zehnten Klasse an. Es handelt sich um Autobiografien von Jugendlichen, die mit Gewalt, Drogen, Armut oder Prostitution konfrontiert werden. Elli Erls persönliche Erfolgsstory fällt da fast ein bisschen aus dem Rahmen. Das ist der Grund, warum Corinna Burth, Expertin für Unterricht (ExU) am Goethe Zentrum Windhoek, auf der Suche nach neuen Deutschmaterialien auf den

Roman der Musikerin aufmerksam geworden ist und Kontakt zu ihr aufgenommen hat: „Das Buch ist eigentlich das Einzige in der K.L.A.R. reality-Reihe mit einer positiven Message. Die Castingthematik ist für viele Schüler zugänglich und macht Spaß“, so Corinna Burth.

Zum Abschluss der Workshops gaben die 900 Schüler zusammen mit Elli Erl zwei Konzerte in der Aula der DHPS. Stolz präsentierten sie ‚The Runaway‘ auf Deutsch und Englisch und bestätigten die Initiatoren in ihrem Vorhaben, den Schülern die deutsche Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers näher zu bringen. Dem Goethe Zentrum und der Initiative des Deutschen Außenministeriums ‚Schulen: Partner der Zukunft‘ (PaSCH) ist es ein großes Anliegen, die Lehre und das Erlernen der deutschen Sprache im Ausland zu fördern.

Corinna Burth freute sich besonders über die erfolgreiche Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen und hofft, dass das Projekt nicht so schnell in Vergessenheit gerät: „Für mich ist es ein Highlight, dass aus dem Ereignis mehr entsteht, dass es nachhaltig bleibt.“ Erste Schritte in diese Richtung sind bereits geplant. Der Verlag an der Ruhr zieht die Herausgabe einer Vokabelliste für ‚Gecastet‘ in Erwägung. Dadurch würde der Jugendroman für den Fremdsprachenunterricht noch besser nutzbar.

Im Anschluss an das gelungene Wochenende erhielt jede der vierzehn teilnehmenden Schulen siebzehn Exemplare des Buches als Unterrichtslektüre. Unter den beteiligten Schulen waren die Khomas High, David Bezuidenhout, Khomastura Project, Cosmos High, Concordia College, St. George’s College, St. Paul’s College, Academia High, Rocky Crest High, Martin Luther High, Windhoek Afrikaanse Privatschool, Windhoek High, Delta Oberschule Windhoek und die Deutsche Höhere Privatschule.

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. Veröffentlichungen zu Sophie Mereau, Clemens Brentano, deutsche Literatur mit Afrikabezug und dem deutschen Afrikakrimi.
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

BIRKEL, UWE

Germanist und Politologe, ehemals tätig als freier PR- und Personalberater, ist seit 01.01.2011 Dozent und Berater für den DAAD an der Universität Antananarivo, Madagaskar. Er arbeitete u.a. in der Öffentlichkeitsarbeit einer Bundestagsfraktion und als Dozent an zahlreichen Universitäten.
uwebirkelATgmx.de

IKOBWA, MEJA J.

Jg. 1973, Studium an der Kenyatta University Nairobi im Fach Deutsch als Fremdsprache; Master-Studium in Germanistik an der University of Nairobi von 2003 bis 2005; Promotion 2013 an der Stellenbosch Universität zum Thema Gedächtnis und Genozid in dem zeitgenössischen Afrikaroman. DAAD Stipendiat im Rahmen des Master-Studiums. DAAD geförderten Forschungsaufenthalte: Humboldt Universität zu Berlin (2003), Eberhard Karls Universität Tübingen (2007/08), Universität Leipzig (2010). Derzeit Dozent an der University of Nairobi, Kenia.
mejaATuonbi.ac.ke

KOWALSKI, ELISABETH

Jahrgang 1986. BA Literary Cultural and Media Studies (Englisch und Französisch) an der Universität Siegen 2011, Seit 2011 MA Literatur und Medienpraxis sowie französische Sprache und Kultur an der Universität Duisburg-Essen.
Lisa.kowalskiATweb.de

LAMBERTZ, JOHANNA

Jg. 1985, Magisterstudium in Kulturwissenschaften (Schwerpunkt Kulturosoziologie und Kulturmanagement), Kommunikations- und Medienwissenschaft (Schwerpunkt Medien-

pädagogik) und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig; 2012 als DAAD-Sprachassistentin an der University of Namibia. Seit Mitte 2013 Projektmitarbeiterin für medienpädagogische Projekte bei der Stiftung Digitale Chancen in Berlin.
johanna.lambertzAThotmail.de

METZE, MARGAUX ISABEL

Jahrgang 1985, BA Literary Cultural and Media Studies (Deutsch und Geschichte) an der Universität Siegen 2011. Seit 2011 MA Literatur und Medienpraxis sowie Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Duisburg-Essen.
margauxmetzeATgmx.de

SCHLETTWEIN, SYLVIA

Jg. 1975, studierte an der *University of Cape Town*, der *Universität Stuttgart* und der *École Normale Supérieure* in Lyon und schloss ihr Studium mit einem Magister in Germanistik und Galloromanistik ab. 2005-2007 Deutsch- und Französischlehrerin an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek, 2008-2012 Leitung des eigenen Sprachzentrums „Language Studio“ für Deutsch, Englisch Französisch und Afrikaans, seit Anfang 2013 Dozentin für Deutsch, Französisch und Kommunikation an der *International University of Management*. Außerdem ist sie als Autorin und Herausgeberin tätig, schreibt Lyrik und Prosa in Deutsch, Englisch und Afrikaans u.a. *Hauptsache Windhoek*. Hrsg. von Sylvia Schlettwein und Erika von Wietersheim (Kurzgeschichtensammlung, Wordweaver, Windhoek 2013), *Bullies, Beasts and Beauties* (Kurzgeschichtensammlung, Wordweaver, Windhoek 2012), *Mother of the Beast In: Summoning the Rains* (Femrite 2012), *Flugangst* In: *Frankfurter Bibliothek: Das Neue Gedicht*. (Clemens Brentano Gesellschaft, Frankfurt 2012)
sschlettweinATgmail.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.